



# APOTEOSIS DE LA EDUCACIÓN

*Apuntes para una Historia de la  
Educación desde sus fines*

Esther Ruiz Simón y Luis Manuel Martínez-Domínguez (coord.)

**Almuzara** Universidad

ESTHER RUIZ SIMÓN Y LUIS MANUEL MARTÍNEZ-  
DOMÍNGUEZ (COORD.)

# Apoteosis de la Educación

*Apuntes para una Historia de la  
Educación desde sus fines*

# Índice de contenido

[Autores](#)

[Prólogo](#)

[1. Introducción](#)

[1.1. Análisis teleológico de la educación](#)

[2. El concepto de apoteosis como fin de la educación](#)

[2.1. La apoteosis desde los diferentes enfoques desiderativos](#)

[2.2. La apoteosis y la creencia en Dios](#)

[2.3. Manifestaciones comunes en toda apoteosis](#)

[Bibliografía](#)

[3. Lo apoteósico en el mundo antiguo](#)

[3.1. Los fines de la educación en las culturas orientales](#)

[Referencias bibliográficas](#)

[3.2. El mundo griego](#)

[Introducción](#)

[3.2.1. Desde los siglos oscuros al esplendor de Atenas](#)

[3.2.2. El modelo espartano](#)

[3.2.3. La paideia en Atenas](#)

[SÓCRATES](#)

PLATÓN

ISÓCRATES

ARISTÓTELES

3.2.4. Alejandro Magno y el helenismo

PLUTARCO

3.2.5. Un legado fecundo

Bibliografía

3.3. Roma: Séneca y la formación social comprometida

Introducción

3.3.1. Su historia

3.3.2. Su producción

3.3.3. Su pensamiento

3.3.4. La pedagogía de la mejora

Última reflexión

Referencias bibliográficas

3.4. Una mirada a la educación desde san Agustín de Hipona

Introducción

3.4.1. El contexto educativo de san Agustín

3.4.2. Presupuestos filosóficos de la pedagogía agustiniana

a) Certeza de la verdad contra el escepticismo: Contra académicos

b) La autoconciencia

c) Razonar y entender. Ciencia y sabiduría

d) Teoría del conocimiento

e) El lenguaje, la enseñanza y su posibilidad

3.4.3. Los contenidos y el fin de la educación

3.4.4. Pedagogía práctica en san Agustín

a) El juego y el aprendizaje

b) La sintonía educativa entre maestro y alumno

c) Suscitar el interés y la atención

d) El diálogo

e) La alegría del maestro

f) La adaptación de la enseñanza a las condiciones del alumno: tarea “mediadora” del maestro

g) La humildad del maestro

h) Enseñar con amor, por vocación

Conclusión: una propuesta de pedagogía cordial para hoy.

Referencias bibliográficas

4. Los fines de la educación en el occidente medieval

4.1. El paso de la Antigüedad al Medievo

4.1.1. La educación cristiana: nuevos fines educativos

4.1.2. Casiodoro, Boecio y san Isidoro de Sevilla: La preservación y síntesis del saber como fines de la educación.

4.2. La Alta Edad Media:

4.2.1. Las escuelas monásticas: el fin de la transmisión del canon para la lectio divina.

4.2.2. Las escuelas palatinas: la educación política como fin pedagógico

4.2.3. Las escuelas episcopales: el fin de la formación del clero y la catequesis

4.3. La Baja Edad Media

4.3.1. El nacimiento de las universidades y el desarrollo de la escolástica: Nuevos fines para una nueva época

4.3.2. La educación ad status: el bien común como fin educativo

Bibliografía recomendada

5. La apoteosis de la educación para la Edad Moderna

5.1. La apoteosis antropocéntrica en la Edad Moderna de Occidente

Referencias bibliográficas

5.2. Una mirada de la educación sensible desde el Humanismo

5.2.1. Introducción: Presentación del tema y objetivos

5.2.2. Presentación de los autores

5.2.3. Sobre el concepto de anacronismo y el contexto espacio-temporal

5.2.4. La idea de ser humano de los humanistas

5.2.5. Sobre la Educación (sensible) en los humanistas

[5.2.6. El papel del profesor y la forma de educar](#)

[5.2.7. Conclusiones](#)

[Referencias bibliográficas](#)

[5.3. Notas para una visión alternativa de la tratadística nobiliaria castellana de la primera modernidad: una pedagogía de la virtud para la nobleza](#)

[5.3.1. La tratadística nobiliaria como un texto pedagógico público](#)

[5.3.2. Enseñando la virtud](#)

[5.3.3. A modo de conclusión](#)

[Fuentes y bibliografía](#)

[5.4. La educación en el Centro de México: una aproximación al mundo prehispánico y colonial](#)

[5.4.1. Introducción](#)

[5.4.2. La importancia de la educación en el mundo prehispánico mesoamericano: el caso del Centro de México](#)

[Los objetivos de la educación prehispánica](#)

[Bases, espacios y agentes educativos en la educación nahua](#)

[5.4.3. El colegio de Santa Cruz de Tlatelolco: un intento de unidad entre el humanismo renacentista y la educación indígena](#)

[5.4.4. Conclusiones](#)

[Referencias bibliográficas](#)

[6. La apoteosis en la educación contemporánea](#)

## [6.1. Revisión histórico-normativa de la instrucción pública en el constitucionalismo español del siglo XIX](#)

### [6.1.1. Introducción](#)

### [6.1.2. Aproximación a la visión sobre la educación](#)

### [6.1.3. Evolución histórico-normativa de la instrucción pública en el constitucionalismo del siglo XIX](#)

### [6.1.4. Conclusiones](#)

## [Referencias bibliográficas](#)

## [Webgrafía](#)

## [Legislación y documentos de archivo](#)

## [6.2. Los fines de la educación desde los tratados internacionales: 1948-ODS](#)

### [6.2.1. Introducción](#)

### [6.2.2. Declaración Universal de los Derechos Humanos](#)

### [6.2.3. La educación como un derecho fundamental](#)

### [6.2.4. El derecho a la educación desde 1948](#)

## [Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza](#)

## [Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales - PIDESC](#)

## [Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial](#)

## [Declaración sobre el progreso y el desarrollo en lo social](#)

[Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer](#)

[Convención sobre los Derechos del Niño](#)

[Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo](#)

[Objetivos de Desarrollo Sostenible - ODS](#)

[6.2.5. Conclusiones](#)

[Referencias bibliográficas](#)

[6.3. Fines y retos educativos de la legislación española en los últimos 50 años](#)

[Resumen](#)

[6.3.1. Introducción](#)

[6.3.2. Retos principales de la legislación en materia de educación tras 50 años](#)

[6.3.3. Conclusión](#)

[Referencias bibliográficas](#)

[6.4. Fines de la educación desde una enseñanza ética](#)

[6.4.1. Introducción](#)

[6.4.2. La enseñanza en el tiempo](#)

[6.4.3. El pensamiento crítico en la enseñanza](#)

[6.4.4. Los fines de la educación y enseñanza desde un compromiso ético](#)

[6.4.5. Conclusiones](#)

[Referencias bibliográficas](#)

[Notas al pie](#)

© ESTHER RUIZ SIMÓN Y LUIS MANUEL MARTÍNEZ-DOMÍNGUEZ (COORD.), 2024

© EDITORIAL ALMUZARA, S.L., 2024

Reservados todos los derechos. «No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por cualquier medio, ya sea mecánico, electrónico, por fotocopia, por registro u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del copyright.»

Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necesita reproducir, fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ALMUZARA UNIVERSIDAD  
[almuzarauniversidad@almuzaralibros.com](mailto:almuzarauniversidad@almuzaralibros.com)

Directora: María Crespo  
Maquetación: Ostraca Servicios editoriales  
© Imagen de portada: Museums Victoria (@museumsvictoria)

<https://almuzaralibros.com/>  
@AlmuzaraLibros

ISBN: 978-84-10523-85-2

## Autores

Dña. Alejandra Brunet, ORCID: 0000-0003-3417-1804

Dr. D. Antonio Carrón de la Torre, ORCID: 0009-0002-4914-5203

Dra. Dña. Ana María Montero Pedrera, ORCID: 0000-0002-6516-575X

Dra. Dña. Cristina Chavarría Pérez ORCID: 0000-0002-6340-5262

Dra. Dña. Esther Ruiz Simón, ORCID: 0000-0002-5174-5438

Dr. D. Guillermo Fernando Arquero Caballero, ORCID: 0000-0002-9165-6544

Dr. D. José Antonio Guillén Berrendero. ORCID: 0000-0001-9670-5037

Dr. D. José Enrique Anguita Osuna. ORCID: 0000-0002-2430-4477

Dra. Dña. María Elena García Mora, ORCID: 0000-0002-0890-3891

Dra. Dña. María Isabel De La Rubia Rivas. ORCID: 0000-0002-4574-1094

Dr. D. Miguel Angel Dionisio Vivas ORCID: 0000-0003-2866-7803

Dña. Nuria Domingo Roig ORCID: 0009-0006-1121-6001

Dr. D. Guillermo Fernando Arquero Caballero

# Prólogo

Estos apuntes suponen un viaje por la historia de la educación desde sus fines que nos permite contemplar los pilares sobre los que se sostiene nuestra comprensión actual de la educación. Este libro no es un recuento de fechas y eventos sino una exploración de los propósitos que han guiado la evolución de la educación a través de los siglos.

Desde las ancestrales civilizaciones del extremo oriente hasta las modernas civilizaciones digitales, la educación ha estado presente en las familias, escuelas y poderosos como medio imprescindible para alcanzar los más altos fines.

Los fines de la educación, intrínsecamente ligados a los valores y aspiraciones de cada era, han moldeado no solo lo que aprendemos, sino cómo y por qué lo hacemos. En estas páginas, invitamos al lector a reflexionar sobre cómo estos propósitos han transformado la educación en un espejo de la humanidad: reflejando nuestras luchas, triunfos y la eterna búsqueda del sentido y la realización de la humanidad.

Con cada capítulo, mostramos algunos hilos que con los que se han tejido el tapete de la educación. Sin duda faltan muchos hijos por desentrañar, pero como muestra, se pueden considerar reveladores de cómo cada época ha reinterpretado los fines educativos para adaptarlos a sus necesidades y esperanzas, a la vez que se mantiene una constante: la originalidad de los seres humanos, siempre iguales y siempre diferentes. Este libro es, en esencia, una cata teleológica de la educación en la historia para comprender más y mejor el valor insustituible de la historia para comprender la educación actual y prepararnos mejor para una educación madura y responsable. Como dejó escrito Cicerón: *“No saber lo que ha sucedido antes de nosotros es como ser incesantemente niños.”*

Esther Ruiz Simón  
*Universidad Rey Juan Carlos*

# 1. Introducción

Esther Ruiz Simónz

*Universidad Rey Juan Carlos*

Los compendios de Historia de la Educación son abundantes y como elemento común se encuentra el análisis e interpretación de los acontecimientos educativos y pedagógicos atendiendo a cuándo, dónde y cómo se dieron, interpretando una serie de causas y motivos que se justifican con la muestra de evidencias.

Con todo, la objetividad del estudio siempre queda tamizada por la interpretación de los sujetos que investigan. En toda sistematización los historiadores de la educación seleccionan y desde su interpretación, aportan coherencia al relato humano.

El libro que aquí se presenta trata de hacer una historia sin relato; es decir, no se busca narrar lo que pasó, sino cuáles eran los fines que en teoría se buscaban, más allá de que finalmente se lograra. Estos fines no los deduciremos de los hechos, sino que los sacaremos de la historia del pensamiento educativo plasmado por escrito y que haya llegado a nuestros días.

No es una historia de la pedagogía, sino de la educación, pues no se centra sólo en la propuesta que hacen pensadores de la educación, sino los fines de la educación tal y como los plasman los líderes de culturales de cada tiempo y en cada lugar.

Partir de los fines no es una propuesta nueva. Ya Herbart (1806) lo planteó así en su *“Pedagogía general derivada del fin de la educación”*. La diferencia es que Herbart planteó un tratado de pedagogía desde lo que es dedujo que son los fines de la educación y lo que este compendio presenta es lo que se ha venido considerando como “fines de la educación” a lo largo

de la historia por los diferentes autores, escuelas, corrientes pedagógicas, instituciones, colectivos, políticas educativas, religiones e ideologías.

Estas realidades se superponen en planos que pueden ser objeto de Historia de la Educación. Delgado Criado (1994) distingue el plano institucional, científico y jurídico-legal.

Dentro del plano institucional se pueden acoger los fines educativos de todo tipo de agrupaciones, comunidades y colectivos con intención educadora, de los cuales pueden sacarse derivadas que se entrecruzan y se influyen mutuamente.

En relación con el plano científico se considerarán los fines de la educación según los muestran autores, escuelas y corrientes pedagógicas, que, del mismo modo, se van entrecruzando, retroalimentando y evolucionando en la historia.

Y desde el plano jurídico-legal, la concreción de los fines se evidencia en las respectivas legislaciones y declaraciones que a lo largo de la historia se han venido promulgando.

En términos de Benso (1982), en este libro se plantean los fines en la Historia de la Educación en dos planos: el teórico y el normativo, dejando para otros estudios el plano ejecutivo o fáctico.

Si consideramos la Historia de la Educación a partir de sus causas, según lo descrito por Aristóteles en su Metafísica diferencia entre causa material, causa formal, causa eficiente y causa final, este libro se fundamenta unilateralmente en la causa final.

La causa eficiente vendría a ser el conjunto de agentes educativos que mueven de forma compleja considerando todo tipo de educadores, los propios educandos y el contexto histórico, social, económico y cultural. Los libros de Historia de la Educación suelen relatar los hechos acontecidos a partir de esta causa, pero no es el caso de nuestro libro.

También se suelen fundamentar los libros de Historia de la Educación en las causas materiales que describen los contenidos de la educación como algo que se asimila por transmisión o construcción de conocimientos o algo en lo que se asumen los educandos por integración o habitación, según sea la

cosmovisión desde la que se observe la historia (Martínez-Domínguez 2015), pero tampoco es el motor del presente libro.

Otra manera común de plantear los libros de Historia de la Educación es a partir de la causa formal, tomando la historia a modo de experiencia de la que aprender. Si bien resulta un planteamiento de gran interés para la práctica actual saber cómo se ha educado en el pasado; qué ha funcionado, qué no y en qué condiciones, tampoco es el objetivo de este libro.

Lo que se busca de forma meridiana es **clarificar la causa final que ha movido la educación en cada momento y lugar**; para qué se ha educado o que se pretendía al educar. Y para ello no se van a interpretar o juzgar la intencionalidad educativa, sino que se tomarán como evidencias las intenciones manifestadas por los propios agentes de la historia en relación con la educación, sean o no realmente sus intenciones que les movían. Así este libro mostrará los fines manifestados y ya serán posteriores estudios los que podrán interpretar si en realidad esos fueron los fines que se buscaron o las intenciones de fondo que les movieron.

Por acotar, establecemos unos criterios de selección de intenciones o fines educativos manifestados con base en la relevancia historiográfica, accesibilidad documental e influencia en la educación de nuestro presente educativo, global y diverso a la vez.

La relevancia historiográfica significa cuanto se ha escrito sobre ello. La accesibilidad documental es un criterio más pragmático que nos obliga a acotar por la vía de los hechos: no se puede escribir sobre aquello sobre lo que no tenemos acceso desde nuestro lugar y tiempo, con los recursos disponibles. Para considerar la influencia que han tenido en nuestro presente, nos remitimos a los indicios culturales que se manifiestan en la actualidad y encuentran su origen en el pasado.

Otra forma significativa con la que se acota el objeto de estudio es con la conceptualización de lo que se considera “intención” o “fin” de la educación y entre la terminología posible se ha considerado el concepto de “apoteosis” para acoger a todo lo que puede entenderse como “fin final”, “fin último”; lo culminante, el punto de destino final, aquello a dónde se

quiere llegar con la educación, el colofón. Aquello más sublime por lo que las comunidades educan a sus nuevas generaciones.

Por tanto, no será relevante para este estudio todo aquello que sean metas, hitos, objetivos, resultados de aprendizaje ni nada que pueda considerarse un fin intermedio.

Con esta presentación sistemática de los fines de la educación que aquí se muestra, se abre un marco desde el que seguir investigando de forma interdisciplinar ofreciéndose betas desde las que sacar nuevos estudios analíticos por la vía de la comparación y la constatación de evidencias históricas. Otros estudios pueden ser más interpretativos en comparación con los resultados históricos que se constatan. Incluso se pueden realizar valoraciones a partir de categorías que permitan extraer conclusiones y, por último, este estudio invita a la realización de propuestas a partir de la experiencia y las necesidades presentes. Pero todo esto, queda como prospectiva de lo que aquí se aporta.

Como estructura del libro se ha tomado el eje temporal como criterio vertebrador y dentro de cada periodo se han considerado autores relevantes, escuelas significativas, corrientes pedagógicas predominantes, instituciones preponderantes, colectivos influyentes, políticas educativas peculiares, así como el impacto de las religiones e ideologías en cada momento y lugar.

## 1.1. ANÁLISIS TELEOLÓGICO DE LA EDUCACIÓN

Al considerar la “apoteosis” de la educación se parte de la premisa de que el ser humano tiende a educar para algo. Cuando educa se propone finalidades y en este libro se pretende plasmar cuales han sido manifestadas en cada comunidad tiempo y lugar. Con todo, que se hayan manifestado ciertos fines últimos no quiere decir que hayan sido esos fines los motivos exclusivos de la educación realizada, sino que más bien, las causas y motivos que llevan a educar forman una mezcolanza de tendencias y tensiones más o menos conscientes, que no siempre tienen un carácter apoteósico, sino que responden a tendencias primitivas, miserias humanas,

miedos, odios, resentimientos, manipulaciones, ataduras y heridas íntimas del corazón.

Los educadores se proponen fines, pero la vida dispone con su perpetuo cambio de circunstancias, llevándose a la postre, por motivos y causas de supervivencia o necesidad, más que por el anhelo apoteósico del ideal.

Que esto haya sido así y siga siendo así, no nos impide hacer un estudio histórico de los fines que se han manifestado como intención primera al educar y que llamaremos apoteosis.

La apoteosis como fin último de la educación será reconocido por cada autor, comunidad o civilización con múltiples denominaciones, e incluso, por momentos en la historia, se negarán tales fines últimos, pero, aun así, esa negación responde a unas finalidades últimas de los educadores que se pueden deducir, cuando no las manifiestan explícitamente en la mayoría de los casos, aunque no lo llamen fin último.

Los humanos hacemos algo no sólo porque podamos hacerlo, sino porque queremos hacerlo, ya sea por amor o por miedo. Cuando se educa por miedo no se busca esa apoteosis, sino escapar de lo temido y es el amor lo que mueve a la persona a buscar lo apoteósico.

Así, la apoteosis de la educación no está en una educación “en contra de lo malo”, sino “a favor de lo bueno”, y es nuestra tarea plasmar qué es eso sumamente bueno que ha visto la humanidad a lo largo y ancho de la historia, que vale la pena autoconfigurar en las personas y sociedades por la educación.

## 2. El concepto de apoteosis como fin de la educación

Luis Manuel Martínez Domínguez

*Universidad Rey Juan Carlos*

Entender “apoteosis” como fin último de la educación, significa que la tendencia humana anhela una situación apoteósica, que bien puede ser un “bienestar” como manifestación del “bienestar”; es decir, ser de tal modo que como consecuencia se vivencie con bienestar, pero no sólo del “yo” sino también del “tú”, del “él”, del “nosotros”, del “vosotros” y de “ellos”.

Un bienestar apoteósico es “vivir en la gloria” y según sea la cosmovisión de cada cual, ese “vivir en la gloria” llevará a cada persona, a cada comunidad y a cada sociedad a una educación que lo propicie. Y con estas intenciones se ha ido forjando la historia de la educación en todo su devenir. Siempre se ha educado anhelando algo y ese algo es lo que aquí llamamos “apoteosis”.

Así, por inducción, se podría definir que la “apoteosis” es el anhelo más profundo de la interioridad humana. Si es algo propio y singular de cada persona, se puede deducir que es algo original en cada persona. De tal modo, se puede considerar como característico de la “apoteosis” que es algo original de cada ser humano, es decir, no hay dos “apoteosis” iguales ni existe una misma apoteosis para todos, a la vez, que todas las personas tendemos igualmente a la “apoteosis”.

¿Pero qué es la “apoteosis”? Tendrá que ser cada persona quien la capte, la acepte y la viva. Se podría responder como Agustín de Hipona (1994/398, p.76): "lo sé, en cuanto que nadie me pregunta; tan pronto como quiero explicarlo a quién por ello me pregunta, no lo sé"<sup>[1]</sup>. En cualquier caso, dar respuesta a esta cuestión, no es el objeto de este libro. Como se ha indicado en la introducción, el objeto del libro es recopilar las respuestas que se han

ido dando a lo largo de la Historia sobre la “apoteosis” a la que aspira la educación de cada persona, comunidad, sociedad, tiempo y lugar.

Por enmarcar este misterioso anhelo, tomemos la definición del diccionario (RAE, 2022). “Apoteosis”: Del latín tardío *apothēōsis*, y este del griego *ἀποθέωσις apothēōsis* “deificación”. Como acepciones se ofrecen cuatro, y las cuatro nos ayudan a aproximarnos a la esencialidad del concepto:

1. f. Enalzamiento de una persona con grandes honores o alabanzas.
2. f. Manifestación de gran entusiasmo en algún momento de una celebración o acto colectivo.
3. f. En el mundo clásico, concesión de la dignidad de dioses a los héroes.
4. f. Teatro. En una revista musical o en un espectáculo similar, escena culminante con que concluye la función y en la que participa todo el elenco.

Por la primera acepción se aprecia que es otro y otros quién o quiénes conceden el enalzamiento, la cuestión es, qué debe hacer la educación en la persona para que sea enalzado. Y de quién, vale la pena recibir el enalzamiento para que realmente sea apoteósico.

La segunda acepción se refiere al “entusiasmo” como manifestación tangible de lo apoteósico. No es una “euforia” ni una “ilusión”, sino un “entusiasmo”; una alegría que sale de lo más profundo de la interioridad humana.

La “euforia” etimológicamente procede del griego antiguo *εὐφορία, eúphoros*, que significa "llevar bien". Esto supone que la persona ante lo de fuera está bien, y en el acervo popular se ha ido identificando con la alegría que nos causan las cosas de fuera. Así, estamos eufóricos cuando lo de fuera nos alegra. La RAE la define como “alegría intensa con tendencia al optimismo” o “estado de ánimo extremadamente optimista, que se manifiesta como una alegría intensa, no adecuada a la realidad” (RAE, 2022).

La “ilusión” vendría a ser otra forma de alegría, pero que no es consecuencia de lo que se vive o se ha vivido, sino de lo que piensa que se

vive sin que sea real o se considera que se puede vivir a partir de expectativas en la mente.

Así, la auténtica apoteosis no genera “ilusión” ni “euforia”, sino “entusiasmo”; que proviene del griego como composición de: “*en*”, “*theou*” y “*asthma*”, que juntas significan “soplo interior de Dios”, “rpto divino” o “Dios en el interior”. Se aprecia que “entusiasmo” y “apoteosis” contienen un mismo lexema “*theo*”, lo que supone que lo entusiasta y apoteósico es consecuencia de habitar la deidad. ¿Pero que es o quién es “dios” para cada agente educador? Se tratará de mostrar a partir de sus escritos.

También puede ocurrir y ha ocurrido, que personas, comunidades, sociedades y civilizaciones enteras han buscado la “apoteosis” por vías de la “euforia” o basada en “ilusiones”, incluso, por la vía de la supresión de todo lo que pueda alegrar, en cualquier de sus formas, como se irá mostrando.

Si la educación es autoconfiguración de la persona, llegar a la “apoteosis” y al “entusiasmo” será consecuencia de una tendencia a lo sublime, a lo máximo, a lo infinito, a lo eterno, a lo pleno, a lo perfecto... Y así se verá en la Historia de la Educación como se han ido dando respuesta a esos anhelos de divinización de lo humano.

Esto no significa que se afirme o se niegue la existencia de una determinada deidad, de múltiples deidades, que ciertos fenómenos tengan el rango de divinos, se considere como deidad a la totalidad del universo o que el individuo en su subjetividad se considere a sí mismo el dios de su vivir. Lo que significa es que la humanidad en persona y en comunidad, tiene como fin de su educación un ideal que identificamos con deidad a la que se adora o se idolatra.

El ideal que deifica a las personas en cada marco tendrá un término que lo sintetice: *areté, virtus, sabiduría, santidad, amor, iluminación, racionalidad, progreso, pacto social, camaradería, nirvana, brahama, poder, placer, éxito, independencia, sostenibilidad, igualdad, libertad, fraternidad, identidad...*

Y como consecuencia de esos ideales, surgen ídolos a los que se idolatra, se venera o se adora como símbolos o fuentes de la “apoteosis” anhelada.

La formación del ser humano será más apoteósica y entusiasmante en la medida en que se conforma con el ideal con originalidad; pues no se trata de ser mera imitación como falsificación del ideal, sino que se buscará ser auténtico con idealidad original. Ser idéntico al ideal, ser el ideal en sí mismo o ser a imagen y semejanza de la identidad originadora. En este sentido, convendrá considerar por los escritos de cada autor, comunidad, tiempo y lugar, que se entiende por ideal, por “dios” o por el concepto que se utilice en cada caso para manifestar “lo más” a lo que aspira la educación.

Así, “apoteosis” viene a ser lo más, lo sublime, lo máximo a lo que puede aspirar la humanidad, sea cual sea su creencia o su interpretación de lo que esto significa.

Muchas civilizaciones no considerarán a “dios” en su planteamiento de “apoteosis” o si lo consideran lo hacen con otra nomenclatura. En nuestro trabajo está el saber interpretar de que están dando por “dios” en cada propuesta educativa.

Así, para una comunidad que se autoproclama atea, el “dios” de la educación será el ideal o la utopía que defiendan, y si se considera a una comunidad en la que se prescinde de todo ideal o utopía, el “dios” será el nihilismo, el escepticismo, el cinismo, la capacidad de no inclinarse ante ninguna autoridad y no acepta ningún principio como artículo de fe. Sea como fuere, siempre habrá un anhelo último, aunque este fuera la autodestrucción, algo a lo que no tenderán los seres no educables.

La tercera acepción hace referencia explícita a la deificación, la divinización, el endiosamiento de los héroes por parte de los propios dioses. Así, ¿qué debe hacer la educación en la persona para ser endiosada? ¿Por quién o por qué será endiosada? ¿Qué significará en cada cultura, ideología o mentalidad ese endiosamiento; ese “vivir en la gloria”? Estas respuestas también son objeto del presente libro.

Sea cual sea la concepción de vida humana y de convivencia de la que se parta, la educación se considerará como la disposición para que las personas

y las comunidades “vivan en la gloria”; estado que trae como consecuencia la satisfacción de los anhelos interiores del ser humano que de forma común se llama “felicidad”. Así, la felicidad no es la apoteosis, sino la consecuencia inmediata de la apoteosis.

Pero puede ocurrir que cierta comunidad establezca la felicidad, en alguna de sus simplificaciones, como su apoteosis, así se podrá ver cómo, de manera frecuente, a lo largo de la historia de la educación se ha estado educando para alcanzar falsas apoteosis, felicidades que seducen pero que no satisfacen los anhelos más profundos de la persona, lo que supone desengaño, violencia, abuso, frustración y mucho sufrimiento.

Y esto es así hasta el punto de encontrar a pensadores que consideren a la educación como una de las causas y motivos de los males del mundo.

## 2.1. LA APOTEOSIS DESDE LOS DIFERENTES ENFOQUES DESIDERATIVOS

El anhelo de apoteosis es el deseo más profundo de la persona, y en la medida que ese deseo se reduce a deseo de placer, de poder o de sentido, la apoteosis se manifestará como reduccionista.

Para ciertas personas, comunidades, sociedades o civilizaciones, lo apoteósico será vivir en una situación de máximo placer y ausencia de dolor, y de “estar en la gloria” será vivenciar estados de bienestar corporal y mental. Para quien considere que lo máximo que puede alcanzar es poder e independencia, “estar en la gloria” será el éxito: triunfar en los negocios, en el deporte o en lo que sea que ofrezca una situación de triunfo, reconocimiento, poder, superioridad o independencia. Para quien considere que lo máximo que puede lograr una persona es “sentido”, “estar en la gloria” pasa por habitar en el sentido de su vida, y a pesar de los pesares, el sentido otorga esperanza y mantiene las expectativas de apoteosis.

## 2.2. LA APOTEOSIS Y LA CREENCIA EN DIOS

Ya se ha descrito como se puede tender a la apoteosis sin creer en Dios. Así, por ejemplo, desde una cosmovisión atea, se podría afirmar que cuanto más se engrandece a un supuesto dios que no soy “yo”, menos endiosamiento alcanza el “yo” porque se empequeñece más a sí mismo, se deja someter y su engrandecimiento será menor. Desde el ateísmo, lo apoteósico puede ser el superhombre de Nietzsche o la camaradería marxista que forma una comunidad apoteósica.

Desde una cosmovisión teísta, al contrario, se podría decir que, el “yo” sólo puede endiosarse dejando que Dios habite en él y así llegar al colmo de su engrandecimiento.

Y todavía quedarían otras cosmovisiones que partiendo de un dios arquitecto del mundo, lo deja funcionando como un mecanismo, del que los humanos tienen la misión de hacerlo funcionar como un paraíso en la tierra.

Estos serían tres ejemplos dispares, y se trata de mostrar en este libro la multitud de propuestas en cada lugar y tiempo.

### 2.3. MANIFESTACIONES COMUNES EN TODA APOTEOSIS

En cualquiera de los casos, la apoteosis de la educación nunca será un fin solitario. La apoteosis de cualquier educación la alcanza el “yo”, pero siempre en el “nosotros”. Por ejemplo, un sujeto se hace héroe por sus victorias o bellas acciones, se hace un ídolo o una estrella por tu talento fascinante, se hace maestro por su sabiduría, su inspiración, su autoridad moral, su liderazgo. Incluso alguien puede ser endiosado por imposición, por miedo, pero es en el “nosotros” donde se da la apoteosis, sea como sea.

Y esto se manifestará de forma cultural con ceremonias, rituales, monumentos, medallas, galardones, trofeos, certificados, reconocimientos, acreditaciones, aplausos, vitores, *likes* o cualquier manifestación de aprobación o aceptación.

La actitud apoteósica del sujeto se manifiesta como adoración y celebración, donde uno da todo, porque no tiene sentido reservarse nada. La adoración es la acción de vincularse con lo divino o lo divinizado

(idolatrado), un deportista, una actriz, un cantante, un revolucionario, un visionario, un maestro, un líder, la pareja, los hijos, los padres, un amigo, un perro, una marca, un producto, un estilo de vida, una moda, a Dios, a sí mismo

Las celebraciones alegres de la apoteosis se llaman fiestas. Como historiadores focalizados en la apoteosis de la educación, será audaz fijarnos en las fiestas, dónde se puede apreciar lo valioso, lo alcanzado, lo que supone un orgullo para la comunidad.

Si se acepta apoteosis como fin último de la educación, será razonable considerar que la educación nos hace “divinos”, y en términos de la RAE (2022) sería ser muy excelente, extraordinariamente primoroso. Habrá que considerar en cada marco histórico que es lo excelente, lo ideal, lo maravilloso para la humanidad y que la educación puede proporcionar. Sea como fuere, esa máxima excelencia, debe contener como rasgo fundamental la humildad. Cuando no es así, ya no es un rasgo apoteósico, sino vanidoso, arrogante, soberbio o fantasioso.

Los griegos llamaban *hibris*, a la falsa apoteosis, que significa desmesura, insolencia, desfachatez, vanidad, actitud de violencia de los poderosos hacia los débiles o considerarse igual o superior a los dioses. Supone que el propio “yo” se da la apoteosis a sí mismo. Toynbee (1961) utiliza el concepto de *hibris* para explicar una posible causa del colapso de las civilizaciones.

La “apoteosis” de la educación se da en la persona, pero también en la comunidad. Una educación apoteósica es la que da como resultado una civilización de personas maduras y libres que saben convivir en paz y prosperidad. Desde las creencias religiosas, las creencias utópicas o las ideologías culturales, sociales o económicas<sup>[2]</sup>, se considerarán diferentes modos de entender cuál sería la apoteosis del mundo y en líneas generales se han venido considerando rasgos como: paz, amor, libertad, igualdad, conjugación de bien común y particular, respeto, tolerancia, justicia, pero la realidad es que difícil es encontrar la civilización en que no se crean bandos, enemistades, odios, divisiones, guerras, envidias, violencia, abusos,

rechazo, marginación e incluso aniquilación de los que se consideran enemigos de la apoteosis.

En nombres de supuestas “apoteosis” se han cometido crímenes atroces. Es entonces cuando encontramos comunidades que se comportan como una “hidra” y “luchan en contra de”, en lugar de trabajar a favor de su consideración de la “apoteosis”. Pero no será objeto de este libro valorar los hechos, sino mostrar en cada caso, que es lo que manifestaban como “apoteosis” de la educación esas comunidades humanas.

También se podría considerar que no todas las personas quieren o están en disposición de llegar a la “apoteosis”. Cuando el motivo de no querer es la decisión del “yo” a renunciar a la mejor versión de sí mismo, se habla de que su actitud es conformista, mediocre o pusilánime<sup>[3]</sup>. Pero también puede suceder, que el sujeto en conciencia aspire a la mejor versión de sí mismo y no sienta esa llamada a lo sublime. Aquí, el problema no es una renuncia a la “apoteosis”, sino que, para esa persona o comunidad, la apoteósico es una vida sencilla, tranquila, sin grandes pretensiones, incluso renunciando a toda expectativa.<sup>[4]</sup>

## BIBLIOGRAFÍA

Agustín de Hipona (1994). *Confesiones*, Palabra, p.76.

Herbart, J. F. (1806). *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Ediciones de la Lectura.

Benso, M. C. (1982). Notas para un planteamiento actual de la historia de la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 119-127.

Corts Giner, M. I., Ávila Fernández, A., Calderón España, M. C. y Montero Pedrera, A. M. (1996). *Historia de la educación: cuestiones previas y perspectivas actuales*.  
<https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/38280/HISTORIA%20DE%20LA%20EDUCACION.pdf?sequence=1>

Delgado Criado, B. (1994). Historia de la educación en España y América. Madrid: Morata.

Martínez-Domínguez, L. M. (2015). El habitacionismo: una apertura en la mentalidad educativa contemporánea. *Revista de investigación en educación*, 13(1), 27-52.

### 3. Lo apoteósico en el mundo antiguo

La apoteosis, como fin de la educación en las grandes culturas de la antigüedad tanto del mundo occidental como de las culturas orientales.

Cabe destacar entre las culturas orientales la importancia que la *vedanta* tiene en el entorno del indio y que se entiende como la culminación de la sabiduría, en sentido absoluto como el conocimiento espiritual más elevado. Del mismo modo, en la cultura china más antigua la apoteosis es materialista de carácter político-económica. Con el taoísmo, lo apoteósico se podría considerar la plenitud de la longevidad y con la entrada del confucianismo se abre una tendencia apoteósica con fondo espiritual basado en la autoperfección mediante la introspección y el estudio para armonizarse con el cosmos mediante el *Li*, el *cuidado del Xiao* y el desarrollo del **Ren**. El ser humano que practica las anteriores virtudes es un **Junzi**, un ser humano superior.

En el caso de Egipto, permanecer leales al faraón para vivir eternamente con los dioses. Desde un punto de vista pragmático, la apoteosis pasa por la prosperidad de Egipto, educando para que los súbditos sean rentables y eficaces en sus tareas. Esa prosperidad será la que se lleven para vivir con los dioses. La primera apoteosis propiamente de que se hace mención, como ceremonia para colocar en el número de los dioses o héroes a los emperadores, emperatrices u otros mortales es la de Osiris.

Por su parte los pueblos semíticos entendían la educación como medio para alcanzar prosperidad, el reconocimiento heroico contribuyendo a la grandeza de su pueblo, que será lo que se llevarán para vivir con los dioses. También practicaban la ceremonia de apoteosis para el endiosamiento de sus gobernantes.

Para las culturas que inspiran la tradición occidental, los fines educativos varían en función de la religión. Las religiones politeístas donde el hombre es eje central de las culturas la educación se organiza manteniendo esa dualidad hombre-espiritualidad. En el caso del mundo griego, la **Areté** es concebida como excelencia educativa, el máximo grado de virtud que según el periodo o el pueblo en concreto se entendía de un modo u otro un estado

de gloria humana hasta el heroísmo. Para la cultura romana, La **Virtus** como romanización de la *Areté* según la entendían Platón y Aristóteles, como lo que hoy podría entenderse como ética de la virtud, tomando como ejes cardinales la *prudentia* (prudencia), *iustitia* (justicia), *temperantia* (templanza, autocontrol) y *fortitudo* (fortaleza, coraje).

Practicaban la apoteosis como ceremonia para el endiosamiento de sus emperadores. Propiamente, practicaban la apoteosis como ceremonia para el endiosamiento de sus héroes y gobernantes.

En el caso de las culturas monoteístas del mundo antiguo, los israelitas fundamentaban la “apoteosis” en cumplir la ley y ser fiel a la **Alianza** con Yahveh. Para algunos, israelitas la apoteosis se alcanza por el estricto cumplimiento de los preceptos, mientras para otros, los *anawin* o pobres de Yavéh, la apoteosis la alcanzan al vivir desengañados y desapegarse de todo y aferrados sólo a Dios.

Sobre estas concepciones occidentales se fundamentó el cristianismo que basa su sistema educativo sobre la idea de **Caridad**, dejarse amar por Dios, aceptar su misericordia y así amar a Dios sobre todas las cosas y a los demás como a uno mismo teniendo como modelo a Jesucristo quien es el maestro, hombre y Dios verdadero formando una unidad trinitaria con el Padre y el Espíritu Santo. La visión es alabar y deleitándose de Dios y desde Dios amar a los demás desde ya, con tendencia a la vida eterna que se conoce como el Cielo. El ser humano que habita y es habitado por la Caridad es el **santo**, que se caracteriza por la humildad de ser servidor de Dios y de los demás.

### 3.1. LOS FINES DE LA EDUCACIÓN EN LAS CULTURAS ORIENTALES

Luis Manuel Martínez Domínguez  
*Universidad Rey Juan Carlos*

Los fines de la educación oriental no occidentalizada encuentra sus raíces en *el Veda*, que puede ser considerada como la ciencia oriental ancestral.

En la antigüedad, la distancia entre las culturas orientales y occidentales era abismal, pero con la modernidad y el mundo global, las grandes culturas se han entrelazado, con occidentalizaciones en Oriente y orientalismos en Occidente.

Los Vedas se manifiestan en formar de hacer, en formas de decir que se formalizan, se ritualizan, se manifiestan en aforismos, cuentos, analogías y parábolas para transmitir la Ciencia de forma simbólica, algo muy diferente como se hará en Occidente a partir del logos y el discurso racional.

Para la mentalidad lógica occidental (la cosmovisión desde el “logos”), transmitir la Ciencia desde el simbolismo es como una manera inapropiada, sin rigor y ni validez científica y, por tanto, se le negaría la condición de ciencia. Para la cosmovisión oriental, la ciencia no se limita a resolver asuntos objetivos de esta vida, esto serían ciencias auxiliares, la Ciencia esencial ofrece la sabiduría para vivir la apoteosis desde el corazón. La ciencia en el Occidente lógico es conocimiento intelectual, empírico y racional. En Oriente, es Sabiduría del corazón, algo que a cada persona le aporta una interpretación singular que sólo captará la persona en particular y sólo cuando esté preparado, como camino para tender a la apoteosis (Galino, 1973).

La educación védica es apoteósica en el sentido más literal de la palabra porque lleva a la persona a elevar su nivel de conciencia para integrarse en lo divino, en lo sagrado. Así la Ciencia védica se puede considerar como

una teología. Esta manera de entender la Ciencia no es sólo Oriental, por ejemplo, Edith Stein se referirá a la “Ciencia de la Cruz” en este mismo sentido, de Sabiduría que es camino hacia la apoteosis (Stein, 1993).

La educación védica es un trabajo espiritual que considera su apoteosis como “vedanta”, el término o la plenitud de todo el Veda, la autodisolución de sí en el todo que se encontrará en educadores místicos orientales y occidentales orientalizados de todos los tiempos.

La “vedanta” se considera un segundo nacimiento en Dios que no sólo asegura una nueva existencia en este mundo, sino también la vida eterna para el futuro. En el Libro de las Leyes de Manu (*Manava Dharma Shastra*) del Código de la Jurisprudencia se afirma: *“Entre quien da el ser y quien comunica los libros sagrados, el padre más respetable es el que da la santa doctrina; pues el nacimiento espiritual que consiste en el sacramento de la iniciación y que introduce al estudio del Veda, es, para el Dwidja, eterno en este mundo y en el otro. Cuando un padre y una madre, uniéndose por amor, dan el ser a un niño, este nacimiento no debe ser considerado sino como puramente humano, puesto que el niño se forma en la matriz. Cuando un institutor procura cualquier ventaja a un discípulo, sea esta ligera o considerable, por la comunicación del texto revelado, sépase que está considerado en este código como su padre espiritual (Gurú) a causa del beneficio de la santa doctrina”* (Manu, II, 146-149).

Los contenidos de la educación védica se recogen en la “*sanhita*” (dónde se integran los “*Mantras*”), los “*brahmana*” y los “*sutras*” que vienen a ser una serie de explicaciones de rituales, del conocimiento y su didáctica, el modo en que a la persona le conviene ir aprendiendo para vivir la “vedanta”. Ha estos contenidos esenciales se le unen toda una gama de contenidos accesorios, que resultan difícilmente separables de lo esencial.

Para hacer accesible este cuerpo doctrinal sagrado los educadores se ayudaban de narraciones e historias, que combinaban con la enseñanza literal del sentido etimológico de la doctrina, los rituales que orientaban a la persona hacia la “vedanta” y la motivación para vivir de este modo.

Los maestros, para facilitar la comprensión, fueron creando disciplinas de estudio llegando a un sistema de 10 disciplinas para aprender: la doctrina

del sonido (*Çiksha*), la doctrina del ceremonial (*Kalpa*), la Gramática (*Vjakarana*), la Exégesis (*Nirukta*), la Métrica (*Tschanda*), la Astrología (*Dschjotischa*), la Jurisprudencia (*Dharmaçastra*), las Leyendas (purana), la Lógica (Njaja-vistava) y la Dogmática (*Mimansa*).

Desde esta doctrina, la casta de los Brahamanes procede de la cabeza de la divinidad desde la que ha surgido el mundo, lo que les hace ser la casta de educadores más genuinos, sin embargo, desde las castas de guerreros y de trabajadores sociales se respetarán a los educadores que de ellos mismos surjan con esta cualidad, tendencia y reconocimiento entre sus iguales.

Con el paso del tiempo se crearon las escuelas brahmánicas con enseñanza colegiada, probablemente a imitación de las Madrissas o Académias mahometanas.

Otra cultura que se puede considerar como educación oriental, a pesar de su cercanía con occidente es la del Egipto antiguo, y como ocurre con la cultura Veda, la literatura teológica es el punto de partida de la Ciencia y los estudios formativos, pero se presentan notables diferencias. La literatura sagrada del antiguo Egipto se compone de 42 libros que se remontan hasta el dios Thoth, que los griegos identifican como Hermes, lo que hará que llegue hasta nosotros como libros herméticos. Si se compara con las Ciencias Védicas, los libros herméticos muestran menor desarrollo filológico, pero más tratamiento de las ciencias matemáticas, la geografía, la medicina. Los egipcios también mostraron más interés por la historia para exaltar las hazañas de sus faraones y sus castas superiores. (Willmann, 1948, p.141).

Como en las culturas védicas existía una educación superior que además de sacerdotes, se formaba a matemáticos, astrólogos, gramáticos, etc., accediendo a la dignidad de Escriba, lo que le ubicaba socialmente en una posición libre.

En las castas egipcias, se podía acceder pasando de la educación elemental a la educación superior aprobando un examen con la posibilidad de elegir un maestro entre los sabios del grado superior. Un segundo examen le otorgaba el título de Escriba y el ingreso en los cargos públicos.

Otro modo de ascender socialmente eran los centros docentes de arquitectos, escultores y pintores, que también podían elegir a su maestro.

La mayoría de la población se dedicaba a la profesión a la que se habían dedicado sus padres. Para la enseñanza se ejercía una didáctica que tenía en el castigo físico uno de sus recursos habituales.

Si bien se aprecia una educación más práctica para la vida en el mundo, en comparación con la educación védica, que no atendía tanto a los aspectos mundanos, sigue teniendo un peso esencial el elemento religioso que sostenía el sistema como fundamento de todo, considerando que todo esfuerzo humano tiene su fin último en el servicio de la divinidad, cuya manifestación más tangible son las dinastías de faraones y su Casa Real.

La apoteosis de la educación en el Egipto antiguo se podría describir como la perdurabilidad de las dinastías faraónicas, por medio de la lealtad y el sentido de comunidad en torno al faraón como referente para vivir eternamente con los dioses. Desde un punto de vista pragmático, la apoteosis pasa por la prosperidad de Egipto, educando para que los súbditos sean rentables y eficaces en sus tareas.

Desde un punto personal, la apoteosis estaría en mantener el estatus familiar en las castas superiores y para las inferiores estaría en llegar a cargos públicos y ser libres.

Otros pueblos de Oriente, cercanos a Occidente como los caldeos, los pueblos semitas y los iraníes se caracterizaron por el uso de la escritura cuneiforme a diferencia de los egipcios que desarrollaron la escritura jeroglífica.

A partir de esta fórmula, el conocimiento se podía mantener más allá de la memoria de los maestros y se fueron acumulando conocimientos en todas las ciencias incluido el estudio de lenguas extranjeras.

La clase culta sacerdotal gozaba de análogo prestigio a la de la India y Egipto, quienes unificaban la doctrina que debían aprender todas las castas.

De estas raíces culturales surgen prósperos pueblos como Mesopotamia y Persia, quienes desarrollan una clase social de comerciantes que

contribuyen especialmente a la vitalidad de estas culturas, además de la de sacerdotes, guerreros y agricultores.

El factor religioso siguió estando presente, pero se puede considerar que están más en el fondo de la apoteosis, vista como una prosperidad en esta vida que se extenderá en el más allá. Algo así como los egipcios que la prosperidad eterna será la que se lleven de esta tierra consigo.

Otra prospera cultura del oriente próximo es la del pueblo de Israel que si bien tiene a la religión igualmente como fundamento de su apoteosis es bien diferente a la religiosidad védica.

Los libros sagrados israelitas son muy diferentes a los libros de los Vedas o los libros de Thoth, que entretienen lo sensual y poético con lo religioso para sumirse en los fenómenos cósmicos. Los israelitas narran la doctrina de un Dios único y se centran en la Ley revelada por Dios y en su Historia Sagrada. Todo lo demás es accesorio.

En la educación israelita Dios mismo concede la apoteosis al considerarle su pueblo elegido instruyéndole para su bien y conduciéndoles por el camino que deben seguir (Is, 48, 17). La misión educativa será responder con fidelidad a la Alianza que Yahvé ha hecho con ellos.

Dentro de la apoteosis que supone vivir la Ley de Dios como pueblo elegido para la salvación del mundo, existe un momento apoteósico esperado que es la llegada del Mesías, el ungido del pueblo de Israel, que gobernará no sólo al pueblo judío sino a toda la humanidad (Is, 8, 8).

Con la autoproclamación de Jesús de Nazaret como mesías, surge la cultura cristiana con una nueva concepción de la apoteosis, que relatará Pablo de Tarso "Cuando se cumplió el tiempo, envió Dios a su Hijo, nacido de mujer, nacido bajo la ley, para rescatar a los que estaban bajo la ley y nosotros recibiéramos la condición de hijos" (Gál 4,4-5). La novedad del cristianismo es la de considerar a las personas como hijos de Dios. Independientemente de la religión o ideología, el cristianismo proclamará que toda persona ya es hija del Creador, pero mediante la fe en Jesucristo y el bautismo, se accede a una forma más plena de filiación divina que les permite considerarse hijo de Dios en Cristo, llamando a Dios *abbá* ("papá"), por el apelativo cariñoso (Gál 4,6).

Y no es una forma poética de considerarse, sino que desde el cristianismo se considera que, con Cristo por el Espíritu Santo, la persona puede divinizarse o deificarse. *Theosis*, lo llamarán los Padres de la Iglesia (Gerondas, 2004). Ireneo de Lyon (177/2000, p.265). dirá: “primero nos hizo seres humanos, y sólo después dioses; aunque Dios lo hizo en la simplicidad de su bondad”. También dirá (177/2000, p.21): *"El Hijo de Dios se ha hecho carne para que participásemos de su incorruptibilidad [...] Por su inmenso amor (Ef 3,19) se hizo lo que nosotros somos, a fin de elevarnos a lo que él es"* Y esta es la novedad escandalosa para los israelitas que no consideran que Jesús de Nazaret sea Dios hecho hombre, como lo creen los cristianos.

A diferencia de los pueblos del próximo y medio oriente, el pueblo chino más antiguo y el posterior, no influenciado por la Veda carecía de fundamento religioso. La apoteosis se alcanza en lo temporal y se omite toda relación con un orden superior. El Tao (vía o camino) es la explicación cosmogónica que acoge toda la realidad cósmica sin la consideración de ninguna otra realidad extra cósmica, lo que hace de la educación algo puramente natural sin consideraciones sobrenaturales, considerando que cada ser humano debe procurar vivir en armonía con el cosmos (Willmann, 1948).

El arte, que en la antigüedad se inflama por el entusiasmo religioso, tarda en aparecer en el pueblo chino por esta cosmovisión, y como cultura, se centra en la actividad económica, que prosperará notablemente.

No cuentan con libros sagrados sino recopilación de viejas tradiciones realizadas con fines morales y formativos (Willmann, 1948, p.141). La apoteosis de la educación no tiene un carácter religioso sino político-económico.

En torno al siglo VI o IV a.C., surge el taoísmo, supuestamente de la mano del filósofo Lao-Tse. Aunque las enseñanzas taoístas varían dependiendo de las distintas escuelas, por lo general tienden a enfatizar el *wu wei* (“la no acción” o acción sin intención), la naturalidad, la simplicidad, la espontaneidad, y, sobre todo, los “Tres Tesoros”: 慈 “la compasión”, 儉 “la frugalidad”, y 不敢為天下先 “la humildad”, sin enfatizar en las normas y

ritual como otras culturas del momento o como lo hará más adelante el confucianismo.

El objetivo fundamental de los taoístas es alcanzar la inmortalidad, entendida no tanto como una vida eterna en otra realidad extra cósmica o intra cósmica por reencarnación, sino como longevidad en plenitud. Desarrollando hábitos saludables y técnicas como la alquimia para prolongar la calidad de vida. (Maspero, 1981).

Durante la dinastía Han (206 a. C.-220 d. C.) cobra importancia el confucianismo que recoge las enseñanzas de Kǒng Fūzǐ, el “Maestro Kong” (Confucio), quien había vivido entre los años 551-479 a. c. recopilando enseñanzas de sabios antiguos de otras latitudes (Fung, 2008, p. 163).

Desde el confucionismo si se hacen referencias a un principio espiritual considerado el Cielo (天, Tiān) y también incluye la creencia en espíritus o dioses (shén) como referentes al que se dirige la apoteosis confucionista. Esta realidad divina no es del tipo judeocristiano, sino más bien de tipo védico, como un poder superior, que no está ni personalizado ni separado del mundo, pero no es algo pasivo, sino un tipo fuerza originaria de la que vienen los mandatos y acciones para una especie de apoteosis cósmica de la que podrán participar los humanos si se aplican la *Xiao* (孝, “piedad filial”), al *Ren* (仁, “bondad”) y al *Lǐ* (禮 / 礼), que es un sistema de normas rituales que determina cómo debe actuar una persona para estar en armonía con la ley del Cielo (Littlejohn, 2010).

La práctica del *Ren* supone las virtudes *Zhong* y *Shu*, que se traducen aproximadamente como ‘lealtad’ y ‘perdón’, o como ‘fidelidad’ y ‘compasión’. La práctica de la *Xiao* supone el respeto y deferencia por los mayores. El *Li* supone vivir las virtudes de corazón, de forma interiorizada, con autenticidad en armonía con el cosmos.

El ser humano que practica estas virtudes es un *Junzi*, un ser humano superior, llamado a ocupar el gobierno de la sociedad por su superioridad moral, sin tener en cuenta el origen social. El *Junzi*, como persona educada y justa vive con moderación en todo. Además, conoce y respeta los mandatos del Cielo, y conoce su propia misión. Es una apoteosis personal a la que no todos pueden aspirar. Según el confucianismo, la mayoría de las

personas son *Xiaoren*, literalmente hombrecillos, vulgares que no están en condiciones de llegar a esta forma elevada de vivir.

### ***Referencias bibliográficas***

Anónimo. *Leyes de Manu (Mānavá śāstra dharma)*: Libro II.  
<https://acortar.link/IHjugd>

Stein, E. (1994) *La Ciencia de la Cruz*. Monte Carmelo.

Willmann, O. (1948). *Teoría de la formación humana*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Tomo I

Fung, Yiu-ming (2008). «Problematizing Contemporary Confucianism in East Asia». En Richey, Jeffrey L., ed. *Teaching Confucianism*. Oxford: Oxford University Press. p. 163.z

Littlejohn, Ronnie L. (2010). *Confucianism: An Introduction*. I. B. Tauris. pp. 34-36.

Gerondas G. (2004). *La Zeosis como finalidad de la vida humana*. Institut de Teologia Ortodoxa Sant Gregori Palamas.  
<https://acortar.link/uWu1Wo>

Ireneo de Lyon (177/2000). *Contra los Herejes*. Conferencia del Episcopado Mexicano <https://acortar.link/IUMZmg>

Maspero, H. (1981). *Taoism and Chinese Religion*. University of Massachusetts Press

Galino, M<sup>a</sup>.A. (1973). *Historia de la Educación. Edades Antigua y Media*. Gredos Madrid

## 3.2. EL MUNDO GRIEGO

Miguel Ángel Dionisio Vivas  
*Universidad Rey Juan Carlos-Madrid*

### ***Introducción***

En el Museo del Prado, de Madrid, se puede contemplar una obra de Pedro Pablo Rubens que nos muestra a Aquiles montado a lomos del centauro Quirón. El título de la pintura es *La educación de Aquiles*, y recoge un episodio mitológico de la vida del héroe clásico Aquiles, cuya formación fue encomendada a dicho centauro, el más viejo e ilustre de estos seres ambivalentes, modelo de sabiduría, coraje y de todas las cualidades que un joven debería saber para convertirse en un auténtico héroe (Vernant, 2000); el centauro le enseñó música, medicina, equitación y a cazar. Quirón no sólo se encargó de la educación del hijo de Tetis y de Peleo, sino que le fueron encomendados otros héroes como Jasón, Acteón o Asclepio.

Es una muestra de la importancia que la educación tuvo en la Hélade, y un reflejo de los ideales que, a lo largo de más de un milenio, los griegos quisieron plasmar en su *paideia*, su ideal de hombre formado, una educación que culminaba con la consecución de la virtud, la *areté*. Una educación que fue evolucionando a lo largo de los siglos, hasta alcanzar su culminación en la Atenas clásica. Más tarde, de la mano de los sabios griegos, especialmente Plutarco, estos ideales pasarían a Roma y luego, cristianizados, permearían la Edad Media y llegarían al Renacimiento, e incluso, hasta la actualidad.

### ***3.2.1. Desde los siglos oscuros al esplendor de Atenas***

Los orígenes de la educación griega se enraízan en la época Arcaica, que abarca entre los años 1100 y 550 a. C. Anteriormente, tras la desaparición de la civilización minoica, asentada en Creta y las islas del Egeo, la Grecia continental había visto la floración de la cultura micénica, época en la que se situarían los acontecimientos que siglos más tarde narrarían los poemas homéricos, la Guerra de Troya. Un periodo caracterizado por el carácter bélico de los señores micénicos. Conocían la escritura, llamada Lineal B, que desaparecería con el hundimiento de la civilización micénica coincidente con la llegada de los pueblos dorios, pero que implican la existencia de un grupo de escribas, albergados en los ciclópeos palacios que nos desvelan los restos arqueológicos, como Micenas o Tirinto. Grecia necesitaría trescientos años para volver a tener otra escritura.

Tras el fin del mundo micénico, la cultura griega desarrollaría una literatura en torno al siglo IX, de la mano de los poemas de Homero, en la que aparece un modelo concreto de *paideia*, centrada en el héroe, cuyo mejor prototipo es Aquiles. Educar guerreros será el objetivo central, pero sin reducir la formación a lo exclusivamente físico, pues, como enseñó Quirón al héroe de la guerra de Troya, era preciso que el joven, además de manejar bien las diferentes armas, realizar deportes y participar en juegos, estuviera versado en tocar instrumentos musicales, cantar, danzar. Homero reflejó todo este mundo en sus dos obras, la *Ilíada* y la *Odisea*, con las que se inicia, según señala Carlos García Gual, la literatura occidental, definiendo a su autor como “el gran patriarca en los comienzos de toda nuestra literatura” (García Gual, 1995)

Un nuevo modelo educativo se desarrolló en la llamada época de transición o Arcaísmo Medio (950-750 a. C.) con la figura de Hesíodo. Frente a la oscuridad de rodea todo lo referente a Homero, de Hesíodo tenemos más informaciones. Podemos situar su figura en torno al año 700. Descendiente de una familia de eolios emigrados a Tesalia, se dedicó a las labores campesinas y también ejerció como aedo, es decir, narrador de historias.

Al morir su padre, parece que tuvo un conflicto con su hermano Perses. Este pudo ser el origen de su obra *Los trabajos y los días*, en la que exaltará el trabajo y la justicia. Si Homero nos muestra una sociedad aristocrática y guerrera, Hesíodo nos ofrece la visión de un mundo campesino que busca la

redención y la dignificación del humilde por medio del trabajo; son dos formas muy distintas de *areté*: para Homero el trabajo es abyecto y propio de esclavos, mientras que para Hesíodo el trabajo es dignidad y la esencia misma del hombre (Fernández Uriel, 1996). Así, afirmará:

Si trabajas serás mucho más grato para los inmortales y para los mortales, pues muchos desprecian a los inactivos.

Nada reprochable es el trabajo, muy reprochable es la inactividad (Hesíodo, 2022)

Será en estos siglos cuando surja y se desarrolle las polis, la ciudad-estado, que configurará el marco adecuado en el que se desenvolverá la civilización griega. Cada polis tendrá sus propias características y su particular evolución ciudadana, hasta llegar, en Atenas, al surgimiento de la Democracia. Frente a esta, su gran antagonista será Esparta. Ambas, en consonancia con sus peculiares modelos, crearán dos formas distintas de *paideia*. Esparta será el prototipo de estado en el que el individuo estará sometido, por medio de una rígida educación, a los mayores sacrificios, para lograr alcanzar, llevándolas a sus últimas consecuencias, la austeridad, la disciplina y el valor. Su hegemonía, entre los siglos VII al V a.C., dará paso, con el ascenso de su antagonista, a un nuevo ideal, que se convertirá en el modelo clásico al que volverán su mirada los siglos posteriores.

Pero el desarrollo de un nuevo modelo educativo no es ajeno a la evolución del modo de interpretar el mundo que nació en Jonia, la región formada por parte de las costas de Asia Menor, en torno a Mileto y Éfeso, dando lugar a lo que ha llamado “paso del mito al logos”, es decir, la evolución de una forma entender el mundo marcado por la explicación derivada de los mitos, el mundo de lo religioso, a un modo de explicar la realidad basado en la razón. *Logos*, en griego, no sólo es razón sino también palabra. Ya a este mundo jonio había pertenecido Homero y en este marco tenemos a los primeros filósofos, en una tierra que era encrucijada entre Oriente y Occidente, apareciendo por primera vez la filosofía, el amor a la sabiduría, en la ciudad de Mileto, de la mano de Tales (Copleston, 1999). Esto no significa que con él se traspasara de forma súbita y para siempre el estadio mítico y se supliera por el logos, sino que, a partir de este filósofo, ambos

estadios coexistirían durante siglos, se interrelacionarían y se complementarían (Bernabé, 1988)

### **3.2.2. El modelo espartano**

Esparta fue el mejor modelo de una educación del individuo por el Estado y para el Estado (Galino, 1960). Ninguno de sus ciudadanos se poseía a sí mismo, sino que todos pertenecían a la patria, y ella les formaba según sus necesidades. El objetivo primordial era la prosperidad de la polis, por lo que su *paideia* preparaba para desempeñar la principal ocupación del espartano, la defensa de la patria. El modelo educativo espartano aparece plenamente manifestado en la figura de Licurgo, estadista y pedagogo, preocupado por la educación de los espartanos, buscando que el interés particular quedara supeditado al bien común.

El objetivo esencial era mantener el espíritu guerrero. Un interés basado en el temor a la insurrección de la población ilota sometida por Esparta. Por ello había que formar vigorosos e invencibles guerreros. Por ello, la educación estaba reservada a una minoría, los verdaderos ciudadanos, destinados a defender la patria y guiar correctamente el funcionamiento del Estado. Una educación igualitaria, para unos ciudadanos iguales.

Subordinado el individuo totalmente al Estado desde el nacimiento, una vez producido éste, se presentaba al niño recién nacido al Consejo de Ancianos, la *Gerusía*, el cual, atendiendo a su constitución física, decidía si debía vivir o, por el contrario, si tenía defectos físicos, fuera sacrificado. Los robustos podían permanecer hasta los siete años en el seno de la familia, aunque más que de educación, se trataba de un periodo de crianza. Cumplida esta edad, pasaba a manos del Estado, comenzando su educación pública y obligatoria en las escuelas estatales, separando en pabellones especiales a niños y niñas. La educación militar se extendía para los jóvenes hasta los treinta años, que constaban de diferentes fases: de siete a once años se les consideraba niños, recorriendo cuatro grados; de los quince a los dieciocho recibían una intensa preparación para entrar en la clase de los efebos; llegada ésta, eran, durante dos años, adiestrados en el uso de las armas. A partir de los veinte años continuaban una dura vida de cuartel, hasta llegar a

ser unos guerreros profesionales. Una vez cumplidos los treinta, aunque continuaban siendo soldados, comenzaban a participar de la vida pública, formando parte de la asamblea popular, pudiendo constituir una familia, si bien hasta los treinta y cinco seguían teniendo vida en común con los demás soldados. La formación se caracterizaba por el extremo rigor, buscando endurecer el cuerpo, soportar el sufrimiento sin quejarse y afrontar con valentía cualquier situación.

Todo ello nos muestra una *areté*, un ideal de perfección, distinto al que vemos en los poemas de Homero. Frente al valor heroico de quien busca el honor, en Esparta se trata de desarrollar el amor a la patria hasta la entrega total a la misma, alcanzando su meta cuando se da la vida en defensa de la misma. Para ello era preciso superar la naturaleza humana y llegar a la perfección ideal de una especie de superhombre que le hace ser similar a los dioses. De aquí el valor demostrado en las grandes batallas frente a los persas, cuyo paradigma fue la defensa del paso de las Termópilas y el sacrificio de los Trescientos espartanos con su rey Leónidas a la cabeza, cuyo eco sigue siendo actual, como demuestra la película *Trescientos* dirigida por Zack Snyder, basada en el cómic homónimo.

### **3.2.3. La paideia en Atenas**

Todo el proceso vivido durante el periodo Arcaico culminó en Atenas, convertida bajo Pericles en la polis hegemónica, no sólo a nivel político y militar, sino también artístico, manifestado en la arquitectura de los templos de la Acrópolis y en la escultura de Fidias, y cultural. El pensamiento griego alcanzó su cumbre, con las figuras claves para el posterior pensamiento occidental de Platón y Aristóteles, precedidos por la revolución filosófica que significó la figura de Sócrates. Es el momento en el que se desarrolla la democracia ateniense, que obligaba a los ciudadanos a educarse para participar en la vida pública y en el gobierno de la ciudad. Será, por tanto, necesaria una educación ciudadana o *politeia*. El auge de la sofística tiene estrecha relación con esta necesidad de hablar en público, de convencer argumentando. Las figuras de Protágoras de Abdera, Gorgias, Antifón o Hipias serán las más destacadas, dentro del grupo de los llamados sofistas. Desarrollaron tanto la dialéctica –Protágoras afirmaba que sobre

cualquier tema se podía hablar tanto a favor como en contra (antilogía)- como la retórica; eran capaces de hablar de cualquier cuestión, mostrando una curiosidad universal.

En este marco se desarrollará todo un proceso democratizador de la educación (Marrou, 2004). Esto supondrá el surgimiento y desarrollo de la escuela, a pesar de las reticencias y rechazo de quienes defendían, como aparece en la obra de Píndaro, un modelo aristocrático de *areté*, y, por tanto, una *paideia* de tipo individual. Cada vez era mayor el número de quienes, fuera de ese ámbito aristocrático, procuraban para sus hijos una educación basada en aquellas actividades reservadas hasta entonces a los nobles; no bastaba ya la presencia de un ayo, sino que era preciso organizar una formación colectiva, y esto es lo que condujo a la aparición de la escuela. Una formación en la que, como ocurría en los viejos modelos, la educación física ocupaba un lugar central. Pero junto a ella, otros elementos centrales eran la educación musical y la educación a través de la poesía

## SÓCRATES

Hijo de una comadrona, en cuya labor se inspiraría para el desarrollo de su método pedagógico, Sócrates, cuyo nacimiento se sitúa en torno al 470 a. C., no escribió nada, pasando su vida en Atenas, donde fue el gran opositor a la perversión de la sofística, contra la que luchó con todas sus energías (Abbagnano, Visalberghi, 1992). Acusado de corromper a la juventud y de enseñar creencias religiosas contrarias a la religión oficial, fue condenado a muerte, bebiendo la cicuta; aceptando dicha pena, se negó a huir, cumpliendo de modo sereno la sentencia tras haber mantenido un debate sobre la inmortalidad del alma con un grupo de amigos.

Podemos reconstruir su pensamiento a través de los textos de Platón, que fue uno de sus discípulos; de Jenofonte y por los testimonios de Aristóteles, junto a la terrible crítica que hizo de él Aristófanes.

Siendo Platón la fuente principal, es compleja la cuestión de la distinción entre la figura que nos presenta éste y el Sócrates real, histórico. Sin embargo, podemos descubrir cómo en Sócrates se da, al igual que en los sofistas, una preocupación por los problemas del ser humano, del hombre,

tratando el problema de cuál es la mejor educación para el ciudadano. Para él, lo esencial era alcanzar la virtud, una virtud que se convierte en Sócrates en conocimiento del bien y su práctica. Una virtud que no se puede enseñar desde fuera, sino que hay que suscitar desde lo más hondo del ser humano, que la lleva dentro de sí de modo embrionario, y esto se realiza mediante la educación, que, inspirada en la labor de comadrona de su madre, llamó mayéutica. Partiendo del viejo aforismo grabado en el frontón del templo de Delfos, “conócete a ti mismo”, buscó desarrollar el sentido de la interioridad en el hombre; un conocimiento que ponía en evidencia los propios límites. Ayudar a que la persona con la que se dialoga descubra, por medio de la “ironía socrática”, la propia ignorancia, es el primer paso para alcanzar la verdadera sabiduría. Será tras la liberación del falso saber cuando, a través de la mayéutica, que, como la comadrona, ayuda a dar a luz lo que está en el interior, se hace explícita la verdad madurada en lo más profundo del ser humano.

Por tanto, es un proceso que no se puede realizar en soledad, sino que implica un diálogo, un entrar en contacto con otra persona. Es una búsqueda común de la verdad, abierta a toda persona, que concluye en alcanzar un saber válido para todos. Para Sócrates, aquel que llega a conocer el bien lo practicará. Es el denominado “intelectualismo socrático”, que supone el haberlo encontrado personalmente y definirlo y aclararlo en el diálogo con los demás. Será ejerciendo la virtud como se alcance la verdadera felicidad, eudemonía.

Entre los discípulos de Sócrates destacarán Jenofonte, quien en sus obras difundió el pensamiento socrático, y sobre todo, Platón.

## PLATÓN

Nacido en Atenas el 428 a. C., en el seno de una familia aristocrática, a los veinte años conoció a Sócrates, marcando la muerte de éste el desarrollo de su pensamiento, siendo el primero que poseyó una filosofía de la educación (Château, 2009). Su vocación era la política, como confiesa en la *Carta VII*, pero tras los acontecimientos que concluyeron en la condena a Sócrates, se decidió a cultivar la verdadera filosofía, convencido de que las diferentes

constituciones de su época eran todas malas y de que nunca se vería libre la humanidad de los males que la aquejaban, mientras no se encargasen de los negocios públicos los conocedores de la verdadera filosofía. Platón buscará, a través de su filosofía, alcanzar la verdad y con ella el camino para encontrar el bien tanto en la vida pública como en la privada.

Tras abandonar su ciudad y huir a Megara, volverá a Atenas y posteriormente, entre el 390 y el 388 se dedicó a viajar, conociendo Egipto y Cirene, llegando a Tarento, donde se encontrará con el pitagorismo, que influiría decisivamente en su pensamiento posterior. Pasó a la corte del tirano de Siracusa, Dionisio I, y allí trató de hacer realidad, en el gobierno de la ciudad, sus ideales éticos y políticos. Platón acabó siendo vendido como esclavo y sólo pudo salir de este difícil trance gracias a que fue rescatado por un socrático de la escuela de Cirene. Vuelto a Atenas compró unos jardines contiguos al santuario del héroe Academo, fundando, el 387, allí su “Academia”. En ésta se dedicó sobre todo a la enseñanza oral, más que a la tarea literaria. Regresó a Sicilia, intentando realizar de nuevo, ahora con Dionisio II, sus ideales, culminando, una vez más, en el fracaso. Lo volvería a intentar más tarde, ayudando a su amigo Dión, con el mismo resultado. A partir de entonces abandonó la vida pública, dedicándose exclusivamente a la labor docente y literaria. Murió en año 347.

Conservamos todas las obras escritas por Platón para el público, concebidas la mayoría en forma de diálogos. Entre las escritas en su periodo de madurez destacan *Fedón*, el *Convivio* y, sobre todo, la *República*, su obra más importante, en la que el tema central es la justicia, pero tratando todos los temas de la filosofía, desde la teoría del conocimiento a la política, pasando por la metafísica, la pedagogía o la ética.

Centrándonos en su modelo educativo, hay que recordar que la necesidad de la educación fue el auténtico motor de la especulación de Platón (Abbagnano, Visalberghi, 1992). Defraudado con la democracia, buscará educar a una clase rectora, una aristocracia no de la sangre, sino del saber. Partía de la base de que entre los hombres existen diferencias originadas en la naturaleza, que dan distintos tipos, según el predominio dentro de la persona de alguna de las tres partes del alma (racional, irascible y concupiscible). Sólo serían buenos gobernantes aquellos en quienes

predominara el alma racional y que hubiesen cultivado la virtud de la sabiduría. Platón organizará su estado en base a tres clases de hombres, los filósofos, dedicados a gobernar; los guerreros y los trabajadores.

El primer modelo platónico de educación lo encontramos en la *República*. Un modelo que evoca algunos elementos de la *paideia* espartana, apreciada por Platón. Así, concertados los matrimonios por parte de los regentes, practicando unos rígidos criterios de eugenesia, los recién nacidos serían separados inmediatamente de sus madres, haciéndose cargo de la educación de los mismos el Estado. Pero sólo se educaría a los mejores, de los que saldrían los guerreros y los filósofos. Hasta los veinte años se les prepararía para estas dos funciones. Un primer momento estaría centrado en juegos, cantos y una selección de fábulas. Después, de modo progresivo, se les introduciría en la música, con la declamación de poemas seleccionados, y en la gimnasia. A partir de los dieciséis años serían iniciados en la vida militar. Entre los veinte y los treinta los más idóneos aprenderían matemáticas y los que mostraran aptitudes para el estudio, lo continuarían hasta los treinta y cinco, dedicados a la dialéctica; el resto se convertirían en guerreros. Tras esta fase, quienes siguieran con los estudios debía dedicar unos años al aprendizaje práctico como funcionarios del Estado, hasta que llegados a los cincuenta años, y tras pasar un periodo en el que se dedicarían a la contemplación, podrían cumplir su misión de gobernantes-filósofos.

Este programa educativo sería matizado más tarde en su obra las *Leyes*. Junto a las modificaciones introducidas en sus tesis políticas, Platón, a nivel de educación, dará mayor importancia al juego, al que concede un valor religioso.

La filosofía de Platón ha sido clave en la evolución y posterior desarrollo del pensamiento occidental. Su doctrina pedagógica está inspirada en la doctrina del Estado, del mismo modo que la actuación política está supeditada a la finalidad política; con él la filosofía readquirió, tras el descrédito en el que había caído con los sofistas, su valor pedagógico (Morando, 1961). A pesar de la distancia temporal, no podemos entender nuestro modo de comprender la educación sin el acercamiento a la obra del gran filósofo.

## ISÓCRATES

Frente a la elevación del ideal platónico, que olvidaba la situación real concreta, Isócrates buscará educar a la élite intelectual real que necesitaba su época (Marrou, 2004). Su influencia será duradera, llegando hasta el Renacimiento su preocupación por una educación literaria. En efecto, a lo largo de cincuenta y cinco años fue profesor de elocuencia. Su objetivo fue el de formar bien a otros profesores, a expertos en la discusión y, sobre todo, a hombres cultos. A todos sus discípulos les adiestró en el arte de hablar bien. Educador profesional, fundó una escuela en Atenas, muy cerca del Liceo aristotélico, abierta a todo tipo de alumnos, escuela de pago que abarcaba un ciclo completo de tres o cuatro años –lo que le permitió amasar una buena fortuna-, llegando a tener un centenar de alumnos, procedentes de todo el mundo griego. Su docencia era similar a una enseñanza superior, al final de la adolescencia. Una educación integral que, aceptando el viejo modelo tradicional, asumía las principales innovaciones pedagógicas, buscando educar al hombre completo, a través de la gimnasia y la cultura intelectual. La base de todo era la gramática, lo que suponía estudiar a los autores clásicos, sus obras, pero introduciendo en ella también el conocimiento del pasado, de la historia, de manera que incluía el estudio de Heródoto y Tucídides.

Junto a los estudios literarios, Isócrates añadía las matemáticas y la erística, el arte de la discusión. La culminación del proceso tenía lugar con la enseñanza de la oratoria, el arte, para Isócrates, por excelencia, donde, partiendo de una enseñanza inicial teórica, pasaba a la dimensión práctica de la misma, mediante ejercicios de aplicación, aunque el aprendizaje se centraba en el estudio y comentario de diferentes modelos caracterizados por su belleza, buscando sustituir a los antiguos poetas por nuevos modelos, que supusieran una mayor utilidad para el orador, implicando al discípulo en la labor creadora. Sin embargo, frente a los sofistas, Isócrates no es indiferente a la dimensión moral, sino que pretendía dar a su enseñanza una finalidad cívica.

## ARISTÓTELES

Con Aristóteles (384-322 a. C.) reaparece, con muy pocas variantes, el ideal educativo helénico y el plan didáctico de Platón, fundamentalmente en su *Ética a Nicómaco* y en los libros VII y VIII de la *Política* (Morando, 1961).

Nacido en Estagira, en la costa de Tracia, hijo del médico del rey de Macedonia, Amintas, a los dieciocho años entró a formar parte de la Academia platónica, permaneciendo veinte años, hasta la muerte de Platón. A pesar del gran aprecio que tuvo siempre a su maestro, su evolución doctrinal seguirá otras vías. Tras educar al heredero del trono macedonio, Alejandro, regresó a Atenas, fundando su propia escuela, el Liceo, así llamado por situarse en el paraje de Apolo Licio. A los miembros de la misma se les denominaría más tarde “peripatéticos”, por la costumbre de realizar las explicaciones paseando. El Liceo fue todo un círculo de investigación científica, trabajando los temas más variados, desde la filosofía a la historia, las ciencias naturales, la medicina, la política o la filología. Tras la muerte de Alejandro y la llegada al poder del partido antimacedonio, Aristóteles, temiendo que se le abriera un proceso judicial, abandonó Atenas, falleciendo el año siguiente en la isla de Eubea.

De su obra se ha perdido una gran parte. Siguiendo el modo de publicación, encontramos los llamados escritos exotéricos, dedicados a su divulgación pública, y los esotéricos, destinados al uso interno del Liceo. Entre lo que nos ha llegado, destacan los escritos de *Lógica (Organon)*, *Metafísica*, la *Política*, la *Retórica*, la *Poética* y las tres *Éticas*, la *Eudemia*, la *Gran Ética* y la *Nicomaquea*.

Su concepto de la filosofía es totalmente diverso del de Platón (Abbagnano, Visalberghi, 1992). Considera que la filosofía es una ciencia particular, como otras muchas, siendo su tarea esencial la de justificar la autonomía y el valor de todas ellas, debiendo alentar cualquier tipo de indagación, independientemente de cuál fuese su objeto. Esta concepción permitía el desarrollo de la ciencia y de la educación, rescatando el mundo natural de la inferioridad al que le sometía el modelo platónico.

Al igual que Platón, Aristóteles consideraba que la educación de los ciudadanos era una función esencial del Estado. Debía ser uniforme para todos, con la finalidad de que el ciudadano se preparara para alcanzar la virtud. Una educación que excluía a los esclavos, aquellos hombres nacidos

para obedecer, incapaces de realizar actividades verdaderamente humanas y libres. Consideraba que sólo debía ser ciudadano quien pudiera disponer de tiempo de ocio para dedicarse a la política y a la educación de la virtud. Despreciando las artes mecánicas, el estudio de las ciencias teóricas debía de hacerse sin ninguna finalidad profesional, debiendo ser el estudio una actividad desinteresada. Aristóteles concedió una gran importancia a la atención a cada fase del desarrollo humano, a la vez que propugnaba una formación moral basada en los hábitos, en el dominio de sí logrado a través del ejercicio. Daba una preeminencia a la formación intelectual sobre otras.

Aristóteles es, junto a su maestro Platón, uno de los pensadores que más han influido en el desarrollo del pensamiento occidental. Cristianizado por Tomás de Aquino, será, durante siglos, la base de la teología y de la filosofía de la Europa cristiana, y el eco de sus doctrinas sigue haciéndose presente en nuestro hoy.

#### ***3.2.4. Alejandro Magno y el helenismo***

Las divisiones y enfrentamientos entre las diferentes ciudades griegas acabaron con el sometimiento de las mismas a la nueva potencia emergente en la península balcánica, Macedonia. Los griegos siempre habían considerado a los macedonios bárbaros, y estos estaban excluidos de participar en los Juegos Olímpicos y demás fiestas de la Hélade. Pero bajo el reinado de Filipo II (359-336 a. C.) los macedonios conquistaron la mayor parte de Grecia. Tras su asesinato, subió al trono su hijo Alejandro, una de las mayores figuras de la historia universal. Alejandro derrotó y conquistó el imperio persa, llegando hasta la India, fundando un imperio mundial que abarcaba desde Grecia y Egipto hasta las riberas del Indo. Además de militar y conquistador, Alejandro era un hombre culto, que había sido educado por Aristóteles, que fomentó las investigaciones científicas. Su sueño de imperio universal, que fundiera las tradiciones griegas y orientales, se vio truncado por su temprana muerte, a los treinta y tres años, en Babilonia, el 323 a. C., convirtiéndose en un verdadero mito, aún presente en el imaginario oriental como Iskandar, modelo para soberanos posteriores.

Tras la muerte de Alejandro, su imperio se fragmentó, dando lugar a diferentes reinos, con frecuencia enfrentados entre sí, pero que hicieron de la lengua (el llamado griego *koinê*) y cultura griega el nexo común que les unía por encima de las divisiones. Surgen entonces los grandes centros culturales de Alejandría, Pérgamo o Antioquía. En Alejandría, convertida en la capital del reino egipcio de los Lágidas, Ptolomeo I fundó una gran biblioteca y el llamado Museo, un auténtico instituto de investigaciones científicas, con todos los medios técnicos conocidos en la época, albergando la biblioteca medio millón de pergaminos (López Melero, 1997). La antigua filosofía se fue fragmentando en especialidades y se desarrolló un profundo interés por la observación de los fenómenos y la experimentación.

Durante esta etapa se desarrolló particularmente la denominada “*enkyklios paideia*”, un conjunto de conocimientos que conformaban el curriculum educativo. Aristóteles ya había empleado el término varias veces, pero serán los autores helenistas quienes desarrollarán un completo programa de estudios (Galino, 1960). Incluía una parte elemental, a la que seguían las lecciones de música y gimnasia. En ocasiones, a los doce años, el niño estudiaba literatura, conociendo la obra de Homero y otros poetas, comenzando el estudio de las matemáticas. Cada disciplina era impartida por un tipo de docente distinto

Este mundo helenístico fue poco a poco conquistado por la nueva potencia emergente, Roma, que el año 30 antes de Cristo, tras la derrota de Marco Antonio y Cleopatra por Augusto, incorporó el último reino helenístico independiente, Egipto. Pero Roma acogió con entusiasmo la cultura y el pensamiento griego. En este contexto, la figura de Plutarco hará de enlace entre la *paideia* griega y el modelo educativo romano, la *humanitas*.

## PLUTARCO

Vivió entre el 46 y el 125 de nuestra era. Desarrolló su labor en una Roma que ya había dado algunas figuras claves en la historia de la Educación, como Catón, Cicerón, Séneca o Quintiliano, el abogado y profesor de retórica del que fue casi coetáneo. Autor de la obra *De la educación de la juventud*, en la que desarrolla la doctrina de los tres elementos o factores de

la educación, naturaleza, conocimiento y ejercicio, supone la síntesis entre los ideales helenísticos y romanos en el campo educativo (Abbagnano, Visalberghi, 1992). Plutarco dio gran importancia a la filosofía, como vehículo para conducir al joven a una mayor capacidad de elocuencia basada en un pensamiento sólido, mientras que en la etapa infantil concedió un papel esencial a la memoria. En el ámbito de la formación moral, insistió acerca de la importancia del ejemplo. Asimismo propugnó una dosificación hábil de premios y castigos. Plutarco concedió a la familia el papel más destacado en la formación de los jóvenes, acentuando, bajo la influencia de Roma, la necesidad de que estos fueran formados en los ideales del valor, la fuerza y el deseo de gloria (Morando, 1961).

Por otra parte, en su obra *Vidas paralelas*, a través de las biografías de grandes figuras griegas y romanas, trató de presentar unas figuras ejemplares que podían ayudar a la consecución de la virtud.

El modelo educativo de Plutarco sería muy valorado en el Renacimiento, que vio en él uno de sus guías predilectos, suscitando la lectura de sus obras, muy valoradas hasta el siglo XVIII (Galino, 1960)

### ***3.2.5. Un legado fecundo***

El ideal educativo griego no acabaría con el fin de la Hélade como realidad política. Heredado y enriquecido por Roma, resurgirá en la obra de los Padres de la Iglesia y, posteriormente, en los humanistas del Renacimiento, prolongando su influencia hasta nuestros días, como se puede comprobar en la obra de Werner Wilhelm Jaeger, quien, tras proponer nuevamente a Platón y Aristóteles como la expresión ideal de la humanidad más completa, daba al viejo pensamiento griego una función educadora imperecedera, siendo totalmente actual el ideal pedagógico clásico de formar al hombre enteramente, tanto en el ámbito corporal como en el espiritual, atendiendo de forma armónica al cuerpo y al alma (Morando, 1961).

## ***Bibliografía***

- Abbagnano, N. y Visalberghi (1992), *Historia de la Pedagogía*. Fondo de Cultura Económica, 63-67. 81-82. 87-104.127-128.
- Bernabé, A. (1988), *De Tales a Demócrito. Fragmentos presocráticos*. Alianza Editorial, 18.
- Copleston, F. (1999), *Historia de la Filosofía 1: Grecia y Roma*. Ariel, 29-33.
- Château, J. (2009), *Los grandes pedagogos*. Fondo de Cultura Económica, 15-33.
- Fernández Uriel, P. (1996), *Historia Antigua Universal. El mundo griego (Hasta la segunda mitad del siglo IV a. C)*. UNED, 169-173.
- Galino, M. A. (1960) *Historia de la educación I. Edades Antigua y Media*. Gredos, 127-138. 224-226.
- García Gual, C. (1995), Prólogo en Homero, *Ilíada*, Círculo de Lectores, 7.
- Hirschberger, J. (1985), *Historia de la Filosofía I*. Herder, 85-88. 146-148.
- Hesíodo (2022), *Teogonía. Trabajos y días. Escudo. Certamen*. Alianza Editorial, 100.
- López Melero, R. (1997), *Filipo, Alejandro y el mundo helenístico*. Arco Libros, 61-64.
- Marrou, H. I., (2004) *Historia de la educación en la Antigüedad*, Akal. 62-63.110-125.
- Morando, D. (1961) *Pedagogía. Historia crítica del problema educativo*, Luis Miracle. 58-59. 61-62. 63-64.
- Vernant, J. P. (2000). *El universo, los dioses, los hombres. El relato de los mitos griegos*. Anagrama, 96-97.

### 3.3. ROMA: SÉNECA Y LA FORMACIÓN SOCIAL COMPROMETIDA

Ana María Montero-Pedrerera

*Universidad de Sevilla*

María Elena García-Mora

*Universidad de Sevilla*

#### ***Introducción***

Dos mil años después, **Roma nos sigue seduciendo como el primer día.** La historia de los emperadores, su modo de vida, las costumbres y el pensamiento... el mundo romano en todas sus facetas es un espejo en el que nos vemos como somos. Nos produce admiración comprobar cómo pensamos, sentimos y gozamos de la misma forma que los romanos de hace dos milenios. Sus problemas sociales, el abuso de poder, la corrupción, la política, los valores éticos en que nos sustentamos como sociedad siguen siendo los mismos.

Y en ese reconocimiento inevitable, aparece como símbolo por antonomasia la monumental figura de **Lucio Anneo Séneca. Su influjo como filósofo, moralista, político, escritor y sabio** es transversal a la historia de la literatura, al pensamiento, a la ética, a la política y sobre todo a la educación en Occidente.

#### ***3.3.1. Su historia***

Si lo situamos cronológicamente, fue en la Hispania romana del año 4 a. de JC. cuando vio la luz, concretamente en *Corduba* (la actual Córdoba), donde su padre era profesor de retórica. Siendo muy pequeño, la familia se

trasladó a Roma, donde recibió una profunda educación, destacando pronto por su personalidad intelectual. Para fortalecer su débil salud se desplazó a Egipto con unos familiares y fue allí donde comenzó su labor de escritor. A su llegada a la capital romana inició su ascenso como político y como funcionario. Tuvo una gran carrera política, que lo llevó a ser cuestor hacia el año 33 y edil unos cuatro años después. Le esperaba aún su puesto definitivo en el Senado. Vivió guerras civiles, conflictos sociales, extravíos políticos, crisis de valores, nepotismo, la concentración de la propiedad que carcomía la vida jurídica y económica de Roma... Convivió con aduladores del César y de la plebe, con demagogos y con tiranos. Como buen estoico, procuró vivir sobriamente<sup>[i]</sup>.

Desterrado a Córcega durante 8 años por una acusación de adulterio, volvió a Roma a los 49 años. Posteriormente fue preceptor de Nerón (37-68) durante un quindenio. Es innegable su influencia sobre los primeros años del reinado del emperador, pero muy a pesar suyo, lo vio entregarse a las peores pasiones. Cuando Séneca comprendió que no iba a obtener nada con la enseñanza de su discípulo Nerón, quiso eludir la responsabilidad de educador y se dedicó únicamente a la filosofía. Al final de su vida lo acusaron de traición y lo obligaron a suicidarse (Blázquez, 2018).

### **3.3.2. Su producción**

Séneca tiene obras de variado carácter, como sátiras, tragedias, filosofía, epístolas... Las dos que vamos a citar son las *Cartas a Lucilio* y *De clemencia*. Porque enumerarlas sería interminable.

En las *Cartas de Lucilio* o *Epístolas morales*, Lucilio es un amigo más joven que él, al que Séneca dedica todas sus teorías. En ellas habla del hombre, de lo que es su perfección, mostrándonos sus ideas educativas (Brittain, 2021; de Freitas, 2018).

Todas sus obras tienen la intención de enseñar, ya que van dirigidas a las personas en general y están orientadas hacia el hombre para conseguir una humanidad mejor. Para ello explica cómo debe transformarse interiormente la persona, que se manifiesta en sus relaciones con los demás. La figura de

Dios está muy presente. Nos encontramos con el Dios interior, íntimo, muy cercano al cristiano (Jian, 2007; Romero, 2022).

*De Clemencia* es una obra didáctica, escrita para Nerón, con la que pretende mejorar el espíritu del emperador para la paz y el progreso de Roma. Indica cómo el emperador deber ser un educador, es decir, un formador de sus súbditos, empleando una virtud tan humana como es la clemencia. Además, el respeto al emperador debe basarse en el amor y no en el temor. Este libro puede ser considerado un tratado de educación de príncipes, que tanto se publicaron en el Renacimiento (de Lachapelle, 2017; Kuschel, 2015; Salamon, 2011).

Sus obras han estado presentes en la historia de la cultura occidental y han sido mencionadas, como por ejemplo, por Erasmo de Rotterdam (1466-1536) o por Alonso de Cartagena (1384-1456), quien fuera su primer traductor al castellano, y que las usó para la educación de Juan II de Castilla (1405-1454), el padre de la reina Isabel la Católica (1451-1504) (López, 2011; López, 2013; Olivetto, 2020).

Entre las diversas temáticas tratadas están la amistad, la muerte, la clemencia, la ira, el ocio, la tranquilidad del alma y la constancia del sabio, asuntos que aún siguen vigentes.

### ***3.3.3. Su pensamiento***

Su filosofía, como ha sido mencionada, está inspirada en los preceptos estoicos, cuya pretensión radica en la emancipación de las pasiones, puesto que estas empañan la vida, pensamiento que se va a reflejar en toda su obra (Konstan, 2015). La filosofía estoica es fundamentalmente ética y se basa en la idea de la autarquía (dominio de sí mismo): el hombre tiene que estar por encima de las circunstancias, ha de ser consecuente consigo mismo y ha de tender su esfuerzo hacia la unidad y la armonía interior de su vida. Su vida interior y exterior han de ir acordes. Busca el perfeccionamiento interior del hombre que es la cúspide de la perfección humana; la meta de la educación (Correa, 2017; Németh, 2023).

Séneca va a reflexionar sobre la mejora del hombre, sobre su acceso al único estado que puede satisfacer sus anhelos de felicidad y de servicio: la sabiduría, que se presenta como la verdadera ciencia de la vida y de la muerte. La sabiduría es accesible para todas las personas. Si bien, una vida feliz es imposible sin la sabiduría perfecta. Porque la virtud es una actitud del alma y no puede limitarse a ser un mero conocimiento teórico.

En las epístolas a Lucilio menciona: "la virtud hace al hombre digno", derivándose de ello que no puede llamarse educador quien no comunica la virtud (Puchet, 2009). De ahí la importancia que tienen sobre sí los educadores.

Su preocupación fundamental consiste en lograr la sabiduría, que es la meta a la que el hombre debe llegar, pero que no se puede lograr sin la ayuda de la educación y de la filosofía. Para él, la pedagogía y la filosofía constituyen un binomio, incluso una obsesión, presente en cada una de sus obras. Todos debemos caminar buscando la virtud inspirada por el conocimiento, que se consigue por los hombres que viven en comunidades (Demina, 2021). Tenemos aquí un primer rasgo de una formación social comprometida.

Si se quiere tener conocimiento, se debe buscar la virtud; si se es virtuoso, una persona puede convertirse en un hombre sabio, y todo ello revertirá en sus relaciones humanas, dentro del entorno en el que interactúa. Todo ello debe hacerse con honestidad, esto es, que lo justo, lo razonable, lo recto y lo decoroso, ni pueden ser donados ni tampoco convertirse en mercancías que se puedan comprar o vender; no tienen precio. En este sentido, el único elemento que puede ser imprescindible para adquirir una formación adecuada es el esfuerzo personal, accesible a todas las personas, de cualquier tipo y condición (Brittain, 2021; Casini, 2014).

Séneca tenía ante sus ojos aquellas generaciones de su siglo, y por eso alude continuamente a las especiales circunstancias en las cuales se encontraban los hombres de entonces. Pero también, en este particular, apunta más lejos, como lo demuestra ostensiblemente en la carta que dedica a explicar cómo los vicios humanos no son propios de ninguna época concreta, sino que tienden a propagarse en todas (Demina, 2021; Stepukonis, 2021). Este sigue siendo un aspecto que está de total actualidad.

Para él, el mejor medio de educación moral es el ejemplo, por lo que aconsejaba a sus discípulos a que buscaran un modelo de vida o un ejemplo al cual quisieran parecerse (Alburquerque, 2021; Anghelescu y Bugiulescu, 2017; Del Giovane, 2015). En todo el proceso de formación es necesaria la corrección (a fin de evitar caer en la laxitud de los hábitos y, por consiguiente, en el vicio), pero con el menor número de castigos. Para que la corrección sea necesaria (y factible), esta debe ser imparcial y razonada: sugiere que se emplee como remedio, pero no como recurso de venganza.

Con todo ello va concretando las metas de la educación (Alburquerque, 2021; Demina, 2021):

1. Alcanzar la virtud: perfeccionamiento interior (felicidad y sabiduría).
2. Libertad o dominio de sí mismo.
3. Perfeccionamiento individual y social

Los temas que preocupan al sabio cordobés son los mismos de siempre, y la dirección a la que apuntan sus tendencias vocacionales es también la misma: el hombre y su orientación en el difícil camino que conduce a la perfección humana (Anghelescu y Bugiulescu, 2017; García, 2008; Salimgareev, 2015).

Séneca tiene un profundo respeto al ser humano, que procede de su concepción religiosa, muy próxima al pensamiento cristiano, como hemos mencionado: *Dios está dentro de ti, está contigo, está dentro de ti..., un espíritu sagrado habita dentro de nosotros y observa nuestros males y custodia nuestros bienes* (Séneca, 1951).

Para poder conseguir la meta educativa y que las personas puedan aportar a la sociedad, recomienda el conocimiento de sí mismo, aceptarse, habituarse a la condición propia y a la situación en la que se vive, sin quejarse, procurando aprovechar las ventajas que ofrece, siendo dueño y no esclavo de las necesidades y de las circunstancias en que cada uno vive.

Nos muestra la distancia entre la propiedad material de riquezas y el aferramiento moral a ellas, o entre su tenencia y su consideración como fin último de la vida. Sostiene que la pobreza no garantiza nada por sí misma,

porque la enfermedad que supone el vicio radica en el alma y no en la mucha o escasa posesión de las cosas. (Séneca, 2022, p. XVI)

Está convencido de que el austero desprendimiento hace que la posesión de riquezas no degenera en vicio del alma (Demina, 2021; Stepukonis, 2021). La pobreza material, considerada en sí misma, no es virtud, como tampoco lo es la riqueza. Se puede vivir contrariado en la pobreza, o vivir en ella de buen grado. El afán excesivo de bienes materiales, el deseo vehemente y desordenado de poseer y adquirir riquezas para atesorarlas, significa un defecto del alma, y se instala en ella con independencia de lo que pueda poseerse o adquirirse. Es posible vivir reduciendo al mínimo las necesidades, intentando por todos los medios huir de la esclavitud de las riquezas, de la gula o del poder. Se engaña quien piensa que la libertad no lleva aparejado sufrimiento (Delgado, 2018; Sommer, 2021).

Si el hombre es capaz de romper toda clase de cadenas será dueño y no esclavo de sí mismo y por tanto será feliz, lo que para Séneca es atributo de hombre bueno, honesto y virtuoso. El sumo bien consiste en despreciar lo fortuito y en alegrarse en la virtud. No pide ser imposible, sino tener autocontrol, que él traduce por la tranquilidad del espíritu. Este control se inicia con la primera educación y continúa durante toda la vida. De cualquier manera, piensa que solo la virtud proporciona al hombre el gozo perpetuo y seguro (Delgado, 2018; Eliopoulos, 2010; Labarca, 2007; Williams, 2005).

#### ***3.3.4. La pedagogía de la mejora***

Por lo general, se entiende que educar supone dirigir a alguien hacia el desarrollo de sus facultades intelectuales; también, que esa instrucción abarca no sólo el aspecto cognitivo, sino también la dimensión moral y la voluntad o el carácter de la persona que precisa o requiere tal formación. La relación intencionalmente educativa busca encaminar a la persona hacia una optimización de sus propios recursos, además de que también puede tener como cometido inducir al sujeto a quien se dirige a su propio perfeccionamiento. Así, el cambio promovido por la educación puede ser de orden cuantitativo o cualitativo. El primero se da cuando sólo se

proporcionan conocimientos sobre algún aspecto de la realidad o enseñanzas concretas de una doctrina determinada (es decir, cuando hacemos referencia a *cantidad de*), mientras que el segundo, de orden cualitativo, surge cuando con tal conocimiento o enseñanza se busca con la intención de provocar en el destinatario un cambio interior de la visión del mundo; una transformación propia. Esa idea supone un compromiso con la actuación de cada persona (Kolesnykova y Malivskyi, 2022; Sánchez, 2013; Santos, 2023).

Séneca propone al sabio como un paradigma a imitar, que será quien se dedique a aprender las virtudes, a la vez que se desprende de los vicios. Todo consiste en un esfuerzo pertinaz, intenso y animoso; penoso quizá, al principio, pero que, una vez conseguido, permanece como una segunda naturaleza, sin que sea posible olvidarlo jamás. El sabio es poseedor de un alma noble, y por eso prefiere la moderación, haciendo un menosprecio de lo grandioso, conducta que, además, desmesura. El sabio, que ha rechazado las vanidades, que incluso ha renunciado a las cosas lícitas si se constituían para él un obstáculo o un impedimento, que ha sabido encaminarse hacia la rectitud del alma, enseña y muestra con su propia vida que no debe estar sometido a los placeres, y que nunca debe subordinarse el juicio, la decisión o el afecto a las opiniones falsas. Vislumbramos en este aspecto los rasgos de la honradez que deben acompañar a toda persona (Aikin, 2017; Groenendijk y de Ruyter, 2009; Junghanss, 2023; Montiglio, 2006).

Para Séneca, la verdadera libertad, la más absoluta de todas, consiste en la sabiduría. Para vivir, el sabio necesita de muchos recursos, pero para vivir felizmente sólo tiene necesidad de ser él mismo en un alma sana, noble, que, además, rechaza los giros de la fortuna. Al contrario que el necio, que no tiene necesidad de nada, pero que carece de todo, el sabio tiene la necesidad de muchas cosas sin carecer de nada, pues para él nada hay que sea estrictamente necesario (Aikin, 2017; Albuquerque, 2021; Eliopoulos, 2010; Lima, 2021; Ramos, 2013). La felicidad consiste, pues, en el sosiego y la tranquilidad perennes que sólo otorga la grandeza de alma; o lo que es lo mismo, la perseverancia en seguir el recto juicio. Pero ¿cómo conseguir la sabiduría? Para ello se necesitan decisión, fuerza de voluntad y ánimo para salir a su conquista (Albuquerque, 2021; Delgado, 2017; Lima, 2021; Montiglio, 2006; Pereira y Vicente, 2010; Ramos, 2013).

De la lectura atenta de los tratados del sabio cordobés, se desprende lo que opina de la cuestión social, y lo identifica con cuestiones éticas. La moral sería algo así como el factor regulador de todas las demás funciones sociales. Séneca debió plantearse el problema de este modo: ¿Tiene el hombre derecho de solicitar al estado las condiciones necesarias a su bienestar material o por el contrario este bienestar es una cuestión de la propia visión personal? ¿Es la justicia social la obtención del mayor número de bienes materiales, o lo es solo tener los necesarios y precisos? Y así, formulados los interrogantes, es fácil ver la respuesta de Séneca: la dicha es algo más subjetivo que objetivo, y está en nosotros mismos más que en las cosas materiales. Si san Agustín (354-430) pensaba que en el interior del hombre vivía la verdad, Séneca pudo decir que la felicidad (si no es una utopía) habita también en nuestro propio espíritu, y es como un premio alcanzado en la victoria de la razón sobre los instintos y los apetitos. Un sabio estoico no puede pensar de otro modo.

Lo único que debe pedirse, y si fuera preciso hasta conquistarse, es lo que podemos llamar la base física de la vida (alimento, vestido, albergue y libertad). Lo demás, como el trabajo, la propiedad, los ideales, la fe... sería inútil pedirlo al Estado (Brittain, 2021; Stepukonis, 2021; Voisset-Veyseyre, 2010). Nuestras facultades deben conseguirlo. Modestamente añadimos que no concebimos fórmulas de felicidad social ni individual que no se cimenten en el culto a los deberes. Si un día, de modo milagroso, amanecieran los hombres con los mismos bienes y derechos, seguro que no se pondría el sol sin que se hubiera producido alguna discordia.

Y si hay quienes necesitan ayuda para progresar, también hay que saber a quién acudir, a quién pedir auxilio. Séneca recomienda dirigirse a los coetáneos, pero no a cualquiera, sino a los mejores de entre ellos, ya que son los que aleccionan con su vida y muestran lo que debe hacerse con sus propias obras. Séneca pone así de relieve, la importancia tanto del testimonio de los más avezados en la virtud como del ejemplo que dan. El alma requiere ejemplos o modelos concretos que sean dignos de seguimiento, a fin de tenerlos presentes siempre como protectores, colaboradores o correctores, pues los defectos no pueden corregirse si no es conforme a un determinado patrón. Por tanto, para evitar la desolación interior y el decaimiento, resulta muy beneficioso tener a quien dirigir la

mirada y a quien se juzgue que está presente en los pensamientos propios, y realizar, de esta forma, cuanto se tenga que hacer como si tal persona nos contemplase. Necesitamos de la amistad, de la solidaridad; de una guía que nos oriente (de Mourza, 2015; De Oliveira, 2009; White, 1999).

Séneca es algo más que un pensador teórico, es un convencido que aprendió la verdad, no solo en los libros, sino a través de la vida. Tampoco es un estoico rígido, sistemático, de alma fría y criterio exclusivamente devoto de la razón. Séneca es un pensador artista, y como todos los artistas, sus reflexiones están, a menudo, caldeadas por la pasión y por la elocuencia, propios de su origen hispano.

Algunas cuestiones que se planteaba eran:

¿Carece de sentimientos humanitarios quien se pregunta si en realidad era dueño de lo que todos reputaban como suyo?

¿De qué me sirve, saber dividir un campo en parcelas si no se compartirlo con mi hermano?

¿Por qué vives míseramente, guardando todo lo que tiene como si fuera tuyo? llamaba a los ricos tesoreros de Dios.

En otro pasaje afirma “Si vives conforme a las leyes de la naturaleza, jamás será pobre; si con las de la opinión nunca serás rico, porque siendo muy poco lo que la naturaleza pide, es mucho lo que pide la opinión” (Séneca, 2007, p.300). Una alimentación frugal, un hogar saneado y un ropaje sencillo y cómodo, constituyen la mejor defensa de nuestra vida física. Lo demás no es más que vanidad de vanidades. Pero el hombre, por naturaleza, quiere el pan de muchos días, con perjuicio de otros que no lo recibirán. Insiste el cordobés que el lujo es contrario a la naturaleza, porque fomenta los vicios. Varios siglos después, el papa León XIII hizo suyas unas palabras parecidas, en las que manifestaba que los males modernos pueden reducirse a dos, el disgusto de una vida modesta y activa y el olvido o menosprecio de los bienes eternos (León XIII, 1893, 8 de septiembre).

Séneca reniega de censos, escrituras y libros de caja, y eso que en Roma no eran obligatorios. Aborrece la contratación onerosa y se pregunta qué es usura y qué son esos intereses de tantos por ciento, aquellos que sus

coetáneos de la ciudad eterna se encargaron de enseñarle y a los que él llamaba cordeleros, porque el préstamo en sus manos hacía de cuerda, con la que aprietan al cuello al prójimo hasta estrangularlo. Hay un pensamiento de Séneca que preconiza la lucha de clases y que lo refuta con muy pocas palabras: nuestra sociedad es como una bóveda de piedras trabadas que caerían si no se sostuviesen mutuamente. Una aseveración verdaderamente estoica. Todos deben ceder y colaborar en la misma dirección (Figueroa Toruño, 2010). Las opiniones del sabio cordobés en materia ético-sociales pueden suscribirlas cualquier persona. La cercanía al cristianismo se trasluce en todos sus planteamientos. Así dice “si reunieras todo el dinero y los metales que tan cuidadosamente guardamos, no sacarás a la luz todos los tesoros que esconde la avaricia” (Séneca, 2017, p. 451).

¿Cuáles serían las ideas de Séneca si viviera en este agitado momento? ¿En que campo social estaría ubicado? Habida cuenta de su temperamento y de sus experiencias, la respuesta no sería dudosa. No estaría cerca de los extremos políticos, ni en una sociedad donde reina el orden sin gobierno. Conocía demasiado la naturaleza humana para confiar en el buen instinto de las multitudes. Tampoco ignoraba que una cosa es la igualdad humana y otra la individual. Los hombres son desiguales como individuos. En la naturaleza, como en la sociedad, alternan lo pequeño y lo grande, el sabio y el torpe, la gracia y la fuerza. Sabía que el hombre tiene derechos independientes de la colectividad y que el estado no ha creado la propiedad, sino que esta, aunque haya de cumplir fines sociales, es un derecho individual anterior al Imperio romano (Alburquerque, 2021; Moiteiro, 2008; Peñaranda, 2011; Zovkic, 2010).

En definitiva, Séneca vería con amargura que el hombre había adelantado tan poco en su educación ético-política que no podía vivir sin tutelas o dictaduras. Lamentaría que tantos ensayos de monarquías constitucionales y gobiernos de distinto signo no hubiesen conseguido formar al ciudadano autarca, devoto del deber, obediente a los imperativos de la justicia y, en una palabra, soberano de sí mismo. Se preguntaría si el hombre del siglo XXI, creador de tantas maravillas físicas (y posibilidades en un mundo de cada vez más tecnológico y virtual) se diferenciaba en algo de aquellas plebes ineducadas y patricios corrompidos que formaban la urdimbre de la sociedad romana del imperio.

Séneca creyó en el bien, en la belleza y en la justicia. Pretendió contribuir no sólo a la formación del hombre de aquellos tiempos; piensa también en la posteridad y así lo declara a veces. En sus *Cartas a Lucilio*, sigue pretendiendo una edificación de la nueva humanidad desde abajo. Pero si sus obras y libros se centran en las relaciones de unos con otros, también quiere resaltar la importancia trascendental que en todo caso tiene la relación del hombre consigo mismo. Con el paso de los años, Séneca parece haber llegado al absoluto convencimiento de algo que había barruntado durante toda su existencia: la absoluta primacía de la vida interior (Becker, 2019; Canobbio, 2019).

### ***Última reflexión***

La formación del hombre concreto se le presenta como el más alto fin y, a la vez, como el medio más idóneo y eficaz para la construcción de una humanidad renovada y llena de vida. Es preciso adelantar, por otra parte, que el final al que pretende llegar tiene mucho que ver con la plenitud de cada hombre en particular. Una persona sólo puede considerarse feliz cuando todo gozo nace desde su propio interior, desde el sentimiento íntimo de la posesión de las virtudes.

Se sabe que esto llega cuando, tras contemplar las cosas que los hombres codician y guardan, no se encuentre nada en ellas que se desee conseguir. Todos y cada uno tenemos el deber de autoconocernos (Duarte, 2022; Eliopoulos, 2010; Savitski, 2019; Urbancova, 2010), mirar a nuestro interior, educarnos porque con la mirada puesta en la perfección humano la aportación al ámbito educativo desde la responsabilidad será más fructífera.

### ***Referencias bibliográficas***

- Aikin, S. (2017). Seneca on Surpassing God. *Journal of the American Philosophical Association*, 3(1), 22-31. DOI: 10.1017/apa.2017.6
- Albuquerque, J.M. (2021). The immanence of Seneca thought in educational method of the University. *Revista General de Derecho*

Romano, (36). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7985212>

Anghelescu, G.F. y Bugiulescu, M.I. (2017). *Paideia* and Theology: Aspects and Perspectives in the Education Process. *Bogoslovni Vestnik - Theological Quarterly - Ephemerides Theologicae*, 77(2), 439-450.

[https://www.researchgate.net/publication/322031081\\_Paideia\\_and\\_theology\\_Aspects\\_and\\_perspectives\\_in\\_the\\_education\\_process](https://www.researchgate.net/publication/322031081_Paideia_and_theology_Aspects_and_perspectives_in_the_education_process)

Becker, E.M. (2019). Das introspektive Ich des Paulus nach Phil 1-3: Ein Entwurf. *New Testament Studies*, 65(3), 310-331. DOI: 10.1017/S0028688519000043

Blázquez, J.M. (2018). Lucio Anneo Séneca. *Real Academia de la Historia. Diccionario Biográfico electrónico*. <https://dbe.rah.es/biografias/8082/lucio-anneo-seneca>

Brittain, C. (2021). A Stoic Ethics for Attention (Seneca Letter 56). *Rhizomata-A Journal for Ancient Philosophy and Science*, 9(2), 224-246. DOI: 10.1515/rhiz-2021-0013

Canobbio, A. (2019). Plin. Epist. 1.10. The Philosopher Euphrates between Seneca and Quintilian. *Athenaeum – Studi Periodici di Letteratura e Storia Dell Antichita*, 107(1), 128-149. <https://n9.cl/frywz>

Casini, P. (2014). The Varieties of Neostoic Virtue: Erasmus to Diderot. *Rivista di Filosofia*, 105(3), 325-346. DOI: 10.1413/77939

Correa, S. (2017). Writing and self-exemplarity in Seneca's Epistula 30. *Emerita*, 85(1), 92-112. DOI: 10.3989/emerita.2017.05.1611

de Freitas, R.C. (2018). Serenity in the crisis: Seneca's Epistle 24. *Cadernos de Letras da UFF*, 28(56), 287-310. DOI: 10.22409/cadletrasuff.2018n56a555

de Lachapelle, G. (2017). Anger and Fear in Seneca's De Clementia. *Emerita*, 85(1), 71-91. DOI: 10.3989/emerita.2017.04.1540

de Mourza, A.R. (2015). Inner dialogue in Seneca's Letter to Lucilius. *Agora - Estudos Classicos em Debate*, 17, 263-297.

[https://lareferencia.info/vufind/Record/BR\\_1fb86aacaba51531f7ca2ea060e8d3d5/Details](https://lareferencia.info/vufind/Record/BR_1fb86aacaba51531f7ca2ea060e8d3d5/Details)

- De Oliveira, L. (2009). Friendship as a means of exercising virtue. *Hypnos*, (22), 129-140. <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000421869000009>
- Del Giovane, B. (2015). Attalus and the Others Diatribic Morality, Cynicism and Rhetoric in Seneca's Teachers. *Maia - Rivista di Letterature Classiche*, 67(1), 3-24. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5212538>
- Delgado, F.M. (2017). The moderation of the passions or trails of Stoicism in Seneca's Troades. *Revista de Filosofía*, (73), 193-209. <https://revistaschilenas.uchile.cl/handle/2250/15155>
- Delgado, F.M. (2018). Differentiation between the metaphysical freedom/slavery and the juridical-political-social freedom/slavery: Cicero, Seneca and Epictetus. *Revista de Filosofía UIS*, 17(2), 85-108. DOI: 10.18273/revfil.v17n2-2018005
- Demina, S. (2021). Seneca's Philosophical approach to the education of children. *Schole - Filosofskoe Antikovedenie i Klassicheskaya Traditsiya-Schole*, 15(1), 228-237. DOI: 10.25205/1995-4328-2021-15-1-228-237
- Duarte, R. (2021). Blindness as the threshold between life and death in Seneca's Oedipvs and Phoenissae. *Classical Quarterly*, 71(2), 707-720. DOI: 10.1017/S0009838821000811
- Eliopoulos, P. (2010). "Ars Vitae" in iamblichus and in the Stoic Seneca. *Ancient Philosophy and the Classical Tradition*, 4(2), 210-219. <https://classics.nsu.ru/schole/assets/files/4-2-eliop.pdf>
- Figueroa Toruño, H. (2010). *La praxis teológica latinoamericana y su relación con el desarrollo humano sostenible* [Tesis doctoral, Universidad Nacional Autónoma de Honduras]. Issuu. [https://issuu.com/doctoradoccssgd/docs/teolog\\_\\_a\\_y\\_desarrollo\\_-\\_tesis\\_doct/283](https://issuu.com/doctoradoccssgd/docs/teolog__a_y_desarrollo_-_tesis_doct/283)

- García, A.V. (2008). Th estructura compositiva of the moral epistles to Lucilio of Seneca. *Habis*, (39), 143-151. [https://www.academia.edu/en/3723488/\\_La\\_estructura\\_compositiva\\_de\\_las\\_Ep%C3%ADstolas\\_morales\\_a\\_Lucilio\\_de\\_S%C3%A9neca\\_HABIS\\_39\\_2008\\_pp\\_143\\_151](https://www.academia.edu/en/3723488/_La_estructura_compositiva_de_las_Ep%C3%ADstolas_morales_a_Lucilio_de_S%C3%A9neca_HABIS_39_2008_pp_143_151)
- Groenendijk, L.F. y de Ruyter, D.J. (2009). Learning from Seneca: a Stoic perspective on the art of living and education. *Ethics and Education*, 4(1), 81-92. DOI: 10.1080/17449640902816277
- Jian, X. (2007). Cogito and Credo: A Preliminary Comparision Between the Epistles of Seneca and St. Paul. *Journal for the Study of Christian Culture*, (18), 125-137. <https://n9.cl/ngili>
- Junghanss, A. (2023). Contempt in Seneca's Dialogue "On the Firmness of the Wise". *Emotion Review*, 15(3), 240-248. DOI: 10.1177/17540739231183203
- Kolesnykova, T.O. y Malivskyi, A.M. (2022). Descartes on Open Knowledge and Human Perfection. *Anthopological Measurements of Philosophical Research*, (22), 14-25. DOI: 10.15802/ampr.v0i22.271318
- Konstan, D. (2015). Passion over Reason Seneca's Stoic Dilemma. *IRIDE-Filosofia e Discussione Pubblica*, 28(3), 611-623. DOI: 10.1414/81578
- Kuschel, G. (2018). Seneca's De Clementia. An Overlook Chapter in the Genealogies of Representation and Sovereignty. *Politicka Misao - Croatian Political Science Review*, 55(4), 36-58. DOI: 10.20901/pm.55.4.02
- Labarca, M. (2007). Siete Impem an approach to the language of son in Seneca's Phaedra and Medea. *Lengua y Habla*, 11(1), 37-44. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4002501>
- León XIII (1893, 8 de septiembre). Sobre el Santo Rosario. Laetitia Sanctae. Encíclicas. *Vaticano*. <https://n9.cl/9inbe>
- Lima, F.C. (2021). The teachings of Seneca Education for living life with wisdom. *Hypnos*, (46), 104-116.

<https://hypnos.org.br/index.php/hypnos/article/view/634>

- López, J. (2011). Humanism and Commentary in Fifteenth-Century Castile: Juan de Mena and Alonso de Cartagena. *Minerva-Revista de Filología Clásica*, (24), 17-30. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/10595>
- López, J. (2013). Seneca's "Declamations" translated by Alonso de Cartagena: edition and study. *Cuadernos de Filología Clásica-Estudios Latinos*, 33(2), 329-380. DOI: 10.5209/rev\_CFCL.2013.v33.n2.43568
- Moiteiro, C.R. (2008). Nature and politics in the Roman Stoicism: about the *vivere naturae* and the constitution of cosmopolis in Seneca's thought. *Archai - Revista de Estudos sobre as origens do Pensamento Ocidental*, 1, 11-23. <https://periodicos.unb.br/index.php/archai/article/view/101>
- Montiglio, S. (2006). Should the aspiring wise man travel? A conflict in Seneca's thought. *American Journal of Philosophy*, 127(4), 553-586. DOI: 10.1353/ajp.2007.0006
- Németh, A. (2023). Seneca and the narrative self. *British Journal for the History of Philosophy*, 31(5), 845-865. DOI: 10.1080/09608788.2023.2179015
- Olivetto, G. (2020). Alonso de Cartagena in the treatise about woman. *Hispania Sacra*, 72(146), 69-77. DOI: 10.3989/hs.2020.005
- Peñaranda, A.M. (2011). The idea of nature for Seneca and Maria Zambrano. *Quaestiones Disputatae*, 4(8), 79-96. <https://vlex.com.co/vid/idea-naturaleza-mara-458802026>
- Pereira, C.A. y Vicente, J.J. (2010). The conscience of the existence in Seneca. *Griot - Revista de Filosofía*, 1(1), 1-15. DOI: 10.31977/grirfi.v1i1.460
- Puchet, E. (2009). Comentario de Séneca, "Cartas a Lucilius". *Revista Fermentario*, (3). <http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/view/10>

- Ramos, M.A. (2013). Seneca's vital Pedagogy: lessons to live morally and behave civically. *Educación XX1*, 16(2), 83-96. DOI: 10.5944/educxx1.16.2.2634
- Romero, T. (2022). A medieval version of the Seneca-San Pablo epistolary (with accompaniment by Tacitus). *Zeitschrift für Romanische Philologie*, 138(1), 65-86. DOI: 10.1515/zrp-2022-0002
- Salamon, G. (2011). Seneca, Stoicism and Absolute Monarchy in De Clementia. *Aitia-Regards sur la Culture Hellenistique au XXIE Siecle*, (1). DOI: 10.4000/aitia.161
- Salimgareev, M.V. (2015). Images of the Roman stoics in the Works of V.I. Modestov. *Tomsk State University Journal*, (400), 134-137. DOI: 10.17223/15617793/400/21
- Sánchez, R. (2013). Pedagogy and Human Perfection. *Sophia-Colección de Filosofía de la Educación*, (14), 51-75. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6123239>
- Santos, U.F. (2023). Education as a responsible task of the Lerner. *Themata-Revista de Filosofía*, (67), 33-47. DOI: 10.12795/themata.2023.i67.02
- Savitski, S. (2019). Idleness and Freedom in Michael de Montaigne's "Essays". *Logos*, 29(1), 189-202. DOI: 10.22394/0869-5377-2019-1-189-200
- Séneca, L.A. (s.f.). De la Ira. Libro tercero (Cervantes Virtual, Trad.). *Cervantes Virtual*. <https://n9.cl/e35cz>
- Séneca, L.A. (s.f.). Tratados morales. De la pobreza (Cervantes Virtual, Trad.). *Cervantes Virtual*. <https://n9.cl/53wye>
- Séneca, L.A. (1951). *Epistolae ad Lucilium* (J.M. Gallego Rocafull, Trad.). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Séneca, L.A. (2022). *Consolidaciones. Diálogos. Epístolas morales a Lucilio* (J. Mariné Isidro e I. Roca Meliá, Trads.). Gredos.
- Séneca, L.A. (2007). *Tratados morales*. AZU Press digital. 299 300 ([loslibrosdigitales.com](http://loslibrosdigitales.com))

- Sommer, M. (2021). Freedom and Intellect The 1st Epistle of Peter and Romano-Hellenistic Scholarly Discourses on Slavery. *Early Christianity*, 12(4), 471-492. DOI: 10.1628/ec-2021-0032
- Stepukonis, A. (2021). Seneca Concerning Apolitical Morals. *Logos-Vilnius*, (108), 46-52. DOI: 10.24101/logos.2021.53
- Urbancova, E. (2010). Imago sui in Seneca's Letters to Lucilius. *Filozofia*, 65(3), 249-256. <https://philpapers.org/rec/URBISI>
- Voisset-Veyseyre, C. (2010). The Wolf motif in the Hobbesian text. *Hobbes Studies*, 23(2), 124-138. DOI: 10.1163/187502510X531642
- White, R. (1999). Friendship and commitment (Aristotle, Seneca, Cicero). *Journal of Value Inquiry*, 33(1), 70-88. DOI: 10.1023/A:1004332416151
- Williams, G. (2005). Seneca on Winds: The art of anemology in "Natural questions" 5. *American Journal of Philology*, 126(3), 417-450. <https://www.jstor.org/stable/3804938>
- Zovkic, M. (2010). Elements of universal ethics in Paul and Stoic Philosopher L.A. Seneca. *Ephemerides Theologicae Zagradienses*, 80(4), 1083-1104. <https://hrcak.srce.hr/clanak/94472>

### 3.4. UNA MIRADA A LA EDUCACIÓN DESDE SAN AGUSTÍN DE HIPONA

Antonio Carrón de la Torre  
*Pontificia Università Gregoriana*

#### **Introducción**

San Agustín vive entre los siglos IV y V (354-430), en una etapa crucial de la historia del Imperio Romano donde se enfrentan poderes y corrientes ideológicas de gran trascendencia social, política, cultural y religiosa<sup>[5]</sup>. El Edicto de Milán (313), que otorgó la tolerancia al Cristianismo como religión en Roma<sup>[6]</sup>, no evitó una época marcada por enfrentamientos, tras la muerte de Constantino, que debilitaron progresivamente el Imperio.

A pesar de este contexto de inestabilidad política y empobrecimiento económico, la era en la que vivió Agustín fue testigo de un extraordinario florecimiento intelectual. A pesar de las luchas en las fronteras, el Imperio gozaba de cierta paz en su territorio interno, apoyada por una sólida red de comunicaciones, rutas terrestres y marítimas que facilitaban los desplazamientos y el comercio, propiciando una sensación de seguridad y movilidad sin precedentes<sup>[7]</sup>.

Este ambiente cosmopolita y de intercambio cultural permitió la fusión de ideas, hábitos y creencias en las grandes ciudades del Imperio. Proliferaron centros de estudios en diferentes regiones, atrayendo a estudiantes y profesores de diversas procedencias. La diversidad proporcionó un entorno educativo enriquecedor y diversificado<sup>[8]</sup>.

Así se explica que, en este contexto, el ardoroso, inteligente y despierto joven que era Agustín realizara sus estudios *itinerando* entre Tagaste, Madaura, Cartago, Roma y Milán. Se entiende, también, que, aunque su madre –Mónica– fuera cristiana<sup>[9]</sup>, él se hubiera adherido al maniqueísmo a los 19 años. Se comprende, por otro lado, cómo un inquieto intelecto alternara sus quehaceres acudiendo a escuchar los sermones del obispo Ambrosio en Milán, y que simultaneara la lectura de los neoplatónicos con las cartas de san Pablo.

Agustín se formó mayormente con autores como Virgilio, Cicerón, Salustio y Terencio, con un enfoque literario más que filosófico. Su educación lo llevó a desarrollar una mente aguda, disciplinada y expresiva. Los estudios de gramática y retórica contribuyeron a su genialidad y portentosa memoria, cultivando una habilidad innata para pensar con profundidad y expresarse con precisión y elegancia<sup>[10]</sup>. De ahí que encontrara vulgar y pobre el latín de los evangelios cristianos, echando en ellos de menos la tersura y brillo de los escritos de Virgilio, en cuyo latín había estudiado retórica.

A medida que avanzaba en sus lecturas de autores latinos y griegos, especialmente tras su encuentro con el *Hortensius* de Cicerón, su inquietud intelectual creció, marcando un interés vital por descubrir la verdad. Mientras se formaba como maestro de gramática y retórica, Agustín emergió como un pensador con profundas intuiciones y la capacidad de explorar nuevos horizontes en el universo del conocimiento y la inteligencia.

### ***3.4.1. El contexto educativo de san Agustín***

Cuando Agustín aparece en la historia, la pedagogía tenía ya un largo recorrido. Aunque no del todo desarrollada, la cultura y su transmisión se habían hecho presentes en Mesopotamia y en Egipto desde 2000 años antes de Cristo. Grecia se había aprovechado de la invención del alfabeto en el Oriente próximo, hacia el año 1200 antes de nuestra era. Había desarrollado la cultura que se inicia en el siglo VIII con el empleo genuino de la escritura y de todas las ciencias, y había sistematizado el pensamiento especulativo

hasta un grado pocas veces alcanzado por el ser humano, dentro del cual se elaboran las primeras teorías de la educación. En Atenas se dio la institución de la educación básica extendida a amplias capas de la sociedad, y la elaboración de teorías pedagógicas a cargo de Sócrates, con su método de enseñanza denominado mayéutica (en el siglo V); de Isócrates<sup>[11]</sup>, fundador de una escuela de retórica; de Platón, fundador de la Academia (siglos V-IV), y de Aristóteles, fundador del Liceo en siglo IV. Extendida la cultura griega a toda la cuenca del Mediterráneo y, concretamente a Roma, surgen en ésta, influidos por los autores griegos ya nombrados, dos representantes de la máxima importancia en la historia de la pedagogía: Cicerón, con su obra *De oratore*, en el siglo I a.C., y, sobre todo, el hispano Quintiliano, a finales del siglo I d.C., autor de la *Institutio oratoria*, la primera gran obra plena y estrictamente pedagógica que se conoce<sup>[12]</sup>.

A pesar de estos logros, la realidad de la sociedad pagana de la época de Agustín distaba mucho de los presupuestos pedagógicos teóricos. Las mejores propuestas de los pedagogos eran contradichas en la práctica: ni la *padeia* griega (educar al hombre para el bien), ni la *humanitas latina* (*vir bonus, dicendi peritus*) tenían incidencia alguna.

Agustín acusa con energía y amargura a la escuela de su tiempo, impregnada de escepticismo y relativismo, porque no imparte la verdad. Los relatos de la mitología pagana, material habitual de la enseñanza, constituían una incitación a toda clase de males morales. Los castigos infringidos a los estudiantes, desaconsejados por Quintiliano por ser indignos y repugnantes, constituían, sin embargo, una cruel costumbre diaria de la época en todas las escuelas<sup>[13]</sup>. La finalidad perseguida por esta educación era formalista y utilitarista. Lo único que importaba era el obtener un adiestramiento meramente formal para conseguir dinero y prestigio dentro de la sociedad. La verdad y la formación de la persona interesaban muy poco o nada<sup>[14]</sup>.

### **3.4.2. Presupuestos filosóficos de la pedagogía agustiniana**

Agustín fue toda su vida un pedagogo. Con su actividad, con sus escritos, trató de instruir a aquellos a los que se dirigía en los más diversos contextos. Por su formación, Agustín era heredero de la pedagogía griega y latina, sobre todo de Platón, en cuanto a las teorías filosóficas, y de Cicerón y Quintiliano, en cuanto a la práctica. Aun con todo, es importante considerar que, desde su conversión al Cristianismo, Agustín tuvo por objetivo la evangelización de sus oyentes a partir de la Sagrada Escritura.

Aunque el concepto de pedagogía que manejamos hoy no se ajusta estrictamente a la concepción que pudiera existir en la época de san Agustín, a partir de la lectura de sus obras, es posible extraer principios pedagógicos que tienen su origen en presupuestos filosóficos. A continuación, destacamos los más significativos.

#### **a) Certeza de la verdad contra el escepticismo: *Contra académicos***

La razón vital y personal que induce a Agustín a hacer un análisis crítico del escepticismo es que él, antes de su conversión, atravesó un período de desconfianza respecto a la posibilidad de la razón humana para conocer la verdad<sup>[15]</sup>. Una vez alcanzada la verdad dentro de la Iglesia Católica, lo primero que escribirá es la obra *Contra académicos*, convencido del deber de posicionarse contra el escepticismo, que le había dificultado encontrarla, y a otros muchos les quita hasta la esperanza de hallarla<sup>[16]</sup>. Para Agustín, es fundamental que el maestro transmita la verdad a los alumnos y les ayude a descubrirla.

#### **b) La autoconciencia**

Otro argumento importante que Agustín utiliza contra el escepticismo es el descubrimiento de la autoconciencia. Es tal la importancia que le confiere<sup>[17]</sup>, que se convierte en un tema recurrente y fundamental en su actividad literaria<sup>[18]</sup>. Agustín argumentará que, a primera instancia se puede dudar de la existencia de la verdad, pero no se puede dudar de la

verdad de la propia duda y de sus implicaciones<sup>[19]</sup>. Por tanto, no se puede dudar de la existencia de la verdad, pues «*todo el que conoce su duda, ya tiene eso mismo por verdadero*»<sup>[20]</sup>. Más aún: no puedo dudar, al menos, de la realidad de mi existencia, puesto que para equivocarme sobre esto necesariamente debo existir<sup>[21]</sup>. En *De civitate Dei* encontramos la formulación más desarrollada de este argumento: «*Si me engaño, existo; pues quien no existe no puede tampoco engañarse; y por esto, si me engaño, existo*»<sup>[22]</sup>. La propia existencia es la verdad inexpugnable puesta en evidencia por un acto cognitivo, aunque fuera equivocado.

Ante esta evidencia, dirá Agustín, se diluyen todos los fallos (que serán eventuales) de los sentidos y de la misma inteligencia. Y así, las objeciones de los escépticos implican en ellos mismos la total certeza de su autoconciencia. Dada la condición reflexiva del espíritu humano, no se puede tomar ninguna postura, de afirmación, negación o de duda, de juicio o no juicio, que no implique la evidencia de la autoconciencia<sup>[23]</sup>.

### **c) Razonar y entender. Ciencia y sabiduría**

El conocimiento humano, según Agustín, utiliza dos formas de aprehender la realidad que, a la vez, constituyen grados diferentes de aptitud para captar unos u otros seres: razonar y entender. Agustín nos habla de ellas haciendo uso de los sustantivos ‘razón’ e ‘inteligencia’. «*La mente humana –dice– está dotada por naturaleza de razón e inteligencia*»<sup>[24]</sup>. La razón es «*el movimiento de la mente capaz de discernir y enlazar las cosas que se conocen y que nos pueden conducir al conocimiento de Dios*»<sup>[25]</sup>. La inteligencia o razón superior<sup>[26]</sup>, que es lo mismo que el entendimiento, es la función más elevada del conocimiento humano; en ella se realiza la iluminación por parte de esa luz superior que es Dios<sup>[27]</sup>.

Así pues, Agustín entiende el ‘razonar’ como la función realizada por esa parte del conocimiento específicamente humano que es la razón, y que tiene por objeto la acción racional en las cosas temporales (ciencia). Por otro lado, el ‘entender’, función realizada por esa otra parte del mismo conocimiento que es la inteligencia, tiene por objeto la contemplación de las cosas eternas (sabiduría)<sup>[28]</sup>. Razonamos cuando nos ocupamos del gobierno de las cosas temporales (ciencia); entendemos cuando nos entregamos a «*la contemplación y consulta de las razones eternas* (sabiduría)»<sup>[29]</sup>. La razón se aplica «*al arte del honesto vivir* (ciencia)» según las virtudes; la inteligencia fija la mirada en «*lo eterno e inmutable*»<sup>[30]</sup>.

#### **d) Teoría del conocimiento**

Uno de los textos clásicos a los que se suele aludir al hablar de la teoría del conocimiento de san Agustín es el de *Soliloquios*:

Inteligible es Dios, y al mismo orden inteligible pertenecen las verdades y teoremas de las artes. Con todo, difieren mucho entre sí. Porque visible es la tierra, lo mismo que la luz; pero aquella no se puede ver si no está iluminada por ésta. Luego tampoco lo que se enseña en las ciencias, y que sin ninguna vacilación tenemos como verdades certísimas, se ha de creer que podemos entenderlo sin la radiación de un sol especial. Así pues, como en el sol visible podemos notar tres cosas, que existe, que brilla y que ilumina, de modo análogo, en el secretísimo sol divino, a cuyo conocimiento aspira, tres cosas se ha de considerar: que existe,<sup>[31]</sup>  
que se percibe por el entendimiento y que hace inteligibles las demás cosas .

Según Agustín, la criatura depende totalmente de Dios, tanto en su ser como en su obrar. De tal modo que, si cesa la acción divina, cesan también de inmediato las criaturas de obrar y de ser<sup>[32]</sup>. La acción cognoscitiva del ser humano no puede ser en esto una excepción. Por lo que también, si cesa la iluminación del espíritu del hombre por parte de Dios –acción del *Maestro interior*–, su inteligencia se oscurece<sup>[33]</sup>. Así, la iluminación es una prolongación de la creación en el ámbito cognoscitivo. Por eso, los

autores hablan de la propuesta agustiniana como una «*dependencia ontológica total del intelecto humano con relación a Dios, de quien tiene el ser, la actividad y la verdad*»<sup>[34]</sup>.

Esta iluminación, que la historia ha identificado con la teoría del conocimiento de san Agustín, incide, además, en el carácter universalmente comunitario de la verdad. Para Agustín, la verdad puede ser poseída –en cuanto conocida– por todas y cada una de las inteligencias, pero no es de ninguna de ellas. Esto quiere decir que se ofrece como verdad a todos, sin que pueda ser apropiada por nadie<sup>[35]</sup>. Es, por tanto, una realidad distinta de las mentes humanas, aunque en todas ellas se hace presente cuando conocen cualquier verdad<sup>[36]</sup>. Esta realidad nos ilumina intelectualmente<sup>[37]</sup>, siendo así que su presencia en la mente hace, de alguna manera, que conozcamos la verdad. Por tanto, la iluminación es una condición previa o anterior del conocimiento humano. Para Agustín, el discípulo goza de un magisterio que lo ilumina interiormente<sup>[38]</sup>: el *Maestro interior*<sup>[39]</sup>, Jesucristo. Sólo Él enseña<sup>[40]</sup> «*aunque parezca que es un hombre el que lo enseña*»<sup>[41]</sup>.

### **e) El lenguaje, la enseñanza y su posibilidad**

Lo primero que examina Agustín en su obra *De magistro*<sup>[42]</sup> es la posibilidad de la enseñanza. Ésta se lleva a cabo por medio del lenguaje. Es más, el lenguaje siempre se ha pensado que sirve para enseñar. Por medio del lenguaje el maestro transmite su saber al discípulo. Sin embargo, Agustín plantea la posibilidad de esta transmisión<sup>[43]</sup>. El lenguaje no es más que un sistema de signos y de sonidos. Estos son sólo medios para significar ideas o señalar objetos. Es difícil que el alumno pase del ‘signo’ al objeto que intenta significar. Por ello, corre el riesgo de retener materialmente el signo, de quedarse con el ‘medio’, sin llegar al

conocimiento del objeto real. De ahí proviene la enseñanza verbalista, vacía e ineficaz; la repetición literal de unas palabras no comprendidas, que se quedan muertas en la memoria<sup>[44]</sup>.

La manera de superar el verbalismo es el método objetivo, basado en la experiencia, que consiste en presentar las cosas, en vez de las palabras, para llegar, a través de una gradual demostración, a los conceptos y a las definiciones<sup>[45]</sup>. Este fue el método que Agustín practicó en sus diálogos de Casiciaco, en los cuales, a diferencia de los platónicos y ciceronianos, de una manera espontánea y según la realidad de la conversación, se lleva a cabo la enseñanza<sup>[46]</sup>.

### ***3.4.3. Los contenidos y el fin de la educación***

Para san Agustín, el fin de la religión y el objetivo de la enseñanza coinciden: alcanzar la verdad y el bien. Es decir, Agustín tiene un concepto de la cultura muy diverso del que encontró en su época, centrado en lo útil y en lo meramente formal: no interesaba la verdad, de la que se desconfiaba como meta posible para el ser humano, sino que interesaba el aprendizaje de las meras formas o técnicas externas de la oratoria, no el contenido. Por el contrario, para Agustín no basta con la ‘instrucción’, sino que hace falta también la ‘educación’ en el sentido más profundo. Para ello es preciso que la verdad se convierta en norma de vida. Agustín nunca se queda en mera teoría; siempre tiene como fin el componente moral de la vida: el bien<sup>[47]</sup>.

No existe, en realidad, razón alguna para filosofar más que ésta: lograr el hombre su felicidad. Lo que le hace feliz, eso es el bien último. De ahí que la filosofía que no sistematice la forma de obtener el bien no la podemos llamar sistema filosófico<sup>[48]</sup>.

Pero no solamente hace falta convertir la verdad conocida en vida por medio del amor del bien, sino que, a ciertas verdades no se llega sino sintonizando afectivamente con ellas, con una actitud positiva ante las

personas y las cosas. Por ello, dirá Agustín: «*No se entra en la verdad sino por el amor*»<sup>[49]</sup>.

Para el Obispo de Hipona, la felicidad o plena realización de la persona se alcanza en el desarrollo equilibrado de las dos grandes capacidades del ser humano: la de conocer y la de amar<sup>[50]</sup>. Para él, la situación de una persona muy desarrollada en el ámbito del conocimiento y ‘raquítica’ en el ámbito del amor, constituye una monstruosidad. La ciencia aislada del amor da como resultado lo contrario de lo que de ella se debe esperar: en vez de realizar a la persona la deteriora, la destruye<sup>[51]</sup>.

Para Agustín, sólo el amor tiene un carácter absoluto. Dice: «*La medida del amor es amar sin medida*»<sup>[52]</sup>, «*lo que amas eres*»<sup>[53]</sup>. Es ahí donde se determina el carácter absoluto del amor desde la perspectiva objetiva y desde su realidad personal. En consecuencia, el amor no está supeditado a nada y a él todo queda subordinado. Y refiriéndose al tema educativo dirá: «*No busco tanto al que sabe, cuanto al que ama*»<sup>[54]</sup>. La ciencia, pues no es sino un ‘andamio’ con el que se construye el amor, que permanece aún después de haber desmontado el ‘andamio’ de la ciencia<sup>[55]</sup>.

Aunque Agustín en sus primeros escritos de carácter filosófico, siguiendo a Platón, concibe la felicidad bajo la perspectiva de la verdad poseída como sumo bien, más adelante nos dirá que la felicidad consiste en poseer a Dios, y sólo se posee a Dios amándolo<sup>[56]</sup>. El ser humano, concluirá, no puede encontrar la felicidad ni en las cosas ni en sí mismo, porque nada de ello es el bien inmutable y sumo. «*Nos hiciste, Señor, para ti, y nuestro corazón está inquieto hasta que descanse en ti*»<sup>[57]</sup>; porque «*tan sólo el que hizo al hombre hace feliz al hombre*»<sup>[58]</sup>.

#### **3.4.4. Pedagogía práctica en san Agustín**

A partir de los principios pedagógicos mencionados, podemos extraer elementos metodológicos prácticos que derivados de la experiencia de san Agustín. A modo de síntesis, a continuación, destacamos ocho de ellos.

### **a) El juego y el aprendizaje**

El juego es visto por Agustín como el mundo propio del niño; más todavía, como el trabajo propio del niño. Critica en las *Confesiones* la visión del juego como irreconciliable con el aprendizaje. Con ello se adelanta a su época y se sitúa en la línea de muchos educadores y psicólogos de nuestro tiempo. Observa con agudeza e ironía que «*los juegos de los mayores toman el nombre honorable de negocios, en tanto que los de los niños son castigados por los mayores*»<sup>[59]</sup>. Asimismo, advierte Agustín que la exigencia de algunas actitudes a los niños por parte de los mayores, que ellos no practican, es algo incoherente y perjudicial para la educación<sup>[60]</sup>.

### **b) La sintonía educativa entre maestro y alumno**

Otra interesante propuesta pedagógica agustiniana es la actitud de sencillez del maestro, así como la solicitud por el alumno, que lo lleva incluso a sintonizar con su mundo espiritual, haciéndose niño con los niños, con una ingenuidad que le permite un encuentro personal con ellos en la común admiración de las cosas, como si éstas fueran nuevas también para él. Esto lleva consigo el entusiasmo siempre renovado del maestro y la superación de cualquier hastío<sup>[61]</sup>.

¿Pues no suele ocurrir que, cuando mostramos lugares hermosos y amenos, de ciudades o de paisajes, a los que nunca los habían visto, nosotros, por haberlos visto ya con frecuencia, vemos sin ningún agrado especial, se renueva nuestro gusto ante su gusto por la novedad? Y esto, tanto más cuantos más amigos son, porque a través de los lazos del amor, cuanto más vivimos en ellos tanto más nuevas resultan para nosotros las cosas que fueron viejas<sup>[62]</sup>.

Estas agudas observaciones desembocan en la reciprocidad educativa, puesto que el alumno ayuda al maestro a redescubrir la verdad, ya por él conocida, seguramente con algún nuevo matiz. Es una reciprocidad que, por otro lado, viene a resolver la dialéctica de la relación entre maestro y alumno. Ambos aprenden juntos en sintonía y, a la vez, cada uno por sí mismo.

### **c) Suscitar el interés y la atención**

En su obra *De catechizandis rudibus*, y siguiendo algunas indicaciones que aparecen también en las *Confesiones*, Agustín exhorta a su discípulo Deogracias a que procure suscitar el interés y la atención de sus oyentes<sup>[63]</sup>. Pero el interés que aquí se aconseja no es, propiamente, la participación del alumno, sino que se refiere a la destreza didáctica para suscitar el interés de la enseñanza, apoyándose en el sentido de lo maravilloso y de la natural admiración que anida en todo ser humano. Agustín, por tanto, pide al maestro no instalarse en la repetición, sino renovarse en el lenguaje y en la disposición interior hacia la verdad que debe comunicar a sus discípulos.

### **d) El diálogo**

Otra forma, dirá, de suscitar el interés de los alumnos es la de fomentar el diálogo: «*El excesivo temor (por parte del discípulo) de expresar su propia opinión, debe ser superado por una cariñosa exhortación, mostrándole una fraterna amistad para desterrar su vergüenza. Hay que preguntarle, pero inspirándole plena confianza, a fin de que, si tiene algo en contra, lo exprese libremente*»<sup>[64]</sup>. Agustín es consciente de que solamente ganándose la confianza del alumno, en el diálogo y en la discusión, puede la verdad alumbrarse en su ánimo.

### **e) La alegría del maestro**

Para levantar el ánimo de Deogracias, Agustín le previene contra su complejo de inferioridad y le hace ver la distancia tan grande que hay siempre, enseñe quien enseñe, entre lo que hablamos y las realidades tan grandes sobre las que hablamos. Pero el peligro que acecha a todo docente es que la repetición de lo mismo muchas veces suele desembocar en la monotonía y el aburrimiento del maestro, con grave perjuicio de la enseñanza. Como remedio de esta deficiencia nos propone la alegría del maestro en el ejercicio de su profesión: *«En todo caso, lo que siempre hemos de cuidar sobre todo es ver qué medios se han de emplear para que el maestro lo haga siempre con alegría, pues cuanto más alegre esté más agradable resultará la enseñanza»*<sup>[65]</sup>. Con ello, Agustín muestra que la alegría hace que la enseñanza suscite en el maestro y en el alumno las mejores disposiciones mentales y personales para que sea lo más eficaz y agradable posible.

#### **f) La adaptación de la enseñanza a las condiciones del alumno: tarea “mediadora” del maestro**

San Agustín no era partidario de llevar enteramente escrita la lección del día, y tampoco de dar la misma lección a todos los oyentes o alumnos, y menos aún de la elaboración de modelos de lección supuestamente perfectos que, año tras año, se repiten sin cambiar nada. Él es partidario de una continua renovación y, sobre todo, de la acomodación de la enseñanza a las diferentes características de los distintos grupos de discípulos, con una marcada tendencia a la enseñanza individualizada.

Agustín habla de una mutua influencia entre el que habla y los que escuchan, que origina una gran variedad de situaciones, según sea la diversidad de los oyentes<sup>[66]</sup>. El maestro debe tener en cuenta la distinta capacidad e idiosincrasia de los alumnos<sup>[67]</sup>. Como consecuencia de ello, se debe intentar individualizar la enseñanza adaptándose a las condiciones psicológicas, culturales y sociales del alumno. Dirá Agustín:

A pesar de que a todos se debe la misma caridad, no a todos se ha de ofrecer la misma medicina: la misma caridad, a unos da a luz y con otros sufre, a unos trata de edificar y a otros teme ofender, se humilla hacia unos y se eleva hacia otros, con unos se muestra tierna y con otros severa, de nadie es enemiga y de todos es madre [68].

Esta intuición nos demuestra que Agustín propugna una pedagogía no abstracta sino concreta, personalizada, aunque con tendencia a la más alta perfección. Una didáctica que supera la anónima uniformidad del grupo, buscando las cualidades de cada persona.

### **g) La humildad del maestro**

Son dos las razones principales que inducen a Agustín a exigir del maestro una actitud opuesta al orgullo, una actitud de sencillez y de humildad ante el alumno. Una es su propia teoría filosófica sobre el aprendizaje: el maestro es solamente la ocasión de que el alumno aprenda. Por eso, no tiene sentido el orgullo en la enseñanza. La función del maestro es muy importante, pero no tanto como para que quede anulada la personalidad y el trabajo que realiza el alumno. Frente al maestro no está un objeto que puede manipular a su antojo, sino una persona que, en sustancia, es de la misma categoría que él, porque es un ser personal al que debe una infinita consideración [69].

Otra razón de la actitud humilde del maestro es que la dedicación y entrega que le debe al discípulo es, a la vez, una dedicación y entrega a la verdad. Y la verdad es un valor absoluto, por encima de maestros y discípulos, que hay que respetar siempre, en cualquier circunstancia. Incluso puede obligar al maestro a reconocer delante de sus discípulos sus propios errores, para que, delante de ellos, quede la verdad incólume y exaltada. De ese modo, el maestro certifica que el fin último de toda su labor es enseñar la verdad. Así, está al servicio de la verdad [70].

### **h) Enseñar con amor, por vocación**

Todas estas actitudes no se harían realidad en el ejercicio de la enseñanza y en la función de la educación sin el amor del que está impregnada la pedagogía agustiniana:

La disciplina que sirve para restaurar la salud del alma, y que es la medicina del alma, consta de dos partes, como se colige de las mismas divinas Escrituras: la coerción y la enseñanza. La coerción se consigue por el temor, y la enseñanza, por el amor. Amor y temor, que dicen relación al que por la disciplina se le ayuda, ya que quien ayuda no debe tener otro móvil que el amor<sup>[71]</sup>.

Es, pues, el amor desinteresado al alumno la única motivación del maestro, un amor de características filiales<sup>[72]</sup>.

### ***Conclusión: una propuesta de pedagogía cordial para hoy***

Empatía, cercanía, alegría, experimentarse con discípulos, el presupuesto educativo del *Maestro interior*, personalización, aprender de los errores, suscitar afectos, sentimientos y emociones para superar la superficialidad<sup>[73]</sup>, educar con amor frente a un modelo coercitivo o desde la soberbia, la educación como continuo peregrinaje o aprendizaje<sup>[74]</sup>, son algunas de las claves de la mirada agustiniana de la educación. Una mirada desde el pasado que sigue iluminando la pedagogía actual desde la centralidad de la persona, la mirada trascendente, y el amor por la misión educativa. Una propuesta de pedagogía cordial, desde el corazón, con corazón y hacia el corazón.

Es difícil encontrar un autor de los primeros siglos de la Iglesia que escribiera tanto y del que se haya escrito tanto. San Agustín forma parte del grupo de autores denominados 'Padres de la Iglesia'. «*La Iglesia vive todavía hoy con la vida recibida de esos Padres; y hoy sigue edificándose todavía sobre las estructuras formadas por esos constructores, entre los goces y penas de su caminar y de su trabajo cotidiano.*» Estas palabras introductorias de la Carta Apostólica *Patres Ecclesiae* de san Juan Pablo II nos recuerdan la importancia y relevancia de «*aquellos santos que, con la*

*fuerza de la fe, con la profundidad y riqueza de sus enseñanzas, la engendraron y formaron en el transcurso de los primeros siglos»* [75]. Como dijera John Henry Newman, la Iglesia Católica no puede ser otra que la de los Padres. [76]. En el contexto educativo occidental somos herederos de una labor ingente de siglos desarrollada por la Iglesia y que, en san Agustín, tiene uno de sus pilares fundamentales.

### **Referencias bibliográficas**

- AA.VV. (Director Allan D. Fitzgerald). *Diccionario de San Agustín*. Burgos: Ed. Monte Carmelo. (2001)
- BELOTTI, G., *L'educazione in S. Agostino*, Bérghamo (1963)
- BOWEN, J. *Historia de la educación occidental, I*. Barcelona. (1976)
- BROWN, P. *Agustín*. Madrid: Acento Editorial. (2001)
- CAPÁNAGA, V. «La doctrina agustiniana de la intuición». En *Augustinus* 23. (1978)
- DU ROY, O. *L'intelligence de la foi en la Trinité selon Saint Augustin*. Paris. (1966)
- FLÓREZ, R. «Versión antropológica de la conversión y su protección educativa». En *Augustinus* 32. (1987)
- FLÓREZ, R., «El libro De magistro en el proyecto pedagógico de san Agustín», en *Educadores* 30 (1988)
- GÓMEZ GARCÍA, E., “Entusiasmados por la atracción del amor. Apuntes de pedagogía cordial”, en *Ama y haz lo que quieras: por una escuela empática y emocional*. Publicaciones FAE, Madrid (2016)
- GONZÁLEZ, H. *San Agustín y su tiempo. Pensamiento agustiniano III. Jornadas Internacionales de Agustinología*. Caracas: Cátedra “San Agustín” –UCAB–. (1988)
- GUZZO, A., *Idealisti ed empiristi*, Florencia (1935)

- HEIMSOETH, H. *Los seis grandes temas de la metafísica occidental*. Madrid. (1946)
- HOWIE, G. *Educational Theory and Practice in St. Augustine*. London. (1969)
- JEDIN, H. *Manual de historia de la Iglesia, tomo I*. Barcelona: Herder. (1980)
- KEVANE, E., «Augustine and Isocrates», en *The American Ecclesiastical Review* 149 (1963)
- MADEC, G., «Analyse du *De magistro*», en *Revue des Études Augustiniennes* 21 (1975)
- MARROU, H. I. *Storia dell'educazione nell'antichità*. Roma. (1950)
- OROZ, J. «San Agustín y la pedagogía cristiana». En *Augustinus* 39. (1989)
- PIACENZA, E., «El *De magistro* y la semántica contemporánea», en *Augustinus* 37 (1992)
- San Juan Pablo II. *Carta Apostólica Patres Ecclesiae, I*. Libreria Editrice Vaticana. (1980)
- SAN AGUSTÍN. *Confesiones*.
- SAN AGUSTÍN. *De civitate Dei*.
- SAN AGUSTÍN. *De libero arbitrio*.
- SAN AGUSTÍN. *De Trinitate*.
- SAN AGUSTÍN. *De vera religione*.
- SAN AGUSTÍN. *De gen. ad lit.*
- SAN AGUSTÍN. *Enarrationes in Psalmos*.
- SAN AGUSTÍN. *Epistolae*.
- SAN AGUSTÍN. *In Io. ev.*
- SAN AGUSTÍN. *Retractaciones*.
- SAN AGUSTÍN. *Sermo*.

SAN AGUSTÍN. *Soliloquios*.

VELA LÓPEZ, F. «El maestro en la relación y acción docentes según san Agustín». *Cuadernos Salmantinos de Filosofía* 17. (1990)

## 4. Los fines de la educación en el occidente medieval

Guillermo Fernando Arquero Caballero

*Universidad Nacional de Educación a Distancia*

### 4.1. EL PASO DE LA ANTIGÜEDAD AL MEDIEVO

En el año 475 d.C., fue depuesto el último emperador del Imperio Romano de Occidente, lo que marcaba definitivamente el final de la *Pars Occidentalis* del Imperio (la parte oriental sobreviviría mil años más, la cual se conoce hoy día como Imperio Bizantino). Los llamados pueblos bárbaros se asentaron en las antiguas provincias del Imperio y formaron sus propios reinos. Esta invasión vino precedida por un progresivo deterioro del Estado romano, ya que el mundo urbano (eje vertebrador de esta civilización) fue perdiendo su importancia económica y política. En el campo educativo, esto supuso que las tradicionales escuelas urbanas (generalmente sostenidas por el erario público o por asociaciones ciudadanas) perdieran sus fuentes de financiación y, por ende, entraran en crisis, como lo hicieron las instituciones municipales en general, por lo que, aunque muchos centros y cátedras se mantuvieron, lo hicieron sostenidas y asociadas a las clases sociales altas [77]. Por otro lado, la Iglesia (que ya había superado las persecuciones y veía que el cristianismo se hacía la religión hegemónica) se hizo cargo del mantenimiento de las escuelas, continuando con el legado secular grecolatino, pero también introduciendo su propio tipo de educación [78].

#### **4.1.1. La educación cristiana: nuevos fines educativos**

En un principio, los cristianos no crearon escuelas propias, sino que se formaron en las escuelas seculares romanas y muchos de ellos llegaron a

ocupar puestos docentes en dichos centros. Los fines tradicionales de la educación romana (que, a su vez, se inspiraba en buena medida en los fines y métodos de la educación helénica) eran, fundamentalmente, la formación personal de los individuos (adquisición de cultura, formación moral, preparación para ser un buen ciudadano...) y la capacitación de dichos individuos para ejercer puestos de responsabilidad en la *res publica* romana (magistraturas, abogacía, medicina...). Con el cristianismo, tales fines se mantuvieron, pero se fijó, como fin superior, la salvación eterna, que pasaba por cultivar las potencias de la naturaleza humana y formar a las personas para que adquiriesen una vida virtuosa acorde al mensaje del Evangelio, con el fin de ser merecedores de la recompensa celestial. En este sentido, el cristianismo aportó como novedad la convicción de que el mensaje de Cristo tenía la capacidad de “transformar el corazón del hombre, la cultura de su tiempo y el devenir del mundo por la fuerza perfectiva de la educación y la gracia divina” [79].

Entender esto resulta esencial, pues sentaba las bases de un rasgo característico de la educación medieval: el valor perfectivo de la persona mediante la educación, entendida como instrucción. En efecto, en la Edad Media no se suele encontrar la palabra *educatio*, sino *illustratio* (“iluminación”), *instructio* o *eruditio* (“instrucción”) para referirse a la educación. La palabra “educación” se ha impuesto en la cultura contemporánea en la medida en que da a entender que el docente debe ayudar al alumno a “sacar” (*educere*: “conducir al exterior”) lo que él ya tiene en sí, y se entiende así al profesor más como un orientador o acompañante. Esto es relativamente nuevo en la tradición occidental, pues desde la época clásica se concebía al profesor como el responsable de enseñar al estudiante lo que es correcto, la verdad de las cosas externas a él (al conocimiento del mundo en definitiva) y corregir al joven cuando se alejase del ideal ético marcado por la naturaleza humana, frente a las inclinaciones egoístas de la persona causadas por sus pasiones.

Este aspecto se reforzó notablemente con la pedagogía cristiana, ya que ésta parte una fe por la que se tiene la convicción de que el ser humano ha sido creado a imagen y semejanza de Dios y, por tanto, debe aspirar a conformarse y comportarse de acuerdo a su naturaleza divina [80], después de que el pecado original haya producido en cada persona el *fomes peccati*

o inclinación al mal. De esta manera, la educación debía conducir al ser humano a conocer la naturaleza del mundo y de sí mismo como creación de Dios, que se revela en su hijo Jesucristo y encarga a la Iglesia la predicación de su Evangelio. Para ello, el cultivo de la inteligencia y la adquisición de la ciencia resulta imprescindible, pues, como declaraba el canon 25 del IV Concilio de Toledo (633 d.C.), “ha de evitarse la ignorancia, madre de todos los errores” por lo que se disponía que los cristianos (especialmente los religiosos) se formasen adecuadamente [81].

Hay que destacar, en esta transición de la Antigüedad al Medioevo, otro hito de enorme importancia para la educación medieval: la sistematización de la enseñanza en las Siete Artes Liberales. Tradicionalmente, en las escuelas griegas y romanas se había seguido el programa educativo de la *enkyklios paideia*, o enseñanza universal, por la que los jóvenes aprendían sobre todas las disciplinas del saber y, por ende, alcanzaban un conocimiento global del mundo. Pero, para una mayor sistematicidad, en el paso del siglo IV al siglo V, el gramático latino Marciano Capella propuso en su obra *De nuptiis Philologiae et Mercurii* la división de todo el conocimiento en siete disciplinas, conocidas como Artes Liberales. El término latino *ars* significa “arte”, “destreza” o “conocimiento” de algo, mientras que el adjetivo *liberalis* alude a la condición de una persona libre u honorable. Por tanto, las artes liberales eran aquellos saberes teóricos y elevados que debían ocupar el tiempo y el talento de aquellas personas de condición libre frente a las de condición servil, dedicadas a los trabajos manuales y productivos (artes mecánicas), que en aquel entonces se consideraban de menor valor.

Marciano Capella propuso dos recorridos o caminos a seguir dentro de las siete Artes Liberales. El primero sería el del *Trivium*, así denominado por ser una vía de tres artes, las cuales eran la gramática, la dialéctica y la retórica. Estas artes tendrían como fin formar a la persona en el desarrollo del lenguaje y su capacidad de raciocinio y argumentación. Tras ellas, vendría el segundo grupo, el *Quadrivium*, es decir, el camino de cuatro artes que consistían en la geometría, la aritmética, la astronomía y la música (o armonía), las cuales se referían al conocimiento del cosmos, el orden en el universo. Este modelo sería desarrollado por los educadores cristianos, debido a su claridad y a que cumplía bien con la finalidad de ofrecer una enseñanza sistematizada para alcanzar los fines superiores antes descritos.

#### **4.1.2. Casiodoro, Boecio y san Isidoro de Sevilla: La preservación y síntesis del saber como fines de la educación.**

Los nuevos gobernantes bárbaros, pese a la fama que suelen tener, supieron apreciar la superioridad cultural de la civilización grecolatina, y se rodearon de asesores y colaboradores romanos para instruirlos y ayudarlos en la administración. Un ejemplo claro lo tenemos en el rey ostrogodo Teodorico († 526), quien se hizo con el poder de Italia en el paso del siglo V al siglo VI; contó con los servicios de lo más granado de la élite romana, destacando las figuras de Anicio Manlio Torcuato Severino Boecio (†525) y Magno Aurelio Casiodoro Senator († 580), quienes dejaron una gran impronta en la historia de la cultura y la educación en Occidente.

Boecio pertenecía a una de las familias más antiguas e insignes de Roma, y recibió una esmerada educación en las letras griegas y latinas. Llegó a ocupar importantes magistraturas en Roma (incluida la de cónsul), aunque tuvo un trágico final, pues Teodorico lo acusó de conspirar contra él y mandó ejecutarlo. Boecio dejó, no obstante, un importante legado. Así, tradujo varias obras griegas al latín (lo que permitió el conocimiento parcial de Aristóteles y otros sabios griegos en Occidente durante la Alta Edad Media) y trató de hacer una síntesis completa de las Artes Liberales, si bien sólo alcanzó a completar los tratados sobre geometría, aritmética y música, que se convertirían en manuales de enseñanza en los siglos posteriores. También hay que destacar su obra *Consolación de la Filosofía*, que escribió en la prisión mientras aguardaba su trágico final. Se trata de una obra en la que el autor hace una defensa de la razón y la moral, que tuvo gran influencia en los siglos posteriores como medio de instrucción.

Casiodoro también entró al servicio del rey Teodorico pero, ante un ambiente tan convulso, abandonó su dedicación política y, hacia mediados del siglo VI, fundó el monasterio de Vivarium. Según James Bowen, “las intenciones de Casiodoro al respecto eran deliberadamente académicas e intelectuales; concebía el monasterio como un lugar de estudio y erudición, más conservador que crítico, más orientado a la preservación y la comprensión del pasado que hacia la investigación y la actividad creadora” [82]. En esto, vemos un rasgo que sería fundamental en la cultura y la educación en la Alta Edad Media: la preservación del saber en los

monasterios, donde se priorizaría la transmisión de la tradición cultural a la innovación.

Casiodoro también legó a la cultura occidental muchas obras escritas por él mismo, entre las que podemos destacar las *Institutiones divinarum et saecularium litterarum*, una obra que sintetizaba las Artes Liberales para la formación de los monjes de Vivarium, y que serviría de importante manual de enseñanza durante la Edad Media [83]. Pero la comunidad monástica de Vivarium no sobreviviría mucho tiempo tras la muerte de su fundador, y la labor que aquí se inició tendría su continuación en otros monasterios.

En este paso de la Antigüedad al Medieval, el tercer personaje a destacar es san Isidoro de Sevilla († 636). Pertenece a una insigne familia romana oriunda de Cartagena, y varios de sus hermanos también han pasado a la historia como grandes figuras de la Iglesia y la cultura, especialmente san Leandro, quien fue su antecesor en la sede episcopal de Sevilla. Hispania era una de las provincias más romanizadas y con mayor nivel cultural de Occidente, y la labor educativa de sus monasterios y escuelas episcopales fue de gran importancia, algo que potenció el mismo san Isidoro como obispo. A su vez, llevó a cabo una importante actividad literaria, siendo quien “mejor supo recoger el saber de la época grecorromana, mantenerlo en el ámbito de las llamadas Artes Liberales y transmitirlo a la Europa occidental” [84]. Su principal obra es *Las Etimologías*, en la que, a partir del comentario de los vocablos claves del conocimiento, hacía una síntesis del saber griego, romano y judeo-cristiano. Con ello legó en el campo educativo una obra enciclopédica ampliamente consultada durante toda la Edad Media. En ella también trata de las siete Artes Liberales, y resume el objeto de cada una de ellas del siguiente modo:

Las artes liberales constan de siete disciplinas. La primera es la gramática, es decir, la habilidad en el hablar. La segunda, la retórica, que por la elegancia y los recursos propios de la elocuencia, se la considera sumamente imprescindible en los asuntos civiles. Tercera, la dialéctica, también denominada lógica, que, con los más útiles argumentos, separa lo verdadero de lo falso. Cuarta, la aritmética, cuyo contenido son los fundamentos, y las divisiones de los números. La quinta es la música, que trata de los esquemas métricos y los cantos. La sexta, la geometría, que comprende las medidas y dimensiones terráneas. Y la séptima, la astronomía, que aborda las leyes de los astros [85].

San Isidoro de Sevilla puso en valor la gramática como “instrumento valioso de investigación” [86] (ya que se refería también al conocimiento filosófico) y marcó la diferencia entre la astronomía y la astrología, ya que rechazó la idea de que el estudio de los astros pudiese predecir el futuro, y con ello distinguía la ciencia de los saberes mágicos y supersticiosos. Por último, B. Delgado resume la filosofía de la educación de san Isidoro en cuatro puntos [87]: todos los cristianos necesitan de instrucción, la formación se hace por medio del estudio y la oración, la ciencia se justifica por su dimensión ética y religiosa y, por último, pedagogía y ética son dos aspectos de una misma realidad. Asimismo, el mismo autor destaca que “el éxito del maestro, a juicio de Isidoro, no depende tanto de su habilidad en la exposición, ni de la riqueza de los recursos didácticos que domina, como de la coincidencia de lo que dice y de lo que hace” [88].

#### 4.2. LA ALTA EDAD MEDIA:

Generalmente se denomina como Alta Edad Media al periodo que transcurre, grosso modo, entre los siglos VI y XII d.C. En este periodo, el Occidente europeo experimentó un retroceso económico y poblacional respecto a la época romana (bajos rendimientos agrícolas, desaparición de redes comerciales, reducción de los núcleos urbanos...), sumado a la inestabilidad política y a una violencia endémica (guerras, invasiones de pueblos foráneos, luchas entre los linajes nobiliarios...). No obstante, en el siglo IX conoció un periodo de renacimiento cultural auspiciado por el emperador Carlomagno (por lo que se conoce como “Renacimiento Carolingio”) y más tarde, en el siglo X, por los emperadores Otón I, Otón II y Otón III (en lo que se denomina “Renacimiento Otónida”) [89].

En estos siglos la Iglesia conoció momentos de crisis importantes y, a su vez, otros de reforma espiritual y cultural, que tuvo en los monasterios su principal foco de acción. Los monjes irlandeses fundaron numerosos monasterios por toda Europa, donde continuaron con la copia de manuscritos y con una importante labor educativa, y lo mismo hicieron los monasterios de la Hispania visigótica (hasta la invasión islámica del 711) y

los de la Orden Benedictina, fundada por San Benito de Nursia († 547), y que se extendieron por toda la geografía europea.

#### **4.2.1. Las escuelas monásticas: el fin de la transmisión del canon para la *lectio divina*.**

San Benito redactó una regla monástica (la Regla Benedictina) en la que ordenaba y disponía cómo había de ser la vida de los monjes. Una famosa máxima de dicha regla es *ora et labora*, es decir, reza y trabaja, como resumen de la vida del monje. La oración no se limitaba a la plegaria personal, sino que incluía el servicio litúrgico (el *opus Dei*) y también la *lectio divina* o lectura y meditación de las Sagradas Escrituras y los Padres de la Iglesia para la edificación personal del monje. Ello requería que éste aprendiese a leer y escribir, el conocimiento del latín (que, con el paso del tiempo, se hacía más difícil de entender, puesto que el antiguo latín vulgar iba evolucionando hacia las lenguas romances, y en las regiones de habla no latina -mundo celta, germánico, eslavo...- esta diferencia era radical) y el debido método para la comprensión e interpretación de los textos. Por otro lado, el trabajo monástico era de muy diverso tipo, desde las tareas agrícolas hasta las artesanales. En este marco laboral, se incluía como labor destacada la copia de libros, que se llevaba a cabo en el *scriptorium*.

Así pues, los monjes se hicieron responsables de conservar y transmitir el legado literario y saber interpretarlo. Aquí es importante señalar que, desde los primeros siglos del cristianismo, la Iglesia se había esforzado por establecer un *canon* de obras sagradas y profanas. La palabra canon (“medida” en griego) alude al conjunto de textos avalados por la Iglesia como fuentes fiables tanto para el conocimiento de la Palabra de Dios como de la filosofía secular que podía ser de provecho para el cristiano. En este sentido, en la Edad Media se dio prioridad a las lecturas que se consideraban fiables y de calidad frente a la lectura acrítica de cualquier tipo de libro.

De esta forma, los monjes benedictinos, así como otras tradiciones monásticas del Occidente cristiano (e.g. la céltica irlandesa o la visigótica) guardaron y transmitieron el saber y centraron en estos fines su labor educativa. Se crearon en los mismos centros monásticos escuelas y, en las

reglas monásticas, se incluyeron capítulos referidos a la educación. De esta forma, si bien la instrucción cultural estaba siempre supeditada al fin religioso de la *lectio divina*, ello tuvo como consecuencia un resurgir de las escuelas en el Occidente medieval.

Las escuelas monásticas no estaban reservadas exclusivamente a los jóvenes monjes, sino que aceptaron la presencia de jóvenes laicos o clérigos del exterior, que en el caso de la Hispania visigoda, recibían la educación gratuitamente [90]. José Sánchez Herrero describe cómo sería la educación en estas escuelas:

“Nos podemos representar la clase y su mobiliario, compuesto de trunci o taburetes; los alumnos están provistos de sus instrumentos de trabajo: estiletos y tablillas enceradas; la lectio tiene lugar en latín, seguida, de tiempo en tiempo, de la meditatio para aprender de memoria, y de la vacatio, esto es, del recreo” [91]

Además de la meditación, los monjes también tenían la *collatio*, es decir, una reunión para comentar algún pasaje de las Escrituras o de los Santos Padres, bajo la guía del abad. Como indica Sánchez Herrero, las lecciones serían en latín. Los monjes aprendían así el latín con la recitación del salterio y la *lectio divina*, pero, con el fin de mejorar su conocimiento de esta lengua de cultura, se hizo habitual que copiaran y leyesen obras de autores clásicos, como César, Cicerón o Virgilio [92], e incluso de poetas que no eran recomendables desde la perspectiva moral cristiana, tales como Ovidio o Marcial. En estos casos, se permitía su lectura con el fin de aprender a hablar y escribir de manera correcta y elegante en latín, como todavía en el siglo XV establecía el franciscano Angelo di Chivasso [93]. Por ello, la enseñanza de la gramática y la retórica tuvo gran importancia, y en los monasterios se crearon los glosarios, es decir, listas de vocabulario para que los monjes aprendiesen las palabras latinas que ya les resultaban desconocidas. De hecho, la primera evidencia de la lengua castellana la tenemos en las glosas Silenses y Emilianenses (anotaciones de términos castellanos en los márgenes de textos latinos). Sin duda, tenemos una gran deuda con los monasterios medievales, pues todas las obras de la cultura griega y romana que han llegado hasta nuestros días lo han hecho a través

de las copias elaboradas en la Edad Media (lo que incluye las del mundo bizantino e islámico).

Un testimonio interesante sobre estas cuestiones lo tenemos en la célebre monja y Doctora de la Iglesia Hildegarda de Bingen († 1165), a la que un abad declaraba su admiración por su gran sabiduría pese a no haber tenido una formación mayor que la de otras mujeres de su tiempo ni otras lecturas que el salterio [94]. De hecho sus biógrafos dijeron que Hildegarda nunca aprendió bien la lengua latina, y que sus textos eran transcritos y revisados formalmente por otras personas [95], tales como su confesor y secretario, el monje Volmar. En efecto, las mujeres en esta época no recibían una educación tan esmerada, pero ello no impidió que Hildegarda se hiciese célebre en toda la Cristiandad y que hasta los maestros y teólogos, los Papas y otros grandes hombres de su tiempo le escribieran para hacerle consultas. Por otro lado, sabemos que una monja de su monasterio, Richardis, sí había recibido una esmerada educación y ayudó a Hildegarda en la redacción de sus textos, y consta que Hildegarda, aunque se presentaba siempre como una persona ignorante, había leído obras clásicas y de los Santos Padres.

A este respecto, hay que señalar que, en la Alta Edad Media, el caso de Hildegarda de Bingen no es una excepción, y hubo otras figuras femeninas de gran importancia en el campo cultural y educativo. Tenemos el caso de la monja hispana Egeria, que dejó por escrito una narración de su viaje a Tierra Santa en el siglo V, o, en el siglo XII, el de Hroswitha de Gandersheim (autora de piezas dramáticas y poéticas de claro sentido pedagógico) y Herrada de Landsberg, quien escribió el *Hortus Deliciarum*, una obra que compendia el saber y tenía un claro fin educativo. También hay ejemplos de mujeres que, sin pertenecer al clero, tenían una gran formación intelectual, como Dhuoda de Septimania, mujer perteneciente a la nobleza que escribió un libro para la instrucción de su hijo (el *Liber Manualis*).

Por último, hay que señalar que los monjes no se limitaron a transmitir los escritos de autores precedentes, sino que elaboraron sus propias obras pedagógicas. Cabe destacar, por ejemplo, el *Didascalion de studio legendi* [96] de Hugo, monje del monasterio parisino de San Víctor (en el que dirigió la escuela del mismo), y en el que habla del modo de educar a los

jóvenes, las artes liberales y el modo de leer los textos sagrados. Si bien esta obra ya se enmarca en la escolástica de las universidades medievales, puede considerarse como un punto culminante de toda la tradición educativa de los monasterios. Otros ejemplos los encontramos en Abón de Fleury († 1004, cabeza de la escuela de la abadía de Ramsey y autor de textos pedagógicos como las *Quaestiones Grammaticae*) o Hermann de Reicheneu († 1013, autor de obras sobre astronomía, música y matemáticas).

#### ***4.2.2. Las escuelas palatinas: la educación política como fin pedagógico***

Si bien el mundo urbano en Occidente sufrió un retroceso en la Alta Edad Media, en muchas ciudades se fundaron escuelas por iniciativa no solo de los obispos de las mismas, sino por los propios gobernantes seculares. El caso más destacable es el de Carlomagno, rey de los francos. Éste consiguió unificar sus dominios (en lo que es la actual Francia y Alemania occidental) y extenderlos a otras áreas del antiguo Imperio Romano de Oriente, por lo que quiso reinstaurarlo coronándose emperador por el Papa en la Navidad del año 800. Para lograr esta restauración, Carlomagno era consciente de que no bastaba el dominio militar, sino la reforma de la sociedad por vía de la educación, y de este modo acometió una importante reforma cultural y educativa, que dio lugar a lo que se conoce como “Renacimiento Carolingio”. Se rodeó de intelectuales de primer nivel [97], extendió la regla benedictina a los monasterios del Imperio, se preocupó por elevar el nivel cultural de monjes y clérigos (así como de las personas encargadas de la administración y la nobleza) y unificó el sistema de escritura con el fin de que los textos fuesen fácilmente comprensibles en cualquier parte de Occidente (la llamada “escritura carolina”), estilo de escritura que hemos heredado en buena medida. Así, se copió a este estilo todas las obras clásicas y las que en aquel entonces se escribieron, permitiendo una mayor difusión de la cultura. A esta copia de manuscritos y reforma del sistema de escritura se añadió un esfuerzo por corregir los errores acumulados en las copias de los manuscritos y de purificar el latín de los barbarismos y de ciertos rasgos vulgares que se habían acumulado desde la caída del Imperio Romano de Occidente.

Más adelante, en la época de los otónidas del Sacro Imperio Romano Germánico (que se fundó en el siglo IX tras la desaparición del Imperio carolingio), también se acometieron reformas importantes, con figuras como las ya mencionadas de Abón de Fleury y Hermann de Reichenau, o la de Gerberto de Aurillac. Merece la pena detenernos en éste último, pues es vivo ejemplo de los éxitos de la educación altomedieval. Gerberto era de origen humilde, pero tras ingresar en el monasterio de Aurillac, debido a sus altas capacidades intelectuales, fue enviado al monasterio catalán de Ripoll a instruirse con la nutrida biblioteca de dicho monasterio. Allí se familiarizó con las matemáticas árabes y llevó su conocimiento al norte de Europa. Debido a su gran formación e inteligencia, llamó la atención de la Papas y emperadores. Por ello, llegó a ser obispo de la importante diócesis Reims (donde dirigió la escuela catedralicia) y pasó a ser el instructor del emperador Otón III. Éste siguió promocionándolo hasta que llegó a ser elegido Papa, con el nombre de Silvestre II (999-1003 d.C.), tras un siglo en el que la corrupción se había asentado en Roma.

En relación con la educación en el ámbito regio, hay que señalar que en la Alta Edad Media hubo un importante esfuerzo por educar a las clases dirigentes que, salvo excepciones, eran analfabetas o tenían escasa educación letrada. Ya hemos mencionado el caso de Dhuoda, pero en la Hispania visigótica, en el mundo franco y germánico, etc. los hombres de Iglesia se esforzaron por instruir a los monarcas con el fin de que cumpliesen debidamente su responsabilidad de gobierno en aras del bien de su pueblo. En la Hispania visigótica san Isidoro de Sevilla se esforzó mucho en este sentido, y dejó la famosa sentencia *rex eris si recte facias, si non facias no eris* (“serás rey si actúas rectamente, si no lo hacer no lo serás” [98]) centrando la legitimidad del poder real en el buen ejercicio del cargo. Carlomagno y sus sucesores también fueron instruidos por sus colaboradores [99] y Otón III lo fue por Gerberto de Aurillac y otros, como san Adalberto de Praga. En la Alta Edad Media, las fuentes de la educación política eran las Sagradas Escrituras y los Padres de la Iglesia, especialmente san Agustín, con su obra *La Ciudad de Dios*, que sirvió de base para la doctrina del agustinismo político, por la que el rey tenía no sólo el deber de gobernar en los asuntos civiles, sino también en procurar la rectitud religiosa de su pueblo. Se consideraba que el poder político era resultado del pecado original, ya que los seres humanos, corrompidos por

dicho pecado necesitaban ser corregidos y guiados por un poder fuerte con el fin de alcanzar la salvación eterna [100].

#### ***4.2.3. Las escuelas episcopales: el fin de la formación del clero y la catequesis***

El siglo XI comenzaba con el pontificado del mencionado Silvestre II, al que siguieron otros pontífices igualmente bien formados y con el deseo de reformar la Iglesia, lo que pasaba por la necesaria educación de los clérigos y del pueblo cristiano. El Papa Gregorio VII (1073-1085) acometió importantes reformas que luego fueron continuadas, en lo que se conoce como la la Reforma Gregoriana. Entre otras cosas, se incidió en la necesaria formación de los clérigos para llevar una vida moralmente digna y poder instruir y catequizar a los fieles para que éstos consiguiesen a su vez ese mismo objetivo. A partir de entonces, en los siglos XI y XII se fueron implantando escuelas las diócesis del Occidente Medieval, con lo que la educación ya no radicaba solamente en los monasterios, sino también en el mundo urbano o en las parroquias rurales, a las que asistían cada vez más laicos. En dichas escuelas se mantuvo mucho del currículum de las antiguas escuelas romanas [101], no limitándose por tanto la formación a lo estrictamente religioso. En el caso de España, podemos destacar el caso del arzobispo de Santiago de Compostela Diego Gelmírez (1100-1139) quien potenció los estudios en Santiago [102]. Poco después, un monje francés que peregrinó a Compostela, al describir la catedral, denominaba el séptimo pórtico de la misma como “el de la escuela de gramáticos” que daba “acceso además al palacio arzobispal” [103].

Esta tendencia a crear escuelas episcopales y parroquiales fue ratificada, a inicios del siglo XIII, por la Santa Sede, que estableció la obligatoriedad de que los obispos proveyesen en sus diócesis de los necesarios maestros de escuela. Así, el canon XVIII del III Concilio General de Letrán (1179) establecía que “por cada iglesia catedralicia se asigne un maestro que enseñe gratuitamente a los clérigos de la misma iglesia y a los escolares pobres” [104], lo que se extendía a otras iglesias y monasterios donde previamente ya existiesen escuelas. El IV Concilio de Letrán (1215) repetía

esta misma disposición en su canon XI, añadiendo que no se diese sólo en la catedral sino en las iglesias con suficiente capacidad, y que se eligiese un maestro *in grammaticae facultate ac aliis* (en la facultad de gramática y otras [Artes Liberales]) y que hubiese al menos un maestro en teología [105]. Por “facultad” se entendía entonces la disciplina o área de conocimiento, pero pronto pasaría a significar, en el vocabulario universitario, lo que a día de hoy se entiende en la institución universitaria. Estas escuelas catedralicias pronto formarían lo que se conocen como “estudios generales” y así nacerían, en la Baja Edad Media, las universidades como centros de alta educación.

### 4.3. LA BAJA EDAD MEDIA

Los siglos XI, XII y XIII fueron un periodo de crecimiento económico y poblacional en el Occidente europeo. Atrás quedaban las amenazas exteriores (vikings, magiares, musulmanes...) y Europa expandía las tierras de cultivo y su red urbana y comercial. En efecto, las ciudades crecieron como focos de desarrollo económico y como centros de poder político y social, en las que prosperaron los burgueses, una clase social dedicada a los oficios liberales (artesanía, comercio, banca...). Los reyes consolidaban su poder e imponían más su autoridad frente a la nobleza feudal, lo que contribuía a la estabilidad y paz de sus reinos, comenzando la génesis de los estados modernos de Europa. En el campo religioso, la Iglesia conocía un periodo de esplendor que, no obstante, se vio amenazado por el surgimiento de herejías que amenazaban la ortodoxia de la fe católica. Por ello surgieron nuevas órdenes religiosas, conocidas como órdenes mendicantes, ya que vivían la pobreza evangélica para contrarrestar la vida poco edificante de muchos hombres de la Iglesia y para ofrecer una alternativa ortodoxa a los movimientos heréticos. Las principales órdenes mendicantes eran los dominicos y franciscanos (fundadas a inicios del siglo XIII) y, a diferencia de las órdenes monásticas (apartadas en medios rurales), radicaron sus conventos en las ciudades con la finalidad de evangelizar al pueblo cristiano que era cada vez más numeroso en el medio urbano. Para ello, dominicos y franciscanos se esforzaron en la debida formación intelectual de sus miembros y en su labor educativa y pedagógica.

Por otro lado, el contacto con el mundo islámico y bizantino (que en la Alta Edad Media habían conocido un gran esplendor cultural) hizo que llegaran a Occidente muchas obras griegas y árabes. Judíos, hebreos y bizantinos aportaron así enormes novedades culturales, como las traducciones de las obras de Aristóteles y otros sabios de la Antigüedad, las ciencias o el derecho romano que el emperador bizantino Justiniano había compilado en el siglo VI. Todos estos saberes fueron esenciales para el desarrollo de la filosofía, la teología, el derecho y las ciencias naturales en una Europa en la que se necesitaban, cada vez más, personas bien formadas para el conocimiento de las ciencias y el desempeño de cargos en la administración de los incipientes estados que estaban surgiendo (juristas, notarios, etc.). Estos nuevos fines reclamaban una reforma educativa importante: las escuelas catedralicias quedaban pequeñas para satisfacer dichos objetivos, y por ello surgieron las universidades.

#### ***4.3.1. El nacimiento las universidades y el desarrollo de la escolástica: Nuevos fines para una nueva época***

El desarrollo de las escuelas catedralicias dio lugar al nacimiento de los estudios urbano. El *studium* era un centro en el que, tras la formación elemental en las Artes Liberales, se profundizaba en un mayor conocimiento de las mismas y se enseñaban disciplinas de mayor calado, como la Teología, el Derecho o la Medicina, puesto que, como ya se ha dicho, la sociedad requería de personas con una alta cualificación para ocupar puestos de responsabilidad en la Iglesia, en la administración civil y en el ejercicio de diversos oficios (maestros, jueces, médicos...). Las órdenes mendicantes, para dar una debida formación a sus frailes (con el fin de acometer su programa evangelizador y pedagógico en la sociedad) también establecieron estudios en sus conventos. Pronto surgió la distinción entre “estudio particular” (destinado a los estudiantes de la ciudad o la región circundante) y “estudios generales” (*studia generalia*), que tenían un mayor prestigio y a los que, por lo tanto, se enviaban los mejores estudiantes desde regiones remotas o acudían aquellos que aspiraban a la mejor formación posible. Dado su amplio carácter territorial, los estudios generales debieron contar con el apoyo y la sanción de la autoridad civil y pontificia. Por ejemplo, en el caso de España, el obispo Tello Téllez de

Palencia fundó a principios del siglo XIII, bajo el amparo del rey Alfonso VIII de Castilla, un Estudio General en Palencia (aunque duró poco), y lo mismo hizo por la misma época Alfonso IX de León en la ciudad de Salamanca. Previamente, se habían configurado estudios generales en Bolonia (1089), Oxford (1096) y París (1150). Habían nacido las universidades, aunque aún no se llamaban de esa manera.

Como ya se ha dicho, los estudios generales eran instituciones demasiado grandes para caber en los límites de las antiguas escuelas catedráticas, por lo que fueron adquiriendo su propia entidad y autonomía respecto a la autoridad episcopal. Entonces, tanto los estudiantes como los maestros, se agruparon en cofradías o asociaciones que en aquel entonces recibían el nombre de *universitas*, con el fin de defender sus fueros, derechos y libertades, del mismo modo que hacían los gremios de los oficios manuales artesanales en las ciudades (que también contaban con sus propios medios de formación [106]). Con ello, docentes y estudiantes perseguían un reconocimiento legal, autonomía para organizarse internamente y el apoyo de las autoridades civiles y religiosas. Es por ello que, con el tiempo, estos centros pasarían a llamarse “universidades”, aunque hay que señalar que en la Edad Media solían llamarse simplemente “estudios”, en lo que se encontraba las universidades (o cofradías) de estudiantes y maestros. De todos modos, Inocencio III ya se refería al estudio de París, en 1221, como la *universitas magistrorum et scholarium Parisiensium* [107]. De esta manera, “el nombre de *universitas* para designar la personalidad jurídica del «Studium Generale» se consolida entre 1221 y 1229” [108]. Estos centros crearon estatutos donde regulaban la vida académica, los planes de estudios y los derechos y deberes de sus miembros.

No obstante, las universidades requerían, para la validez de sus estatutos y títulos, así como para tener un prestigio consolidado a nivel internacional, de la sanción de los reyes o emperadores y del Papa. En efecto, sólo el Papa podía otorgar a las universidades la facultad de conceder la *licentia ubique docendi*, o licencia para enseñar en cualquier lugar (de donde viene nuestro término “licenciatura”), que se concedía al estudiante que superaba los planes de estudio y acreditaba, por medio de un examen, haber alcanzado la maestría suficiente para poder convertirse en *magister* o maestro, y poder

así, o bien enseñar en una Escuela o Estudio, o bien desempeñar funciones tales como la de juez, notario o médico. Dado que la enseñanza se impartía en latín, y que la *licentia ubique docendi* se concedía por la autoridad internacional de la época (la Santa Sede) se dio en Europa una gran unidad en el campo educativo, lo que permitió que las universidades se nutriesen de alumnos y maestros de muy diversas procedencias “sin encontrar ninguna de las dificultades que habrían encontrado en la era de los aviones” [109] y creándose, así, una comunidad intelectual en todo el Occidente medieval.

La organización interna de las universidades, así como el número de cursos, planes de lectura y estudios, etc. fueron muy variados. Los dos modelos más importantes eran Bolonia y París. En el primero, los estudiantes tenían un papel desatacado en la elección del rector y en otras cuestiones, mientras que en París era el grupo de los maestros el que tenía más poder de decisión [110]. Normalmente, los estudiantes sólo eran examinados al final de su periodo de estudios, bastando la asistencia a las clases (que controlaba el bedel) y su propio estudio. Finalizado el periodo de estudios (que podía durar entre cinco y diez años), el estudiante debía ser examinado por los maestros y doctores de la universidad. Si superaba el examen, podía obtener la *licentia ubique docendi* u obtener un grado universitario, pasando a ser bachiller (aplicado generalmente a las Artes Liberales y la Teología), maestro o doctor (éste último, como grado superior para poder ocupar una cátedra universitaria).

Las universidades se dividieron internamente en Facultades, las cuales eran las de Artes, Teología, Medicina y Derecho. La primera de ellas era la que recibía a los estudiantes que debían de perfeccionar sus conocimientos del *Trivium* y *Quadrivium*, para luego dedicarse a alguna de las otras disciplinas. No todas las universidades tenían las cuatro facultades, y el prestigio de dichas facultades variaba según la universidad (por ejemplo, Bolonia destacaba en los estudios jurídicos, Montpellier y París en Medicina, París en teología, etc.). En el siglo XIV y XV se seguirían fundando nuevas universidades, muchas auspiciadas por los Papas, y se avanzó en la creación de colegios para albergar a los estudiantes y en el sistema de becas para apoyar a los estudiantes con menos recursos [111].

La Universidad medieval está íntimamente asociada al método pedagógico y filosófico conocido como Escolástica. La escolástica fue un método (así como una corriente filosófica) consistente en recoger toda la herencia cultural previa y tratar de ordenarla en un conocimiento armónico de la realidad. Fue, en el plano pedagógico, un método innovador, ya que no se trataba sólo de alcanzar el saber, sino de establecer criterios metodológicos rigurosos para lograrlo. Era un sistema educativo en el que el centro lo ocupaba el maestro, como persona acreditada en el conocimiento y, por tanto, como autoridad educativa, mientras que el estudiante debía de esforzarse por vencer su ignorancia y aprender del maestro (no es casual que la palabra latina *studium* signifique “esfuerzo”). Precisamente, la palabra “escolástica” proviene del *scholasticus* o maestrescuela [112], quien en las escuelas catedralicias recibía la facultad, por parte del obispo, de expedir la *licentia docendi*.

La escolástica se centró en el desarrollo de la memoria, el entendimiento y la voluntad como potencias del alma humana. Así, el primer fin pedagógico de la escolástica era el de memorizar o retener el conocimiento precedente, como materia de conocimiento. Pero la memoria, per se, no llevaría al verdadero saber si no se aplicase sobre ella la inteligencia, es decir, la razón, para extraer de los conocimientos adquiridos lo valioso y discernir lo verdadero de lo falso. Por último, para el escolástico no bastaba el conocimiento de la verdad, sino la capacidad del hombre de alcanzar el bien por medio de la voluntad. En definitiva, era imprescindible cultivar la memoria, el entendimiento y la voluntad para alcanzar los fines superiores de la verdad, el bien y (en el campo estético) la belleza que éstos representaban, y que no podían existir los unos sin los otros. Por último, es importante resaltar que, con el redescubrimiento de Aristóteles y otros autores antiguos, se incidió en el estudio por medio de la razón natural y, por tanto, el cultivo de una razón autónoma, compatible por la fe pero no supeditada a ella en el campo del conocimiento natural.

El método pedagógico primero y fundamental de la escolástica en las universidades era la *lectio*, que consistía en la lectura de una obra y su comentario por parte del maestro. Esto implicaba que existiese en las universidades una serie de lecturas principales que solían establecerse en la normativa, a modo de libros de texto. En teología, las *Sentencias* de Pedro

Lombardo fueron, durante mucho tiempo, el manual más leído y comentado. En el campo del Derecho lo eran el código de Justiniano (para el Derecho Civil) y el Decreto de Graciano o las Decretales pontificias (para el derecho canónico de la Iglesia). En medicina, las obras de Galeno o Hipócrates (o los textos atribuidos a estos autores) fueron ampliamente utilizadas, dándose la paradoja de que la medicina enseñada en las universidades tenía un carácter eminentemente teórico, frente a la medicina aprendida como oficio, en la que destacaron judíos y musulmanes, a quienes estaba vedado el acceso a las universidades.

Con el paso del tiempo, la simple *lectio* resultó insuficiente para las exigencias intelectuales de estudiantes y maestros, ya que el mismo comentario que los docentes hacían de los textos, aplicando la lógica y la hermenéutica, hicieron que sus propios comentarios adquiriesen valor en sí mismos. Surgió así el método de la *quaestio*, que consistía en el planteamiento de una cuestión o problema específico de alguna materia y su resolución a partir del conocimiento de las grandes autoridades (la Biblia, los Santos Padres, los códigos legales, los filósofos clásicos, árabes y hebreos...) y un análisis crítico (por medio de la dialéctica) de las mismas, para llegar a una conclusión sólida. Esto dio lugar, en el siglo XIII, a la elaboración de las sumas. La *summa* era una obra que pretendía compendiar el saber sobre alguna disciplina, recogiendo en la misma toda la tradición intelectual sobre dicha materia para ofrecer una síntesis en la que se procuraba ofrecer una visión armónica de la ciencia a partir de fuentes diversas que solían diferir entre sí por medio del desarrollo de las *quaestiones*. El caso más destacable es el de la *Summa theologiae* del dominico Santo Tomás de Aquino (†1274) quien, recogiendo la filosofía griega, sus comentaristas hebreos y musulmanes, los Santos Padres, las Sagradas Escrituras y el Magisterio de la Iglesia, ofreció una síntesis filosófico-teológica de enorme trascendencia, donde armonizaba el uso de la razón y la fe para alcanzar la verdad, siendo ambas compatibles y cada una con su propia y autónoma esfera de conocimiento. Los franciscanos, por su parte, tuvieron en san Buenaventura (†1274) o Juan Duns Scoto (†1308) célebres maestros que también sistematizaron el saber filosófico-teológico por los mismos medios pero con enfoques diferentes. En el campo jurídico, los comentarios de autoridades como Bartolo da Sassoferrato (†1357) tuvieron mucha importancia.

Junto a la *lectio* y la *quaestio*, el tercer método que se implantó en la universidad fue el de la *disputatio*. En este caso, se trataba de un debate entre dos maestros que sostuviesen tesis distintas o contrarias sobre algún punto, por lo que discutían, a partir de las autoridades sobre la materia y su propia pericia dialéctica, para conseguir vencer el debate sobre el oponente, mediante el empleo de argumentos y contraargumentos. Este debate era presidido por un tribunal moderador y era de carácter público. Ello redundó en una mayor solidez del empleo de la lógica y la argumentación y en la puesta en común (*collatio*) de los saberes.

Con todo este método pedagógico, aunque no se perseguía tanto la innovación en sí misma como la búsqueda y afianzamiento de la verdad, la escolástica sentó las bases de la investigación moderna y el avance del conocimiento hacia nuevas cotas de saber, sobre todo aquellas referidas a las nuevas realidades que se presentaban. Por ejemplo, la Escuela de Salamanca, en el siglo XVI, abordó el problema de la conquista de América o cuestiones de índole económica (debido a la inflación causada por las remesas de metales preciosos americanos, el desarrollo de la banca y las finanzas...) y autores como Martín de Azpilicueta (†1586) o Francisco de Vitoria (†1546) sentaron bases importantes para el desarrollo de la economía, por parte del primero, y del derecho internacional y los derechos humanos, en el caso del segundo.

Por ello, son muy acertadas las palabras de Kevin Gary al decir que “ciertamente somos en buena medida herederos de la escolástica, entendida de manera amplia como el empleo de la investigación dialéctica para el avance del conocimiento” [113]. Aún hoy usamos manuales y bibliografía de referencia, empleamos el comentario de textos para el aprendizaje y los debates entre especialistas resultan de gran importancia. Así, Bernabé Bartolomé considera que “tal vez la implantación de unas concretas técnicas y métodos de investigación intelectual o de enseñanza, en cuanto a su entramado lógico y cohesión ideológica, sea el logro más importante en los orígenes y primer desarrollo de la universidad medieval con posibilidad de aplicación a todas las disciplinas” [114].

Como epílogo a la educación medieval, hay que mencionar las escuelas de gramática y el surgimiento de los *studia humanitatis* en el norte de Italia a

finales del siglo XIV y en el siglo XV. Las escuelas de gramática (así como las catedralicias) convivieron con las universidades y eran centros educativos en los que se formaban, o bien los estudiantes que luego pasarían a la universidad, o bien aquellos que luego se dedicarían a oficios liberales, y que fueron importantes en la extensión del saber fuera de los círculos académicos. En lo que respecta a los *studia humanitatis*, estos fueron los focos en los que nació el Humanismo. Si bien la escolástica había alcanzado grandes logros, se percibió a finales del Medievo que los métodos escolásticos habían llegado a un punto muerto en algunas cuestiones y en su metodología, y se empleaba un latín demasiado estandarizado. A finales de la Edad Media se percibía, en el ámbito académico, un cierto estancamiento [115].

Por ello, entre las élites urbanas de las ciudades italianas, se dio un mayor interés por tratar cuestiones referidas a la interioridad del ser humano y al papel que éste jugaba en la sociedad, teniendo en la cultura y la educación un medio privilegiado para mejorarse como persona y para mejorar su entorno social. En los *studia humanitatis*, por tanto, se centraron en materias que habían sido desatendidas en las universidades, como la filología (estudiando el latín y el griego en sí mismos, pues para los humanistas el uso correcto del lenguaje era esencial para el buen raciocinio y alcanzar el saber de lo que es correcto y lo que no [116]), la retórica, la poesía o la historia. Los humanistas se esforzaron en estudiar las obras clásicas y corregir los errores de los manuscritos, con el fin de aprender debidamente las enseñanzas de las grandes figuras de la antigüedad que reivindicaron [117]. Es falso decir que en la Edad Media se había descuidado la razón y el estudio de los clásicos de Grecia y Roma, pero ciertamente los humanistas buscaron una renovación del saber mediante el estudio de la lengua y una perspectiva estética. Se sentaban así las bases para el Renacimiento y la Modernidad. Por último, hay que destacar en estos ambientes culturales el papel de mujeres que alcanzaron grandes cotas en el campo cultural, como Cristina de Pizán en Francia (†1431) o, en el caso de España, de las *puellae doctae*, mujeres que incluso llegaron a enseñar en el medio universitario, como fue el caso de Francisca de Nebrija [118].

### 4.3.2. La educación *ad status*: el bien común como fin educativo

La educación medieval no se dirigió solo a las clases letradas y dedicadas al trabajo docente o intelectual (que eran una minoría de la sociedad), sino que, desde estas mismas clases, se buscó una educación moral del resto de la sociedad. Éste había sido siempre un fin prioritario de la educación medieval, pues la formación de los clérigos y de los profesionales de oficios liberales debía tener como fin último, no sólo la propia edificación personal, sino servir a la sociedad instruyéndola con los saberes adquiridos o atendiendo a otras necesidades (el asesoramiento legal, la atención médica...). Por ello, en la Baja Edad Media se dio la educación *ad status*, es decir, al estado de vida de las personas en la sociedad (padres y madres de familia, abogados, prestamistas, nobles, reyes...) para que cada cual viviese adecuadamente en su condición de vida con el fin de contribuir al bien común de la sociedad y no conducirse de manera egoísta e inmoral. Esto se hizo mediante los sermones y la catequesis, y así encontramos, por ejemplo, los *sermones ad status* que redactó el franciscano Guibert de Tournai (†1288, autor también del *Rudimentum doctrinae christianae* o de la obra *De modo addiscendi* o “Sobre el modo de aprender”, en la que reflexiona sobre cómo debe ser la labor pedagógica <sup>[119]</sup>), por mencionar solo un ejemplo, o los manuales de confesión (de san Raimundo de Peñafort, Juan de Friburgo, Martín Pérez, san Antonino de Florencia...) que incluían apartados específicos sobre problemas morales según la condición del individuo o el oficio que desempeñaba en la sociedad, con el fin de dar una lección satisfactoria ante dichos problemas.

Por último, hay que mencionar el género de los espejos o *specula*, libros donde se defendía el ideal que debían cumplir las personas de una condición determinada, como el *Speculum vitae humanae* de Rodrigo Sánchez de Arévalo (†1470), que tuvo mucho éxito a finales del siglo XV (donde el autor hablaba de la vida de diversos estados sociales). Asimismo, en la Baja Edad Media se dio un importante desarrollo de los *specula principis* o espejos de príncipes, obras destinadas a la instrucción de nobles y reyes para el correcto ejercicio de su responsabilidad como gobernantes. A diferencia de la Alta Edad Media, estos espejos partían de la moral natural, basándose principalmente en la *Política* y la *Ética* de Aristóteles. Así, el poder político no era ya fruto del pecado original, sino que sentaba

su bases en la naturaleza social del ser humano. Se atendía, por tanto, al ejercicio del poder desde la perspectiva de la razón natural, a la ética personal del individuo, a la economía (entendida como el gobierno y administración del hogar y la familia) y la política (el gobierno de la comunidad). Naturalmente, se adoptaba en ello también una perspectiva cristiana, quedando la salvación eterna de reyes y nobles condicionada a su correcto proceder en favor del bien común de los súbditos. Así, el rey debía procurarse una buena educación a sí mismo y a sus herederos para poder gobernar rectamente, no bastando para ello seguir los consejos de terceros. Muy destacables en este género de literatura pedagógica son las obras de Vicente de Beauvais († c.1264) escritas para el rey Luis IX de Francia [120], la obra *De Regimine Principum* de Egidio Romano (†1316, traducida y glosada al castellano en el siglo XIV para instrucción de Pedro I de Castilla [121]) o la II Partida de Alfonso X *el Sabio* (†1284), si bien éstos son solo unos ejemplos de una literatura muy prolífica.

### ***Bibliografía recomendada***

- BARTOLOMÉ, B. (dir.), *Historia de la acción educadora de la Iglesia en España*, vol. 1, *Edades Antigua, Media y Moderna*, Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 1995.
- BOWEN, James, *Historia de la Educación Occidental*, Barcelona, Herder (tomo I, *El mundo antiguo: Oriente próximo y Mediterráneo (2000 a.C.-1054 d.C.)*, 1976; tomo II *La civilización de Europa (siglos VI-XVI)*, 1979).
- DELGADO CRIADO, Buenaventura (coord.), *Historia de la Educación en España y América*, vol. 1, *La educación en la Hispania Antigua y Medieval*, Madrid: Ediciones SM, Ediciones Morata, 1992.
- GUIJARRO GONZÁLEZ, Susana, *Enseñanzas, saberes y universidades en la Europa medieval*, Madrid: Síntesis, 2018.
- MARTÍN PRIETO, Pablo, *La Cultura en el Occidente Medieval: Una síntesis histórica*, Madrid: La Ergástula, 2013.

NEGRÍN, O.; VERGARA, F. (coords.), *Historia de la educación*, Madrid: Dykinson, UNED, 2018.

RÁBADE OBRADÓ, María del Pilar, *Las universidades en la Edad Media*, Madrid: Arco/Libros, 1996.

RÁBADE ROMEO, Sergio, *Los renacimientos de la filosofía medieval*, Madrid: Arco/Libros, 1997.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario, *Historia del pensamiento filosófico y científico*, tomo I, Antigüedad y Edad Media, Barcelona: Herder, 1988.

VERGARA CIORDIA, Javier (coord.). *Historia de la Educación española*, Madrid: UNED, Sanz y Torres, 2021.

## 5. La apoteosis de la educación para la Edad Moderna

La apoteosis, como fin de la educación en los grandes referentes de la Edad Moderna se basa en el redescubrimiento del hombre, el humanismo desbordante que reconoce la esencia innata de la condición humana y su capacidad de alcanzar la excelencia a través de la virtud, de lo ascendente. La educación, como medio de transmisión de las nuevas ideas que se imponen, supone un redescubrimiento de las potencialidades de cada ser humano y la adquisición de las virtudes que deben trazar el ideal de vida de cada persona cada tiempo. A su vez, los avances científicos revelan una realidad del mundo cada vez más compleja y trasladan al proceso educativo los avances y nuevos conocimientos que se van generando en este mundo moderno rico, cambiante y abierto a las nuevas realidades.

La evolución educativa del mundo moderno va de la mano de la propia evolución conceptual de los siglos que lo componen. Desde el s. XV y XVI que asienta el humanismo y el ser humano en el eje del conocimiento; el s. XVII como exponente del realismo pedagógico, dónde la evidencia empírica convive con la percepción propia como base del proceso de aprendizaje, y el s. XVIII como exponente del racionalismo ilustrado que dictan que la razón es la base de la ciencia.

## 5.1. LA APOTEOSIS ANTROPOCÉNTRICA EN LA EDAD MODERNA DE OCCIDENTE

Esther Ruiz Simón

*Universidad Rey Juan Carlos*

A lo largo de la historia se comprueba que las culturas religiosas hacen depender la apoteosis (*apothéōsis*, "deificación") de su relación con "teo" (theos, "dios") como ser supremo ya sea en forma de monoteísmo, politeísmo, panteísmo o panenteísmo, llegando a la Edad Moderna, las cosmovisiones teocéntricas de las culturas abrahámicas considerando a un Dios personal creador y las cosmovisiones cosmocéntrica del brahmanismo con una visión de Dios cósmico impersonal (Habermas, 1982).

El teocentrismo durante la Edad Media era más común en Occidente y Oriente próximo, mientras el cosmocentrismo era más predominante en extremo Oriente, si bien la actitud proselitista de las culturas cristianas e islámicas fueron expandiendo el teocentrismo por todo el mundo.

Ya en la Edad Contemporánea este puente de culturas se hará más bidireccional y el brahmanismo comenzará a introducirse en Occidente con fuerza, quizás por el desplazamiento que el antropocentrismo hace del teocentrismo, forjando una sociedad materialista y racionalista de lo espiritual que no termina de dar respuestas al anhelo de la persona y busca en lo brahmánico vías de apoteosis, que no encuentra en el antropocentrismo ni en el teocentrismo racionalizado.

En el siglo XV aparece un nuevo modo de ver a la antigüedad greco-romana, periodo que se reconoce como "Humanismo renacentista". Dentro del humanismo renacentista que sigue siendo teocéntrico, surge el antropocentrismo que lleva a ciertos humanistas a desligar el interés por lo humano de la dependencia de Dios, tratando de encontrar en "la razón" el

modo de superar la indigencia existencial sin necesidad de Dios (Nogales, 2003).

El Humanismo renacentista se caracteriza por un profundo amor por lo humano que lleva al deseo por conocer más del ser humano, en general, y autoconocerse más a uno mismo en particular. Ya en el medievo se había estudiado al hombre desde una dimensión especulativa (Pernoud, 1979), lo innovador del humanismo renacentista será su insistente indagación en el conocimiento práctico, pero sin perder de vista el especulativo.

Esta visión práctica del conocimiento del Hombre queda muy bien reflejada en esta declaración de Vives (2024/1580, p.92): "*no importa conocer que es el hombre, ni cuál es la esencia de su alma, sino como opera*". Aquí el Humanismo renacentista abre una línea de investigación original y creativa. No tiene carácter metafísico, pero no quiere decir que no se apoye en una base antropológica en la búsqueda de aplicaciones ético-prácticas.

Existe la creencia generalizada de que existe un único modelo humanista, el italiano, y, por otro lado, el mito de que la Edad Media rompe con la Edad Antigua, cuando las evidencias históricas muestran que la Antigüedad había sido un punto de apoyo y referencia constante en la Edad Media. La Escolástica se fundamentaba en Aristóteles, se enseñaban las artes liberales grecorromanas, el latín no se tenía como lengua muerta ni al Imperio romano como una organización política desaparecida (Willmann, 1948, pp. 284-285).

El punto de partida de la investigación humanista es un fuerte carácter teocéntrico que apoya y encausa su cosmovisión con una actitud moralista; crítica y reformista, lo que choca con otras mentalidades y con el anquilosamiento de las estructuras sociales. El Humanismo no se desarrolló en una atmósfera serena. El miedo a perder la ortodoxia reforzó posturas intransigentes, provocando a su vez el reclamo de los humanistas hacia la libertad de expresión (Cárceles, 1993).

En este clima surge el Humanismo antropocéntrico que mantiene una postura inmanente en la que el hombre es el punto de partida y el objetivo final. Este inmanentismo se acentúa con el empirismo y el racionalismo ilustrado.

La educación antropocéntrica no dispondrá la interioridad humana para vivir la apoteosis al servicio de Dios sea cual sea el entorno, sino que tiende a priorizar en una formación técnico-racional para transformar el entorno donde todos vivan de forma apoteósica (Pozzo, 1997).

La interioridad es la dimensión más íntima del ser humano; le diferencia del resto de seres y le otorga una dignidad propia. Por la participación de la interioridad, tendemos a una grandeza más allá de los límites de la exterioridad material de cada cual. La interioridad crece, como también crece la exterioridad, pero, así como ésta queda limitada por su físico, la interioridad permanece abierta a un crecimiento ilimitado con tendencia a lo sublime (Seneca, 1966/065).

Lo sublime para el teocéntrico depende de la interioridad con la que alcanza la unión con Dios mientras que para el antropocéntrico será la creación de una exterioridad material apoteósica.

La educación de la interioridad es clave en el teocentrismo para crecer hacia la excelencia, pero desde el antropocentrismo no se tienen esperanzas en que los seres humanos puedan albergar otra grandeza más allá de la deseada por el egoísmo psicológico. Lo explica Hobbes: "*cada hombre es enemigo de cada hombre; los hombres viven sin otra seguridad que sus propias fuerzas y su propio ingenio debe proveerlos de lo necesario*" (Hobbes, 1999/1651).

La apoteosis de educación desde esta concepción es un apéndice que está al pleno servicio del poder del Estado y, más que aspirar a un perfeccionamiento moral, deberá procurar la paz social y la moderación de sus deseos egoístas de forma punitiva si fuese necesario, para garantizar el contrato social. En definitiva, se trata de crear un entorno de bienestar sin necesidad de la fe o una esmerada educación en virtudes (Hobbes, 1999/1651).

De esta forma, la apoteosis se abre paso en una tensión permanente entre el deseo de contravenir la ley por el impulso egoísta y el miedo frente a la amenaza del castigo; entre el estar dispuesto a arriesgar la vida en aras del cumplimiento de un poderoso anhelo y el mismo deseo de autoconservación (Hobbes, 1999/1651).

Para Kant el deseo de felicidad es un apetito natural desordenado que debe sofocarse por la moralidad y orientarlo hacia el cumplimiento del deber (González, 2004). “Hacer las cosas bien” sería la forma de alcanzar la apoteosis, tenga o no como consecuencias la felicidad.

A partir del siglo XVIII la apoteosis antropocéntrica sigue sustentada en la razón, pero también se añade la fe en el progreso ilimitado. Los avances de la ciencia y la técnica ofrecían una visión optimista: se podría reducir el hambre, aliviar la enfermedad y dominar mejor el futuro. La filosofía ilustrada canalizó esta actitud al considerar la tierra como un paraíso.

La apoteosis ilustrada antropocéntrica no se vertebraba en la unión con Dios y la formación del carácter, sino en el pacto social y la capacitación para el progreso material con el que eliminar todo el sufrimiento. No se buscaba tanto formar personas con fortalezas con las que ser felices, sino más bien, forjar una sociedad en la que se protegiera el derecho de todos a ser felices. Es decir, no se desarrollaban fortalezas humanas para ser lo más feliz posible en un “valle de lágrimas”, sino para convertir el “valle de lágrimas” en un “paraíso” donde ser felices (Martínez-Domínguez, 2013).

Tanto los humanistas como los ilustrados, ya sean teocéntricos o antropocéntricos, trataron de eliminar las supersticiones y errores que plagaban la vida y la ciencia medieval como formas de ciencias ocultas y magias practicadas por astrólogos y curanderos, pero, así como los teocéntricos trataran de depurar la luz de la fe Cristiana, los antropocéntricos, pondrá la fe en Jesucristo como Dios, la concepción de la Virgen María por el Espíritu Santo o la existencia del demonio dentro de las supersticiones y oscurantismos, considerando como luz sólo aquello que se pudiera explicar desde el empirismo o el racionalismo.

Como diría Kant, la apoteosis antropocéntrica *“es la salida del hombre de una minoría de edad en que estaba por su propia culpa”*.

Es muy conveniente considerar la importancia de esta cosmovisión antropocéntrica, pues en nuestros días, es la cosmovisión desde la que se toman decisiones trascendentales de las organizaciones supranacionales como las Naciones Unidas, el Banco Mundial, etc.

La cosmovisión antropocéntrica pone sus esperanzas en la autosuficiencia y a lo largo de la historia, esta autosuficiencia se ha ido viendo truncada a escala de comunidades y personas en particular, pero todavía existen manifestaciones de la fe absoluta en el progreso ilimitado. Lo que convendrá considerar es el transfondo de esa autosuficiencia, esa necesidad de control, de dominio, que, en lugar de ser una manifestación de libertad y amor, puede ser una consecuencia de miedo y esclavitud consecuente de la apoteosis antropocéntrica que de momento nos ha traído guerras mundiales y culturas de muerte.

Con esta reflexión final, quiero manifestar como el presente y el futuro está condicionado por estas cosmovisiones del pasado y nos conviene aprender de la historia para no volver a caer en los mismos errores de quienes quisieron hacer del planeta un paraíso en la tierra por el progreso ilimitado.

Nos conviene reflexionar si es posible una apoteosis antropocéntrica sin pobreza, sin violencia, sin control de unos por otros, sin resentimientos, sin deseos de venganza, sin perdón. La historia nos muestra que la apoteosis centrada en el “yo” o en las minorías poderosas suele terminar con grandes injusticias y sufrimientos. La apoteosis auténtica es la del amor maduro entre personas que se arrepienten de sus males causados, renuncian a sus resentimientos, a sus miedos, a sus culpabilidades y confían en el poder de la humanidad como amor, como comunidades que buscan la comprensión, el perdón, la cooperación, que se dan nuevas oportunidades, que reconocen sus vulnerabilidades, que no tienen miedo a sus vecinos, y eso no es posible desde la cosmovisión antropocéntrica.

### ***Referencias bibliográficas***

Habermas, J. (1982). Max Weber: Sobre la racionalización de la imagen religiosa del mundo. *Teorema: Revista Internacional de Filosofía*, 12(3), 289-305.

Nogales, J. L. (2003). *Filosofía y Fenomenología de la religión*. Salamanca: Secretariado Trinitario.

Pozzo, R. (1997). *El giro kantiano*. Madrid: Ediciones AKAL.

- Hobbes, T. (1999/1651). *Leviatán: la materia, forma y poder de un Estado eclesiástico y civil*. Madrid: Alianza.
- González, A. M. (2004). Cultura y felicidad en Kant. *Teorema: Revista Internacional de Filosofía*, 23(1), 1-18.
- Martínez-Domínguez, L.M. (2013). *Teoría de la Educación para Maestros*. Tomo 1. Biblioteca Online
- Pernoud, R. (1979). *¿Qué es la Edad Media?* Magisterio Español: Madrid
- Willmann, O. (1948). *Teoría de la formación humana*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Tomo I
- Vives, J.L. (2024/1580). *El alma y la vida*. Tomo I. <https://acortar.link/93W4Eg>
- Cárceles Laborde, C. (1993). *Humanismo y educación en España (1450-1650)*. Pamplona: EUNSA

## 5.2. UNA MIRADA DE LA EDUCACIÓN SENSIBLE DESDE EL HUMANISMO

María Isabel de la Rubia Rodríguez

*Universidad Rey Juan Carlos*

### **5.2.1. Introducción: Presentación del tema y objetivos**

En el presente capítulo pretendemos discernir y demostrar, en la medida de lo posible, una serie de rasgos comunes que se pueden inferir de las ideas propias del llamado humanismo, movimiento cultural extendido en Europa entre los siglos XV y XVI. Esta circunstancia se torna en excepcional escenario para considerar la posibilidad de tratar conceptos que no son nuevos, ni lo eran entonces, como bien señalan pensadores como Erasmo de Rotterdam, cuando hace referencia a la antigüedad grecolatina y a personajes como Quintiliano. En este sentido, trataremos de recoger las ideas que los pensadores de la época tenían acerca de cuestiones como el papel de los padres, el uso de la violencia, el acompañamiento de los alumnos por parte del profesor o las diferentes características que presentan los distintos individuos. Pues bien, decimos que este contexto es un buen punto de partida porque presenta unas características tales como las siguientes:

El humanismo, al no sostenerse en criterios únicos ni esencialistas, sino en la variedad y riqueza que da el reconocimiento de la diversidad infinita de lo circunstancial y particular, nunca es idéntico a sí mismo, sino todo lo contrario: siempre es variable, abierto, cambiante, aunque mantenga un interés básico en los mismos temas y una clara fidelidad a los mismos valores desde sus inicios en la Antigüedad clásica (Roaro, 2017, pág. 16)

Como se puede observar, ¿qué mejor contexto para explorar que uno en el que se reconoce la propia diversidad de planteamientos y la propia

originalidad, base de la Educación Sensible?

Por este motivo, el principal objetivo de este capítulo será la revisión e incorporación de algunos textos procedentes de humanistas relevantes que se ocuparon de reflexionar y practicar un tipo de educación que entonces resultaba revolucionaria y que, aunque limitada en tiempo y espacio, nos muestra una idea latente desde mucho tiempo atrás.

Para llevar a cabo esta tarea de una forma coherente, hemos apelado, además de a estos textos tomados de las obras a las que hemos podido tener acceso; a diferentes trabajos llevados a cabo por especialistas, que han contribuido a comprender mejor las afirmaciones de las fuentes originales, para evitar así, en la medida de lo posible, la presencia de anacronismos.

En este punto, debemos detallar el contexto histórico en el que nos moveremos. Contemplaremos en estas páginas autores enmarcados entre el siglo XV y el siglo XVI, momentos propios del Humanismo en Europa, entre los que destacarán algunos de los pensadores que más éxitos cosecharon en vida, véase Erasmo de Rotterdam, y otros algo menos conocidos por el gran público, como Pico della Mirandola o Sánchez de Arévalo.

En cualquier caso, todos ellos hicieron referencias a elementos que hoy podríamos relacionar con la Educación Sensible, haciendo especial hincapié en cuestiones como la diversidad en los individuos, la labor del maestro como guía admirable y estimado, no temido, o la trascendencia de la regulación del aprendizaje en función de los niveles de desarrollo. En cualquier caso, como se podrá observar más adelante, hemos seleccionado textos de las principales obras que estos autores dedicaron a la educación, para que podamos observar a la luz de sus propios comentarios y los de aquellos que con dedicación, método y rigor los han estudiado, la presencia de términos identificables de la Educación Sensible en sus obras.

### ***5.2.2. Presentación de los autores***

En este breve epígrafe buscamos hacer referencia a los principales pensadores humanista en cuyos trabajos nos basaremos para determinar la

presencia o no de posibles rasgos atribuibles a la Educación Sensible.

El primero de los autores que es necesario mencionar es Erasmo de Rotterdam (1466-1536). Erasmo fue un pensador, pedagogo y filósofo humanista cuya vida destaca por la enorme influencia de su producción literaria y por sus importantes viajes y relaciones personales. Fue sumamente conocido, comprendido y admirado por muchos de los pensadores contemporáneos y es, a día de hoy tomado como uno de los grandes hombres del humanismo, no sólo holandés, sino europeo. De su larga producción literaria tomaremos algunas obras explícitamente centradas en la educación, como la relativa a la educación de las letras en los niños (Rotterdam, [1530] 2011), aunque prescindiremos de otras, más centradas en cuestiones cívicas (Rotterdam, 1984). Los innumerables viajes que realizó hicieron que tanto él como su obra fuera conocida y admirada en gran parte del entonces mundo conocido (Bayod & Parellada, 2011).

El segundo de los autores a tratar será Giovanni Pico della Mirandola (1463-1494). Se trata de un autor italiano que, aunque falleció muy joven, apenas con 30 años, fue un gran defensor del modelo humanista del siglo XV. Buscó a lo largo de su corta vida el consenso y la disputa, anhelando siempre tres derechos “el derecho a la discrepancia, el respeto de las diversidades culturales y religiosas y el derecho al crecimiento y al enriquecimiento de la vida a través de las diferencias” (Salvador Ale, 2010). No en vano, él mismo, mostrando su aperturismo, señala:

Movido por esta razón, he querido presentar las conclusiones, no de una sola doctrina (como hubiera agradado a algunos) sino de todas, de modo que de la confrontación de muchas escuelas y de la discusión de múltiples filosofías (Pico Della Mirandola, [1486] 2006)

Finalmente, aunque mencionaremos otros personajes relevantes en menor medida, recogeremos las ideas de Rodrigo Sánchez de Arévalo (1404-1470), otro incasable viajero que medró en ambientes tan diversos como las cortes tardomedievales de los reyes castellanos, el concilio de Basilea de 1447, o la universidad de Salamanca, donde estudió leyes. Comparte con sus predecesores en este epígrafe la gran cantidad de viajes que hizo a lo largo de su vida por toda Europa, lo que le permitió tener contacto con muchas ideas diversas y abrió en parte su mente a las nuevas corrientes de

la época. Fue además el autor del primer tratado de pedagogía española del Renacimiento, *De arte, disciplina, et modo alendi et erudiendi filios, pueros et iuvenes* (1453) lo que nos muestra el cambio que empezaba a vislumbrarse en la época (Historia, 2023).

Pues bien, a la luz de estos pensadores y sus obras, procederemos a tratar de comprender, pasando por un necesario esclarecimiento de conceptos históricos, los factores de la Educación Sensible que pudiéramos encontrar en la educación del Renacimiento si los hubiera.

### ***5.2.3. Sobre el concepto de anacronismo y el contexto espacio-temporal***

Antes de proceder al análisis pertinente de los diferentes fragmentos seleccionados para este capítulo, consideramos perentorio, dada la brecha temporal que podemos encontrar entre el presente y el momento que nos atañe; realizar una breve reflexión sobre la posible idea que tenga el lector de que este intento de aproximación caiga en las garras del llamado anacronismo.

Es conocido por los historiadores el importante riesgo que tendemos a correr tratando de trasladar un acontecimiento propio del presente a un momento más o menos lejano de la historia. Es ciertamente problemática esta práctica y, aunque ya se indica en el prólogo de esta obra que se pretende observar a cada autor desde su contexto, no es menos cierto que el riesgo está ahí. Sin embargo, para calmar los ardores de aquellos que pudieran ver aquello en este trabajo, creemos necesario aclarar este punto.

Para concretar este tema, consideramos oportuno reproducir la siguiente afirmación:

La acusación de anacronismo no es la alegación de que algo no existía en un momento dado, es la alegación de que no podía existir en ese momento (Ranciére, 2022)

Con esto, lo que nos encontramos es la posibilidad de que las afirmaciones que aquí se van a realizar no es que necesariamente no sean por la diferencia temporal, sino que lo importante es que pueden ser, dada la similitud de principios que detallaremos más adelante y que, no sólo

observamos nosotros, sino que autores especialistas secundan, aunque no con la terminología que emplearemos.

En esta misma línea, debemos mencionar que los autores que aquí vamos a considerar, aunque individuos propios de su tiempo, sí muestran una enorme diferencia con lo que en momentos próximos se consideraba como normal. Esto es, al ser hombres nacidos en los albores de una nueva época y ser los responsables de un movimiento que pretendía modificar la realidad que vivían desde su posición; no dejan de ser esos elementos, los que servirían de bisagra para cambiar de un modelo de pensamiento a otro, a pesar de que, como veremos, tal forma de entender, en este caso la educación, no perduró mucho tiempo. Serían, en sí mismos personajes considerados “anacrónicos” en el sentido más puro de la palabra, a pesar de ser paradójicamente, a su vez, un producto de su tiempo.

Este hecho nos lleva al segundo punto que necesitamos aclarar antes de entrar en la exposición misma. Este argumento es la idea de que los textos que aquí se van a reproducir son propios de una forma de pensar característica de un momento determinado, el que a estos individuos les tocó en suerte vivir. Aunque pueda parecer carente de importancia no lo es, dado que, en algunas ocasiones, cuando observamos cómo se hace un especial hincapié en determinados grupos en lo que a educación se refiere, parece que ello se deba a un interés de este estamento por monopolizar la producción. Es evidente que en los siglos XV y XVI existe este nuevo modelo social impulsado por la llamada “aristocracia cortesana” que era quien dominaba la sociedad y, de alguna forma, imponía una nueva forma de pensar que no sólo se ceñía a la razón, sino a sus propios intereses (Varela, 2006). Pues bien, no es menos cierto que este fenómeno no es exclusivo del Renacimiento, sino que, en la actualidad, multitud de aspectos son asumidos como buenos o virtuosos por cierta presión social, quizá menos evidente, o quizá más, que la que se observaba entonces. Lo que queremos decir con esto es que, conceptos que son parte del corpus necesario de la Educación Sensible, tales como la idea de Origen, se tratarán en este contexto desde la alusión a una fuerza suprema y creadora que los pensadores denominarán, en la mayoría de las ocasiones, “Dios”:

No en vano, un buen ejemplo de ello es la reflexión que Pico della Mirandola nos legó, como signo de que, si bien el conocimiento era fundamental, no era aquello que nos garantizaba la felicidad, sino que esta procedía de una apertura “al origen”

Por eso la filosofía natural no puede darnos verdadera quietud y paz estable, don y privilegio en cambio de su señora, la Santísima Teología. Ésta nos mostrará la vía hacia la paz y nos servirá de guía (Pico Della Mirandola, [1486] 2006, pág. 13)

No significa esto que en nuestro caso vayamos a hacer referencia a esta idea de origen entroncándolo con la divinidad de forma exclusiva, pues tal idea chocaría de lleno con la universalidad de la Educación Sensible; sino que trataremos de abstraer estos conceptos originales a los que nos referimos con diversos términos, para que se observe de forma correcta la existencia de la similitud que sostenemos. En cualquier caso, como decimos, no podemos ignorar que, aunque novedosos en sus ideas, cada cual es producto de su tiempo.

Precisamente en este sentido y para finalizar este epígrafe, no queremos perder de vista el hecho de que los humanistas se mueven en un contexto sumamente complejo de cambio, dada la presencia, en la mayoría de las ocasiones, de la llamada reforma protestante, movimiento político, cultural y religioso que tiene parte de su origen en el Humanismo, y al que, sin duda afectó de forma significativa (Roaro, 2017, pág. 152).

#### ***5.2.4. La idea de ser humano de los humanistas***

El primer elemento del que debemos partir es la idea que los humanistas tenían del ser humano. En palabras de B. Delgado (2000), gran especialista en este periodo:

La individualidad de cada ser humano comenzó a ser aceptada como valor fundamental y punto de partida de todo sistema de relaciones, con Dios, con el mundo y con los demás hombres

Sirva esta individualidad como segunda similitud, después de la idea de origen, entre este modelo de educación y el que planteamos en la actualidad como Educación Sensible, pues hace alusión a esa tridimensionalidad que encontraríamos también en nuestro modelo, cuerpo, espíritu y originalidad del propio individuo.

En esta misma línea continúan con su historia de los valores Vilanou & Colleldemont, (2000) cuando indican que

La individualidad de cada ser humano era aceptada como valor fundamental y punto de partida, tal como comenta J. A. Maravall en la *Historia y crítica de la literatura española*: “de todo sistema de relaciones, con Dios, con el mundo, con los demás hombres. Así, la experiencia personal se convierte en la suprema autoridad o, por lo menos, en la más eficaz y máximamente convincente, que ese yo individualista puede reconocer

Con este tipo de ideas, los humanistas empiezan a tomar en serio algo que hasta entonces no se había considerado, la noción de experiencia, de propia profundidad, la idea de que los individuos y su vivencia constituían un objeto de interés. Esto no iba acompañado de la imposibilidad de hacer ciencia por la subjetividad implícita en los fenómenos; sino que, más bien al contrario, se tomaron las ideas propias y la originalidad en su enfoque, como un punto de arranque frente al inmovilismo impuesto en la Edad Media.

Precisamente este deseo de reconocer la originalidad de los individuos y la importancia de considerar a cada uno, es un fenómeno que se repite en las obras de los grandes pensadores que se asomaron al mundo de la educación durante el periodo que nos ocupa. No obstante, hubo otros, como Ramón Llull, perteneciente al mundo bajo medieval (1232-1316), que ya destacan las ideas relativas a la originalidad de los seres humanos. A pesar de que somos conscientes de que este individuo excede en el tiempo la horquilla que aquí nos hemos planteado, no es menos cierto que este pensador, del mismo modo que lo haría su contemporáneo Tomás de Aquino, sirvió de importante influencia en los pensadores del humanismo. Pues bien, este autor ya indicaba en su obra la idea de que todos los seres humanos, por su racionalidad, podrían llegar a la conclusión de la existencia de un único dios que no había querido más que la unidad de todo el género humano, de ahí

que él mismo se considerara “procurador de los gentiles” (Yanes Cabrera, 2006).

Así, individuos como Juan Luis Vives o Erasmo de Rotterdam continuaron con estas ideas ahondando en tres pilares: el lugar fundamental del Ser Humano en la creación, la dignidad por haber sido creado a imagen y semejanza de Dios y la libertad concedida por este (Roaro, 2017). Por todo ello, resaltarían la idea de la trascendencia del individuo en sí, a través de la necesidad de que, antes de que se intentara imponer un plan de estudios a un alumno, fuera observado y “estudiado” por sus profesores, de tal forma que se le guiara por el camino más adecuado para él (Vilanou & Collelledemont, 2000, pág. 149).

Esta idea del ser humano como individuo excepcional de la naturaleza no fue, como decimos, la única noción que formaba parte de la mentalidad de la época. Además, los propios humanistas descubrieron y defendieron la necesidad de estudiar al hombre desde diferentes dimensiones, tales como la propia psicología, el temperamento o las relaciones entre cuerpo y espíritu (Vilanou & Collelledemont, 2000), lo que habría tenido importantes efectos.

Ante estas novedosas ideas, cada uno de los autores que detallaremos a continuación, reflexionó en sus diversos textos acerca de la trascendencia de la educación en el contexto de la sociedad, como reflejo de la idea de una contribución al mundo por medio de la formación en el seno de la infancia. Este hecho, actualmente tan asumido, es una de las ideas que más novedad supusieron en el contexto del mundo pedagógico tardo medieval/renacentista, pues ya lo indica Erasmo en su obra “de cómo los niños precozmente y desde su nacimiento deben ser iniciados en la virtud y en las buenas letras de manera liberal” (Rotterdam, [1530] 2011, pág. 327). En esta obrilla, el pensador flamenco recoge la siguiente afirmación:

No hagan 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 (...). Además de esto, puesto que la Naturaleza nos engendró para el conocimiento, no puede ser excesivamente precoz el estudio de aquella materia cuyas semillas, digámoslo así, sembró en nosotros la misma madre de las cosas

Además de esto, como aventurando la respuesta, parece reafirmarse al decir a su lector:

Me dirás: “es pura nonada la que se consigue en los primeros años”. ¿Por qué calificas de nonada pura aquello que es de capital importancia para el empeño muy grande? Y, afuera de esto, ¿por qué aquella ganancia que, aun siendo pequeña, es ganancia, se deja perder tontamente?

Pues bien, como se puede apreciar en ambos fragmentos, se le concede una gran importancia a la educación temprana de los niños, precisamente porque lo que se pretende es que, lejos de dejarse llevar por vicios que corrompan al individuo, su educación le convierta en alguien recto y digno que contribuya al éxito de la sociedad, a conformar un “nosotros maduro”.

Como se puede apreciar, existe un rasgo que no se había considerado en momentos anteriores y es la idea de la educación accesible a todos. Esto es, la importancia de que los individuos, por el mero hecho de serlo, podrían ser educados en la racionalidad antes mencionada, la que los llevaría, con respeto de su libertad, hacia aquel a cuya imagen y semejanza habían sido creados:

así como el perro nace para cazar, el ave para volar, el caballo para la carrera, el buey para el arado, el hombre nace para la filosofía y la conducta honesta (Rotterdam, [1530] 2011, pág. 343).

A la luz de estas afirmaciones, lo que parece evidente es que encontramos algunos rasgos que nos invitan a pensar en la trascendencia que se le da a la educación en el contexto de la infancia entre los humanistas, como germen o inversión de lo que podrá ser en el futuro.

### ***5.2.5. Sobre la Educación (sensible) en los humanistas***

Como se puede apreciar en las citas que hemos ido aventurando, así como en los comentarios que los especialistas han arrojado sobre sus ideas, hay un importante componente sensible en la educación en el Humanismo. Este hecho se debe como decimos, a los propios principios que se recogen en sus

obras: la importancia del Ser Humano como tal, su dignidad y la libertad que nace del origen. Con esto, en el presente epígrafe buscaremos recoger fragmentos donde se observen distintos temas que pueden ser asociados con conceptos de la Educación Sensible.

En primer lugar, la necesidad de una educación para todos, para que el hombre no se convierta en algo malo para sí mismo y para los demás, sino que sea alguien capaz de aspirar a su verdadera naturaleza, aquella hacia donde se le dirige por su condición de ser humano y la importancia de todas sus dimensiones:

Como estamos compuestos de alma y cuerpo, en una y otro podemos tener cosas que podemos llamar bienes o beneficios. En primer lugar, está el alma, está la virtud, único y verdadero bien, después el talento, la agudeza de ingenio y la erudición, el don de consejo, la prudencia. En segundo lugar, en el cuerpo está la salud para poder servir a la mente, y las fuerzas para poder soportar los trabajos de la vida. Finalmente, en último término, está el dinero, las posesiones, la hacienda, los alimentos. El primer y mayor beneficio consiste en que uno ayude a otro en el ejercicio de la virtud. Por eso los que más deben a Dios no son aquellos a quienes les cayó en suerte la nobleza de sangre, la belleza, las riquezas, el talento, la fama, sino aquellos a quienes Él se dignó concederles su espíritu para conocer y llevar a cabo cosas santas y saludables. (Vives, [1526] 2007, pág. 15)

En el caso de Erasmo también veremos que señala algo similar:

toda la sustancia de la felicidad humana se apoya principalmente en tres cosas: naturaleza, razón y ejercicio. Doy el nombre de naturaleza a la docilidad y propensión, profundamente arraigadas para las buenas acciones. Llamo razón a la doctrina constituida por avisos y por preceptos. Y denomino ejercicio al uso de aquel hábito que la Naturaleza proveyó y al que la razón dio crecimiento. La Naturaleza ha menester de la razón, y el ejercicio, si la razón no gobierna, anda expuesto a muchos peligros y errores (Rotterdam, [1530] 2011, pág. 344)

A su vez, Pico della Mirandola, otra célebre humanista que trató la necesidad de la educación, nos dice cómo debemos proceder:

También nosotros, pues, emulando en la tierra la vida querubínica, refrenando con la ciencia moral el ímpetu de las pasiones, disipando la oscuridad mental con la dialéctica, purifiquemos el alma, limpiándola de las manchas de la ignorancia y del vicio, para que los afectos no se desencadenen ni la razón delire. En el alma entonces así compuesta y purificada, difundamos la luz de la filosofía natural, llevándola finalmente a la perfección con el conocimiento de las cosas divinas (Pico Della Mirandola, [1486] 2006, pág. 9).

Es bien sabido que esta idea de la educación general fue común al Renacimiento (Vilanova & Collelledemont, 2000) e incluso, en algún momento se llevó a cabo, tal y como veremos cuando hagamos referencia a la importancia del profesor para los pensadores del humanismo.

Otro de los aspectos que podríamos poner en común con la Educación Sensible sería la idea de diversidad. En este sentido, del mismo modo que se plantea en el modelo pedagógico al que nos referimos, ya hemos señalado cómo se buscaba que los individuos fueran comprendidos como seres únicos, relevantes en sí mismos y con características determinadas.

En el caso de Erasmo se dice:

Lo que se ha dicho referente a la naturaleza tiene cierta complejidad. Existe una suerte de naturaleza que es común a toda la especie, bien así como la naturaleza del hombre es el uso de la razón. Pero hay también otra suerte de naturaleza, peculiar de cada individuo, que hace, verbigracia, que los unos parezca que nacieron para las ciencias exactas, los otros para la teología, estos para la retórica, y la poética, aquellos para la milicia. Tan poderosa es la fuerza que, como se dice, a contrapelo les arrasa a esos estudios, que no hay razón que de ellos los pueda apartar (Rotterdam, [1530] 2011, pág. 350)

O bien

ya en la primera infancia comienza a asomar cierta peculiar inclinación a determinadas disciplinas (...). La propensión natural debe ser secundada en aquella tendencia a la cual se inclina de suyo (Rotterdam, [1530] 2011, pág. 374).

No es el único que habla de este elemento propio de cada uno que se nos otorga y que debemos cultivar para generar la mejor versión de uno mismo pues, como indica Pico della Mirandola

¡Oh suma libertad de Dios padre, oh suma y admirable suerte del hombre al cual le ha sido concedido obtener lo que desee, ser lo que quiera! Las bestias en el momento mismo en que nacen sacan consigo del vientre materno, como dice Lucilio, todo lo que tendrán después. Los espíritus superiores desde un principio, o poco después, fueron lo que serán eternamente. Al hombre, desde su nacimiento, el Padre le confirió gérmenes de toda especie y gérmenes de toda vida y, según como cada hombre los haya cultivado, madurarán en él y le darán sus frutos. Si fueran vegetales, será planta; si sensibles, será bestia; si racionales, se elevará a animal celeste; si intelectuales, será ángel o hijo de Dios y, si no contento con la suerte de ninguna criatura, se replegará en el centro de su unidad, transformado en un espíritu a solas

con Dios, en la solitaria oscuridad del Padre –él, que fue colocado sobre todas las cosas– y las sobrepujará a todas (Pico Della Mirandola, [1486] 2006, pág. 6)

Así como la aspiración al máximo reflejo de nuestro potencial, pues lejos de contentarnos, debemos tratar de superarnos, buscando los propios dones que poseemos y poniéndolos a trabajar

Pero ¿para qué destacar todo esto? Pues para que comprendamos, ya que hemos nacido en la condición de ser lo que queramos, que nuestro deber es cuidar de todo esto: que no se diga de nosotros que, siendo en grado tan alto, no nos hemos dado cuenta de habernos vuelto semejantes a los brutos y a las estúpidas bestias de labor. Mejor que se repita acerca de nosotros el dicho del profeta Asaf: «Son ustedes dioses, hijos todos del Altísimo». De modo que, abusando de la indulgentísima liberalidad del Padre, no volvamos nociva en vez de salubre esa libre elección que él nos ha concedido. Deseamos que invada nuestro ánimo una sacra ambición de no saciarnos con las cosas mediocres, sino de anhelar las más altas, de esforzarnos por alcanzarlas con todas nuestras energías, dado que, con quererlo, podremos (Pico Della Mirandola, [1486] 2006, pág. 8)

Por otro lado, aunque el propio Erasmo hace referencia a la originalidad de cada uno, también nos indica lo siguiente respecto a la posibilidad de inclinar en algo la balanza

Yo pienso que apenas existe disciplina para la cual el hombre no nazca más o menos dócil, si se insiste en sus preceptos y en su práctica. Así como para nadie su propia naturaleza está en su mano, así también hemos sostenido que existen casos en los que podemos ayudar a la Naturaleza de una u otra manera. Por lo demás, la razón y el ejercicio son cosas que están sujetas a nuestra personal industria (Rotterdam, [1530] 2011).

Hecho en el que, por cierto, R. Sánchez Arévalo (1405-1470) se había mostrado en contra señalando

Por tanto, si quieren actuar de una forma prudente con respecto a sus hijos, cuando éstos lleguen a la infancia o al uso de razón, deben conducirlos hacia aquellas artes, estudios o ejercicios para los que vean que están dispuestos por su natural aptitud e inclinación (Sánchez de Arévalo, 2000, pág. 251).

Vemos por tanto ambas ideas presentes en el contexto del Renacimiento. A saber, la idea de que los seres humanos deben ser educados hacia aquello por lo que muestran inclinación, aprendiéndose por tanto aquí la idea de la

particularidad (u originalidad) de cada individuo; y la de que en algunas ocasiones, se podría forzar en algo la situación para reconducir al sujeto. De cualquier manera, debemos apelar en este caso a que en opinión de algunos especialistas, la idea de que Erasmo planteara estas cuestiones se relacionaba, no tanto con la idea de que el ser humano pudiera truncar la voluntad divina, ni forzar la misma, sino, y es algo compartido con la Educación Sensible, más bien participar de su origen, “co-coperar con Dios en su plan divino” (Torres García, 2021).

Un elemento que debemos destacar es el hecho de que la educación en el Renacimiento se tiene por algo realmente importante, tal y como hemos visto, pero que, aunque particular y distinta en función de quien la fuera a recibir, tiene una serie de bases comunes, véanse la filosofía o la moral cristiana que citábamos al mencionar a Pico Della Mirandola.

Como se puede apreciar, los humanistas estaban dispuestos a que la educación se extendiera de forma generalizada para otorgar a los seres humanos la posibilidad de una vida plena y feliz, tratando de alcanzar aquello para lo que hubieran sido creados. En estos términos, es más que fundamental hacer referencia al último de los elementos que aquí mencionaremos, tras la necesidad de apertura al origen y la originalidad de uno mismo, el papel del acompañamiento sensible, en este caso, en el papel del profesor.

#### ***5.2.6. El papel del profesor y la forma de educar***

Lejos de ser un tema ajeno a nuestro interés, el rol del educador en la composición del individuo es algo ciertamente preocupante en lo que respecta a la Educación Sensible. En este sentido, los humanistas también fueron grandes interesados en la buena labor y disposición del profesorado, pues no dejaba de estar en manos de este la importante misión de formar a la futura sociedad. Así mismo, como veremos a continuación, esta preocupación por los discentes, tan común con otros sistemas, se tornará en semejanza mayor en cuanto al método que a emplear.

Normalmente se destaca que el marco pedagógico que aquí comparamos nada tiene que ver con la sensibilidad entendida como mojigatería o

sentimentalismo (Domínguez Martínez, 2022), aunque el nombre puede llevar a confusión en cuanto al papel del educador. Pues bien, es importante resaltar a una vez más que el rol que juega el docente en este marco pedagógico no es otro que el de acompañante, pero que debe ser también aquel que, conocedor de sus alumnos, sabe guiar allá donde estos puedan llegar sin cejar en su intento de lograr su mejor versión.

Pues bien, en este sentido, la primera semejanza que vemos con los pensamientos que los hombres del Renacimiento tenían al respecto, es acerca del método que debía emplearse que, lejos de seguir la norma de la fuerza, parece que propugna el acompañamiento y la escucha:

Pero vuelvo a la niñez, para la cual no hay más inútil pedagogía que la de acostumbrarla al vapuleo, cuya enormidad hace que la índole noble se vuelva intratable, y que la índole ruin llegue a desesperación, y su asiduidad no consigue, sino que el cuerpo se encalzezca a los azotes y golpes y el espíritu se endurezca a las palabras (Rotterdam, [1530] 2011)

E

Igual que se elige un médico experto y docto para sanar las enfermedades del cuerpo, que se curan en uno o pocos días más, con cuánto más cuidado debe seleccionarse un preceptor muy probado, que es elegido para formar los ánimos y costumbres de los niños, y para enseñar las artes que no necesitan solamente un día sino muchos, y que requieren un largo trabajo lleno de muchas dificultades (Sánchez de Arévalo, 2000, pág. 241)

Así como

Pues los torpes deben ser educados de una forma, y de otra muy distinta los sutiles y, según esté cada situación, el preceptor preocupado procurará con el mayor desvelo no llevar a los niños hacia sus estudios morales e intelectuales con un trabajo reiterativo, inmoderado o no apropiado para estos estudios. Éstos frecuentemente llegan a ser una pesada carga para ellos, pues, como dice cierto sabido, si un niño es educado en proporción a sus fuerzas sucederá que al crecer sabrá más, pero, si, por el contrario, excede las fuerzas de su capacidad, con toda seguridad tendrá deficiencias antes de crecer (Sánchez de Arévalo, 2000)

A pesar de esto, no se nos dice que los niños no deban ser corregidos, como se indica en la obra de Erasmo en torno a la *Urbanidad en las maneras de los niños* (Rotterdam, 1984), que no es, ni más ni menos, un compendio de las cosas que deben enseñarse y corregirse para lograr un buen

comportamiento de los ciudadanos. Más bien al contrario, lo que se nos indica es que la corrección debe estar ahí, sin ser por ello motivo de miedo.

En estos términos, algunos autores recogen la historia de una escuela desarrollada con esta misma función de acompañamiento, no de corrección violenta, lo que nos lleva a pensar que no sólo se quedó en un comportamiento teórico, sino que realmente se produjo. Se trató de una escuela fundada por Vittorino da Feltre (1373 o 1378- 1446) en donde las medidas de corrección buscaban no aterrorizar a los niños, sino educarlos a través del amor. Ello llevó a que en la puerta de dicho espacio se fijara un cartel que dijera “venid niños, aquí se instruye, no se atormenta” (Delgado, 2002). A pesar de esto, sabemos que, como recogen los mismos autores que nos dan noticia de ello, este fenómeno fue breve y no volvemos a encontrarlo hasta el siglo XIX (Delgado, 2002).

Así mismo, también Sánchez de Arévalo (2000, págs. 249-250) destaca la trascendencia de un buen maestro para perfeccionar la buena educación

Pero hay una fácil respuesta a esta objeción, porque por muy grande que sea la propia inclinación natural o la aptitud que predisponga al joven para<sup>250</sup> algo determinado, necesita sin embargo de un maestro y de una enseñanza mediante los que pueda hacer mucho mejores, más perfectas y útiles aquellas actividades hacia las que es propenso

En esta misma línea, algo común que encontramos con la pedagogía sensible es la implicación de toda la comunidad educativa. Pues los pensadores renacentistas, no sólo estarán preocupados por el papel del profesor, sino que los padres también eran tomados como responsables de la educación de los hijos:

y así como cada uno de los animales aprende con suma facilidad aquella aptitud para la cual nació, a su vez, el hombre, con un esfuerzo mínimo, se entera de la disciplina de la virtud y la honestidad para la cual la fuerza de la Naturaleza dejó sembradas ciertas semillas vivaces, siempre que la industria del que lo forma facilite la propensión natural. ¿qué absurdo mayor puede existir que los animales, privados de razón, conozcan y cumplan su deber para con sus crías y que el hombre, a quien la prerrogativa de la razón le separa de las bestias, ignore la deuda que tiene con la Naturaleza, con la piedad, con Dios? (Rotterdam, [1530] 2011, pág. 343)

o bien

Recio engaño es el de aquellos que piensan que hay bastante con nacer, y no yerran menos quienes están creídos que con el trato de la realidad y la gestión de los negocios, sin los preceptos de la filosofía, se hace provisión de saber (...) los preceptos de la filosofía son como ojos del alma y, en cierta manera, proyectan luces hacia adelante porque veas cuál cosa es menester que se haga, y cuál no (Rotterdam, [1530] 2011, pág. 344)

De hecho, la responsabilidad es tal, que se le asigna:

Los sabios suelen decir al respecto que la naturaleza hace al hombre hábil, pero es el arte el que lo hace eficaz. Por consiguiente, hay que tender y esforzarse al máximo para que los jóvenes se inclinen hacia aquellas actividades para las que la naturaleza les dio mejores dotes, puesto que las desempeñarán con mayor acierto (...). Por tanto, si quieren actuar de una forma prudente con respecto a sus hijos, cuando éstos lleguen a la infancia o al uso de razón, deben conducirlos hacia aquellas artes, estudios o ejercicios para los que vean que están dispuestos por su natural aptitud e inclinación (Rotterdam, [1530] 2011)

Por último, como algo en común con el marco pedagógico de la Educación Sensible, también podemos encontrar el aspecto de la no-violencia, algo que es de suma actualidad en el siglo XXI, pero que desde la Educación Sensible no se contempla como cuestión puramente física, sino como comportamiento maduro que contribuye a la construcción de un “nosotros” menos individualista y por supuesto más respetuoso. En palabras de Sánchez de Arévalo (Sánchez de Arévalo, 2000, pp. 45-48) leemos:

Pero esta severidad debe ser moderada en la medida que lo exija la naturaleza de los hechos, pues muchas veces, si se ejerce indiscriminadamente, puede producir un gran perjuicio (...). Pero cuando el amor natural es más proclive a la indulgencia que a la severidad, es más perjudicial la negligencia en el corregir por parte de los padres que la severidad en el castigar. Por tanto, los padres deben intentar apartar mucho a sus hijos de los vicios y de los errores. (...) No deben por tanto recibir una crianza con todo tipo de regalo, porque a consecuencia de ello caen después en males diversos y difíciles de controlar. (...) Por consiguiente, los hijos que han llegado a esta edad [la adolescencia] también deben ser educados y fortalecidos para que el aumento de sus virtudes y conocimientos vayan parejos al crecimiento de la edad del cuerpo.

Con todo esto, parece evidente que la idea de que toda la comunidad educativa debía participar de la formación de los hijos y que esta debía

partir de la infancia y continuar a lo largo de la vida, no parece algo que les resultara ajeno.

### ***5.2.7. Conclusiones***

El presente trabajo buscaba desde su origen detectar, en la medida de lo posible a partir de las propias fuentes, algunos rasgos que actualmente identificaríamos como partes o componentes presentes en la pedagogía que se defiende en la Educación Sensible, procurando no caer en el riesgo del anacronismo. Pues bien, por este motivo, hemos optado por la reproducción de un conjunto de textos que van de aspectos más generales a cuestiones entendidas quizás, como más transversales, como es el papel de los padres en la educación de los hijos.

Para concluir, consideramos relevante recoger de forma breve lo que se ha mostrado de una manera más o menos explícita a lo largo de este capítulo. Con esto queremos poner en evidencia las constantes similitudes que hemos podido observar en los fragmentos aquí reproducidos y en el espíritu de las obras de las que los hemos obtenido.

El primero de estos conceptos es precisamente la idea de Origen. Si bien en el marco pedagógico sensible se encuentra con esta terminología, es evidente que en el mundo Renacentista se le asigna el nombre de Dios, identificando a este como la deidad judeocristiana. Si bien siempre se sostiene que en la Educación Sensible no se habla de esta figura por no coartar a aquellos que no poseen creencias religiosas, o que defienden otras, lo que señalan los hombres del Renacimiento es esa presencia original, ese elemento que parece que ha concedido una serie de dones, de prebendas, de características, que nos convierten en algo diferente y que, por ello, nos hacen requerir de una diversidad en materia de educación.

Este Origen, como decimos, es conocido en el humanismo como Dios, no obstante, que sea así denominado no nos fuerza a considerarlo con esa palabra en exclusiva. Lo que sí es un hecho es que, el elemento original que nos invita a volver será el que nos proporcione siempre el desarrollo total de aquello que ya somos. No entra aquí del todo una supuesta idea de potencialidad que podría confundirnos, sino que, como se ha podido

apreciar en los textos que hemos reproducido, esta se nos otorga desde el nacimiento.

La segunda idea relevante en común con la Educación Sensible sería la propia originalidad de cada uno. Este principio señalaría que los individuos son únicos, que tienen sus propias características y necesidades. De este modo, requerirían una formación y una aproximación que respetara sus cualidades y requerimientos individualmente, de tal forma que se buscara el desarrollo máximo de sus habilidades y conocimientos. Este tipo de educación huiría por tanto de la formación seriada, aunque entendería que hubiera cuestiones que debieran ser de conocimiento obligado, como el comportamiento cívico de los individuos que recoge Erasmo en alusión a los niños.

Respecto a esta originalidad, destaca la mención que estos pensadores hacen a la idea de la Naturaleza. En el caso de Erasmo contempla sin duda la relevancia de los dones o aspectos que se puedan haber recibido por nacimiento, aunque reconoce una posible inferencia en el desarrollo o potenciación de estos. Aquí encontramos un pequeño matiz si atendemos a esta idea en Pico della Mirandola, que, aunque reconoce estas capacidades particulares, también defiende la necesidad de no conformarnos con ellas, sino precisamente agradecerlas no quedándonos en la mediocridad; y por supuesto la idea de Sánchez de Arévalo, que no sólo comparte la creencia en estas características personales, sino que defiende que a pesar de ello deben ser dirigidas, dando un gran peso a la guía para el desarrollo eficaz de las capacidades personales.

Por último, debemos hacer mención de otro de los elementos presentes en la Educación Sensible: la comunidad educativa sensible. En este caso, esta comunidad estará compuesta por el profesor y la propia familia, encarnada en la figura del padre. Del mismo modo que en la Educación Sensible, observamos la necesidad de que exista un hogar maduro y un conocimiento del individuo por parte de los que le rodean para que sienta la facilidad y la seguridad de poder abrirse a su origen (Martínez Domínguez, 2022, pág. 145).

Pues bien, en el caso del humanismo, encontraremos la misma necesidad. Esto se puede apreciar en dos aspectos: el requerimiento que señalan los

humanistas de conocer al alumno y ayudarlo al desarrollo de sus propios dones y características y la defensa férrea de la no-violencia. En este sentido, hemos de mencionar que algunos de los más importantes pedagogos de la época sí defendían el uso de la violencia como elemento estimulante del intelecto de los jóvenes (Capitán, 1980). No obstante, los aquí recogidos coinciden en la necesidad de acompañar y guiar prescindiendo del castigo físico, más aún, lo consideran un error de juicio que no supondría ninguna ventaja.

Por último, como segundo elemento de esta Comunidad Educativa, tan solo nos resta mencionar la trascendencia que se le otorga al papel de los progenitores, en este caso, los padres, a la educación cívica y a la formación de sus hijos. No es sólo que tenga esta una enorme relevancia a nivel social es que ellos mismos reconocen que es una cuestión natural ocuparse del bienestar y el futuro de la prole, sirviendo como ejemplo y procurando buscar las mejores opciones de los hijos, desde el conocimiento de los mismos. Si bien es cierto que a priori no podría identificarse una relación de afecto cercano como la que se presupone en una familia actual, no lo es menos que los autores hacen hincapié precisamente en la necesidad de la cercanía de los padres para el desarrollo completo de sus hijos. No en vano, es precisamente a los padres a los que se dirige Erasmo en sus obras y fue para los hijos de Gian Francesco Conzaga, Señor de Mantua, para los que Vittorino desarrolló la Casa Giocosa, ya mencionada, que supuso finalmente una excepción en la realidad educativa de la época (Delgado, 2002).

Pues bien, como podemos observar a la luz de las páginas precedentes, la Educación Sensible y algunos de los elementos que de ella se pueden identificar se encontrarían presentes en el ánimo educador de varios de los pensadores más importantes del Renacimiento. Si bien es cierto que estas ideas produjeron menos ejemplos reales de los que nos gustarían, no lo es menos que algunas de estas, como el papel del profesor como guía y su relevancia, se recuperarían mucho tiempo después, en los albores de los siglos XIX y XX. Como se puede apreciar, la Educación Sensible busca dar un paso más, aunque no busca la cuadratura del círculo, sino el intento de recuperación y de reconsideración de aspectos relevantes para el individuo y la sociedad, volviendo a poner la mirada en la originalidad de cada uno,

en la búsqueda del propio origen y en la necesidad de colaboración de toda la comunidad educativa, entre otros aspectos compartidos.

### ***Referencias bibliográficas***

Bayod, J., & Parellada, J. (2011). *Erasmus*. Madrid: Gredos.

Capitán, A. (1980). *Historia de la Educación*. Granada: Universidad de Granada.

Delgado, B. (2000). Los valores durante el Renacimiento. En C. Vilanou, & E. Colleldemont, *Historia de la educación en valores*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Delgado, B. (2002). *La educación en la reforma y la contrarreforma*. Madrid: Síntesis.

Domínguez Martínez, L. M. (2022). *Educación sensible. Marco pedagógico y espíritu educativo*. Córdoba: Almuzara Universidad.

Historia, R. A. (13 de 03 de 2023). *Diccionario biográfico español*. Obtenido de <https://dbe.rah.es/biografias/6345/rodrigo-sanchez-de-arevalo>

Martínez Domínguez, L. M. (2022). *Educación Sensible. Marco pedagógico y Espíritu Educativo*. Córdoba: Almuzara Universidad.

Pico Della Mirandola, G. ([1486] 2006). *Discurso sobre la dignidad del hombre*. Medellín: pi.

Rancière, J. (2022). El concepto de anacronismo y la verdad del historiador. *Cuadernos Lírico*(24), 1-16.

Roaro, J. (2017). *El Humanismo renacentista español de los siglos XV y XVI, visto a través de la retórica, la reflexión filosófica y la búsqueda de la virtud. Memoria para optar al grado de Doctor*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

Rotterdam, E. ([1530] 2011). *De cómo los niños precozmente y desde su mismo nacimiento deben ser iniciados en la virtud y en las buenas letras de manera liberal*. Madrid: Gredos.

- Rotterdam, E. (1984). *De la urbanidad en las maneras de los niños*. Zaragoza: CIDE.
- Salvador Ale, P. (2010). *Conversaciones sobre ética (para los derechos humanos)*. Ciudad de México: Comisión de Derechos Humanos del Estado de México.
- Sánchez de Arévalo, R., & estudio de García Masegosa, A. (2000). Sobre la Educación de los Hijos. *Sarmiento*(4), 231-263.
- Torres García, A. (2021). *Erasmus: pedagogo, humanista, renovador e impulsor de la educación moderna. Memoria para optar al grado de Doctor en Historia de la Educación*. Madrid: UNED.
- Varela, J. (2006). Comentario. En E. Rotterdam, *De la urbanidad de las maneras de los niños* (págs. 79-112). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Vilanou, C., & Colleldemont, E. (2000). *Historia de la Educación en valores*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Vives, J. L. ([1526] 2007). *El socorro de los pobres. La comunicación de bienes*. Madrid: Tecnos.
- Yanes Cabrera, C. (2006). Antecedentes de una educación para la tolerancia en la Historia de la Educación española a través de algunos de los educadores más representativos. *Revista iberoamericana de Educación*, 39(4), 1-10.

### 5.3. NOTAS PARA UNA VISIÓN ALTERNATIVA DE LA TRATADÍSTICA NOBILIARIA CASTELLANA DE LA PRIMERA MODERNIDAD: UNA PEDAGOGÍA DE LA VIRTUD PARA LA NOBLEZA<sup>[122]</sup>

José Antonio Guillén Berrendero

*Universidad Rey Juan Carlos*

En 1635 Peter Paul Rubens pintó un cuadro titulado “La educación de Aquiles”. Se trata de un óleo sobre tabla y formaba parte de una serie de ocho tapices que tenían como tema central al héroe clásico. Como es sabido, Aquiles fue educado por su bisabuelo, el centauro Quirón que a su vez fue preceptor de otros héroes y dioses griego. Lo que podríamos llamar programa educativo de Aquiles consistió en estudios de medicina, música, equitación y caza. Saberes que en el siglo XVII ocupaban buena parte de la vida del cortesano, paradigma por otra parte del gentilhombre moderno. En la pintura aparecen elementos muy comunes en la época y que tienen mucho que ver con los elementos basilares de la educación heroica. En primer lugar, porque la imagen recoge como tema central una lección ecuestre y en segundo lugar porque en el despliegue iconográfico podemos encontrar elementos que hacen referencia a la educación musical, como una lira colgando de un árbol. A modo de cariátides, podemos ver a Esculapio (dios de la medicina) y frente a él, Calíope, figura fundamental en el mundo de la épica (Lammertse y Vergara, 2003). Y es que el tema de la educación no fue exclusivamente motivo de expresión artística sino también de preocupación para la Iglesia, las cofradías y hermandades y, sobre todo, para la Corona. Muchos han estudiado este hecho (Negrín; 2013).

En este caso, el tema de educación nobiliaria no fue un asunto menor en la Edad Moderna. Como herencia básica de una sociedad en permanente cambio, la educación, formación e instrucción del grupo nobiliar constituyó un elemento central en la construcción social de la realidad del grupo. No por tratarse de lo que hoy en día llamaríamos enseñanza reglada, sino por la multiplicidad de aspectos que interactuaban en lo que un verdadero noble

debía saber y en aquellos conocimientos que la sociedad le demandaba. El héroe –y en la percepción de la nobleza algo había de eso– estaba revestido de un naturalismo antropológico que le hacía superar los límites que el pujante contractualismo de las sociedades de la primera modernidad le imponían. La educación del noble debía devolverle a su lugar natural dentro de la sociedad. La nobleza era heredera de un acervo que la autorregulaba y por ello, en su formación todos los elementos sociales parecían cobrar sentido.

La civilización de lo escrito durante la Edad Moderna encontró en la nobleza un lugar privilegiado de desarrollo. En la panoplia de escritos para los nobles, las obras para la educación del grupo fueron muy numerosos y con una tipología amplia. Se trataba de obras conducentes a resaltar las formas en las que la nobleza formaba parte de una civilidad exclusiva regida por una serie de principios básicos que tenían que expresar el modo de relación práctica entre el conocimiento y los actos que le son propios a cada grupo. En el caso de la nobleza, existía una taxonomía libraria conocida como Tratados que tenían como objetivo mostrar los rasgos de ese modo de civilización y del espacio social y político que la nobleza debía ocupar. No eran textos centrados en una persona, ni las consabidas instrucciones, pero representaban una suerte de comunicación dialógica entre el autor, que defiende y define un grupo y la sociedad que lo recibe, lee e interpreta.

En las páginas que siguen, pretendemos mirar un aspecto indirecto de la educación de la nobleza. No nos referimos a una educación organizada y ordenada. Lo que ambicionamos resaltar es el modo en el que un género librario como el de la tratadística nobiliaria - que no estaba planteado como un texto pedagógico - se debe y puede interpretar como un manual de conducta y, por lo tanto, conformaba una guía sobre el cómo ejercitarse en la virtud y en los elementos estructurales de la vida nobiliaria en una sociedad marcada claramente por la desigualdad.

Este tipo de textos interpelaba a la nobleza como grupo hegemónico y glosaba una serie de operativos sociales que tenían una notable presencia en las sociedades europeas de su tiempo a modo de pedagogía del honor. En este sentido, los tratados de nobleza castellanos presentan una forma de

orden jerárquico de los saberes que afectaban a la definición de excelente. Sobre todo, este tipo de producto evidenciaba una necesidad social para comprender qué era ser noble y cómo la sociedad castellana marcada tanto por ideales de conservación de monarquías como por un espíritu de servicio a la corona produjo una tipología textual que recogía tanto la tradición cultural de los valores caballerescos como la nueva forma de ser noble en las monarquías europeas.

Los viejos valores vinculados a la vieja práctica de determinadas funciones sociales transitaron hacia una hibridación con los que surgieron como consecuencia del nuevo protagonismo de la nobleza, las formas de reconocimiento por parte de las instituciones de la monarquía o la cultura cortesana. Todo un imaginario en torno al honor que se explicó en una serie de textos de carácter glorificador de la nobleza y que eran implícitamente, un manual de conducta.

### ***5.3.1. La tratadística nobiliaria como un texto pedagógico público***

Uno de los elementos centrales en la transferencia de conocimientos en la primera modernidad está relacionada con la difusión del libro impreso. Los libros impresos ayudaron a la transmisión de ideales y permitieron la configuración de mundos en las que el autor, el lector o el hermeneuta adquieren la condición de agentes educativos. En el caso de la nobleza, el libro impreso sirvió no sólo a los intereses del grupo sino a una demanda social que buscaba libros de referencia que explicasen qué era ser noble y cómo se articulaba esa condición política y moral que era hegemónico en la modernidad. Ello también lo podemos identificar en la taxonomía de títulos que los textos sobre nobleza tenían. El mercado editorial usó de palabras como “tratado”, “discursos”, “rosal”, “lucero”, “verdadera nobleza” y esto en todas las lenguas vernáculas europeas.

Algo sobre los títulos que tanto los impresos como los manuscritos sobre la nobleza que circulaban por Europa y en Castilla, representaban en marcado carácter de textos de referencia y su voluntad de convertir la explicación de la idea de nobleza dentro de lo que el humanista suizo Conrad Gesner, definió como un *ordo librorum*. Es precisamente este orden el ligar en el

que la nobleza buscó hacer pedagogía del honor y por lo tanto de la vida activa (Guillén, 2012, 30-42). El discurso sobre la nobleza y sus elementos constitutivos inunda todos los textos del Quinientos. En el caso de la tratadística nobiliaria el argumento basilar es la explicación de la virtud y su relación entre el mundo clásico y la modernidad.

La vida del noble era una vida moral y esto se puede rastrear en la lista de capítulos que componían un tratado. Tomemos como ejemplo la obra de Juan Benito Guardiola de 1591.

<b>Capítulos</b>	<b>Elementos pedagógicos</b>
Del origen de la nobleza: que sea y de sus diferencias	Definición
De la nobleza política y quien la puede conceder	Definición/Ennoblecimiento
Donde se declaran los varios modos que ay para adquirir la nobleza e hidalguía	Ennoblecimiento/Autoridad Regia
De cómo los nombres de infanzones, hijosdalgo, gentileshombres y escuderos se introduxeron en España	Historia
Donde se declaran quienes son los hijosdalgo de solar conoçido de devengar quinientos sueldos según fuero de España	Definición/Jerarquía
De las executorias y títulos que los hijosdalgo tienen de sus noblezas e hidalguías	Definición/Leyes
De la diferencia entre los hijosdalgo de sangre y los de privilegio y la diversidad de cartas y privilegios de hidalguía	Definición/Leyes
Las diferencias que ay de caballeros y de la que ay con los hijosdalgo	Definición/Jerarquía
De cómo al noble le conviene tener virtud, valor y hacienda y si esta da nobleza o no	Ennoblecimiento/Valores
De las excelencias y calidades de la nobleza e hidalguía	Valores
De la perpetuidad y como se deriva en los descendientes de cada linaje	Valores/Ennoblecimiento
De los privilegios y exempciones que los hijosdalgo por su nobleza tienen	Privilegios
Del origen de los dones y de los otros altos nombres que los caballeros hijosdalgo tienen y del principio de los reyes, emperadores, príncipes y ricoshombres, duques, marqueses, condes y de otros títulos que en España tienen	Privilegios
Del origen y principio de los apellidos de los cavalleros hijosdalgo de España	Historia/Símbolos
Del origen de los alcuñas y como quedaron por apellidos en los nobles de España	Historia/Símbolos
Del origen y principio de las armas, escudos y blasones de	Heraldica/Símbolos

los caballeros e hijosdalgo de España	
De qué cosas tomaron las insignias de los escudos de armas	Símbolos/Ennoblecimiento
De las armas que se tomaron por alusión de los apellidos	Símbolos
De quien puede traer las armas y como el rey es quien las concede	Símbolos/Ennoblecimiento
De la distinción entre sí tienen todas las armas e insignias y de su valor y calidades	Símbolos
De cómo el pariente mayor de cada linaje ha de traer y conservar las armas sin mezcla de otras	Símbolos
De las partes y lugares en que ha sido y es costumbre grabar los escudos de las armas y blasones	Símbolos
Del orden que deben guardar los nobles en la pintura y forma de sus escudos	Símbolos
De las armas de la ciudad de Mérida	Historia Local

**Tabla 1.** Elaboración personal. Lista de capítulos de la obra Juan Benito Guardiola, *Tratado de nobleza de los títulos i ditados de Iso grandes y claros varones de Castilla*, Madrid, 1591.

Es destacable que la cultura moderna, la de la primera modernidad, buscó conformar escenarios de trascendencia social mediante la producción de dispositivos sociales dotados de una subjetividad inmediata sobre los determinados grupos que, necesitados de una producción textual autónoma, se significase su exclusividad como estamento privilegiado. Como hemos indicado, nos referimos a la nobleza y a la tratadística nobiliaria (Guillén; 2012). Es este un género literario que tuvo un gran desarrollo y fortuna editorial durante la Edad Moderna. Llegó a difundirse por toda la Europa, tanto la católica como la protestante, superando la fractura que la Reforma trajo al continente. Escritos tanto en latín como en las lenguas vernáculas. Tópico libresco centrado en el análisis de las formas de ser noble, los valores constitutivos de la misma y el modo de vida noble. Por lo tanto, se trataría de un manual de enseñanza de la virtud de un notorio carácter performativo, pese a su no implícita dimensión pedagógica al modo de los textos de humanistas como Vives o como Fernán Pérez de Oliva. Se trataba de una cuestión esencial del ser excelente y las necesidades formativas de una elite social mediante la implicación de la virtud como valor supremo de la nobleza como idea moral y política. Por ello es muy interesante percibir

cómo la enseñanza y práctica de la virtud era un mecanismo radical de enseñanza del ser noble, del ser excelente. Todo deriva de una circunstancia esencial y que es referida por el jurista y compilador Gregorio López Madera al referirse a la singularidad y brillo de lo nobiliario: “Es tan excelente cosa la nobleza, que, sin ella, como sin labor, y esmalte el oro, esta misma grandeza no sería de tanto valor y lustre” (López Madera, 1597, 31r). Otro ilustre tratadista de nobleza que tuvo una notable influencia exponía que la nobleza era un brillo ansiado por la sociedad,

“[...] La nobleza todos la aman, desean y procuran, tapa y encubre muchos defectos, tiene animo para no huir, generosidad para dar crianza en el hablar, corazón para husar más clemencia para perdonar, acrecienta la libertad, estimada, temida y acatada de gran claridad y resplandor”. (Téllez Meneses, 1547, 20v-21r)

Debemos por lo tanto afirmar que los tratados de nobleza eran, sobre todo, manuales de conducta surgidos de un consenso sobre el verdadero valor del estamento, en los que la polémica social no tenía cabida. Se trataba de una forma de pedagogía indirecta del honor, la nobleza y la excelencia. Los valores nobiliarios debían ser claros y comunicados a una sociedad que buscaba continuar singularizando el brillo de la nobleza. Por lo tanto, la cuestión de ¿se aprende a ser noble?, la respuesta que los teóricos de la nobleza son rotundos sí, pues ese aprendizaje, es tanto producto de la herencia como de una necesidad social evidente. La preocupación por “educar” a la aristocracia obedece a una necesidad de perpetuar, en las generaciones jóvenes, los valores simbólicos propios a fin de resaltar las singularidades. Es fácil coincidir con la afirmación de Hexter cuando afirmaba la existencia un compromiso absoluto a la hora de educar a los individuos en una nueva conceptualización de algunos valores (Hexter; 1950, 45-70). En general, lo que defiende es la existencia y lo imperativo de que la nobleza estuviera centrada en la virtud y que toda la exégesis nobiliaria gravitara sobre esta realidad. Éstos defienden una nobleza de la virtud y de la sangre, considerando ambos conceptos como innatos a su condición, pero no olvidan que debe existir una preparación adecuada por parte de los jóvenes nobles.

El centro de los argumentos de esgrimidos por los teóricos de la nobleza estaba basado en confirmar la existencia de una alta cultura de carácter

aristocrático que estaba asentados en la conformación de un ideario individual y social. Por ello, conocimientos como la definición de honor, la explicación de la jerarquía nobiliaria, la construcción del lenguaje heráldico de las armas y las formas de ser noble, se convierten en el centro de toda la reflexión de los tratados de nobleza interpretados como manuales de educación nobiliaria. No sería unas instrucciones precisas como las habituales de padres a hijos, o los que se podían indicar en otros centros educativos, sino que se trataba de una producción cultural que pretendía comunicar qué es ser noble y cómo esta condición debía insertarse dentro de las estructuras de los Estados Dinásticos de la Edad Moderna.

A lo largo de la modernidad, los grupos de poder tenían un conjunto de lecturas que funcionaban a modo de imperativo cultural propio. Esto lo pueden demostrar las bibliotecas que las noblezas poseían, en los que esta tipología documental que hemos indicado ocupaba un lugar muy importante, puesto que la vida social en Castilla exigía de este conocimiento. Por todo ello, pensamos que un tratado de nobleza, como un indudable acontecimiento editorial, fue también un hecho social y pedagógico indirecto que ejercía un notable papel de instrumento educativo de la media y baja nobleza, muy necesitada de dispositivos intelectuales propios que explicasen su experiencia como grupo aristocrático (Guillén, 2002, p. 97) y como una forma evidente de vida activa centrada en una explicación notable del elemento central de la condición nobiliaria: la virtud.

### ***5.3.2. Enseñando la virtud***

“y la razón por que los sabios antiguos y philosophos estimavan tanto la virtud, que la adoravan por diosa, era porque dezian ellos, que todas las cosas desta vida se acaban, y las consume el tiempo, salvo la virtud” (Sánchez, 1595, ff.7-8).

Hace muchos años, Paul Valery afirmaba que la virtud, la palabra virtud “ha muerto, o por lo menos está a punto de extinguirse” (Pieper, 2022, p.18). Pues bien, en los albores del siglo XVI y el largo camino que Europa recorrió durante la primera modernidad, el término y su práctica social se tornó en un factor clave en la construcción de determinados valores sociales

que implicaban la concepción de excelente. El diagnóstico que los teóricos de la nobleza hacían sobre la necesidad de tener un cuerpo social de personas virtuosas es indiscutiblemente un imperativo social. La idea que estaba detrás de ello es que el hombre virtuoso era el bueno.

La tratadística nobiliaria es un género centrado en explicar qué es ser noble, cómo y cuándo serlo. Por todo ello, el rasgo más destacado de la condición nobiliaria que la tratadística revela es aquella centrada en la enseñanza de la virtud como una forma de perfección y de asimilación de la idea de bien. La educación del noble no debe quedar reducida a un simple aparato ideológico de carácter político. Por ello, los aspectos morales, religiosos, éticos y culturales marcan desde los inicios los rasgos esenciales de lo nobiliario, de tal modo que el noble debe ser prudente, justo, fuerte, templado y liberal. Es evidente que la nobleza, los nobles tenían un comportamiento del que cabía esperar una búsqueda de la excelencia y la consecución de bienes materiales e inmateriales que estaban vinculados al ejercicio de las virtudes relativas a los comportamientos referidos en las líneas precedentes. Ser noble, ser educado en la práctica de la virtud, sería una forma de alcanzar el bien general. Algo semejante a lo que en el siglo XX afirmó MacIntyre al resaltar que “Una virtud es una cualidad humana adquirida, cuya posesión y ejercicio tiende a hacernos capaces de lograr aquellos bienes que son internos a las prácticas y cuya carencia nos impide efectivamente lograr cualquiera de tales bienes” (MacIntyre, 1987, p.237). Esta afirmación se ve corroborada en uno de los lugares comunes más frecuentes en la teoría nobiliaria de la Edad moderna que era aquel que recordaba Francisco Miranda Villafañe en su única obra, *Diálogos de la Phantástica Philosophia*, impreso en Salamanca en 1583 o en la obra de Juan de Mora, *Discursos Morales* publicado en Madrid en 1589

“antiguamente hicieron [los romanos] otro templo a la virtud, y estaba frontero de otro que llamaban de la honra, con sola una puerta para dar a entender que a la verdadera honra no ay más puerta que la virtud” (Mora, 1589, f.85r).

Juan Benito Guardiola, también insiste en esta imagen del Templo, que, por otra parte, es un lugar común dentro de la iconografía de la modernidad. Así, Guardiola dice que

“Cuenta Fulvio en el libro que hizo sobre la antigüedad romana que solía aver en Roma un lugar donde los antiguos romanos tenían en tiempos passados edificado el templo de la virtud y de la honra, por tal artificio, con tal artificio que ninguna podía entrar en al de la honra sino por el de la virtud(Guardiola, 1591, f.1r)”.

Será Rivadeneira quien vuelva a usar esta imagen como elemento central de la pedagogía de la verdadera nobleza

“[...] Y dedicaron un templo a la honra y a la virtud, que estaba por medio dividido con una pared, para que se viese que no era lo mismo honra que virtud, sino que la virtud era la causa y la honra el efecto; la una el merecimiento y la otra el premio; la virtud la raíz, y la honra el fruto; y para que esto mejor se entienda, no tenía el templo de la honra puerta por sí sino que se entraba a él por el templo de la virtud; porque la puerta para la honra es la virtud, y sin ella no puede haber honra verdadera, maciza y durable[...]”(Rivadeneira, 1593, pp.521-522).

Esta imagen del templo de la honra y su relación con la virtud será un elemento central de la *paideia* nobiliaria y es el centro argumental de la tratadística nobiliaria europea y el modo en el que el noble debe ser educado. De tal modo que los teóricos de la nobleza insistían, de manera recurrente, en la certeza de que el poder y las prácticas de este que garantizaban la existencia de las instituciones exigía de la práctica de las virtudes, ya que este hábito, sería el centro neurálgico de la fuente de la nobleza. No hay nobilista en la Europa moderna que no busque vindicar esta idea, *virtus, única nobilita est*. La nobleza era, por definición el grupo defensor de la religión y por ello, merecedor de todas las glorias. Esto lo explicaba otro tratadista de lo nobiliario como era Bernabé Moreno de Vargas, “Y en muchos lugares de la Sagrada Escritura hallamos muy encomendada la nobleza. ¡oh qué hermosa es la buena y limpia generación porque su memoria será inmortal delante de Dios y los hombres”(Moreno de Vargas, 1622, f.52r).

Esta circunstancia animaba a los autores de textos sobre ala nobleza a insistir en sus razonamientos a que los nobles debían mantener un comportamiento acorde a su condición, legitimándose a sí mismos al mantener un comportamiento amparado en la propia virtud y en la de sus antepasados. En este sentido se inscribe a la nobleza en un sistema completo de virtud sobre el que gira la exégesis intelectual del estamento y

de aquellos autores que desde posiciones morales intentan ofrecer una diferente concepción de la virtud nobiliaria.

La formación del noble que podemos encontrar en estos textos “para-pedagógicos” que son los tratados de nobleza, insiste en recuperar la tradición clásica como espacio central. En demostrar como categoría insoslayable que la nobleza era un ideal moral y una acción política. Para ello, el recurso a la autoridad de Aristóteles y Platón, será frecuente. Para los nobilistas de la Edad Moderna, la virtud, enseñada se basaba en este axioma,

“Según sentencia de Aristóteles (Ética, c.3 libro 4), entre todos los bienes exteriores y que se hallan en esta vida es el más principal y excelente la honra, pues que della solo es merecedor y digno el bueno virtuoso. y como dize Platón, que la honra es una dignidad adquirida por la virtud de manera que la virtud es de la esencia de la honra y entra en su definición como cosa suya substancial. De donde se concluyen sin contradicción alguna que sin virtud no puede haver honra” (Guardiola, 1591, f1r.).

La notable hegemonía cultural que la nobleza de la Edad Moderna ejerció en toda Europa produjo una serie de fenómenos y de discursos sobre sus modos de actuación, que perfilaron un *Ethos* muy particular, como lo evidencia las instrucciones que Escribía el jesuita Agustín de Castro en una de sus lecciones en el Colegio Imperial de Madrid (Negredo, 2006) sobre la nobleza. Esta reflexión se enmarcaba en una dada el día 22 de diciembre titulada *Conclusiones polyticas*, dedicada a don Luis de Haro, que ya era Gentilhombre de la Cámara del Rey. El tema principal de la misma era la gloria del príncipe. Para ello elabora una lección magistral dividida en doce conclusiones. La segunda de ellas es la “de la nobleza”, afirmaba

“Aviendo salido de la disciplina del Maestro, ha de comenzar a valerse de su industria propia, la qual le puede grangear tres géneros de bienes, el vtil de la hazienda, el deleitable de los justos y decentes entretenimientos, el honesto de los honores y oficios. Acerca del vtil, no fue conveniente en tiempos pasados que comerciassen los nobles en España, oy lo sería para el acrecentamiento de sus haziendas y beneficio público, con resguardo de la decencia y puntualidad [...]” (Castro, 1637, s/f).

Sin duda alguna, Servicio, *Sapientia* y *Fortitudo* eran dos ejes centrales del ser nobiliario. Su *Ethos* estaba firmemente asentado en un lenguaje y en la

dimensión que lo nobiliario adquirió como dimensión trascendental del triunfo social en un mundo basado en una cierta pervivencia de la desigualdad social, como afirmaba Rodrigo Méndez Silva “Es la nobleza una dignidad de linaje en que resplandecen grandes realces, dando decoroso lustre a la vida humana como dixo el famoso Obispo Ossorio, Cicerón Lusitano; y quando esta se adquiere por la virtud, tiene mayores excelencias, prerrogativas y estimaciones” (Méndez Silva, 1622, 9r-v). De tal modo que la enseñanza de la virtud dependía de la herencia de esta, lo que nos planteaba otra cuestión igualmente llamativa. ¿se enseña la virtud? ¿se aprende la nobleza?

Nuevamente Agustín Castro, nos dice cómo un hombre noble puede ser honrado y qué *modus vivendi* debe llevar a cabo

“El primer passo de la pretensión es merecer, teniendo capacidad para dar cuenta de lo que se pretende y auiéndolo merecido por acciones propias o de sus passados, requiere mucho acuerdo la lección de lo que ha de pretenderse para no se poner en ocasión de desmerecer de nuevo con el premio de los méritos passados. El pretendiente deue ser diligente pero no inoportuno, cortes y sufrido, que tendrá muchas ocasiones, magnánimo para esperar, agradecido a los que le huieren dado la mano, pero nunca se deue alargar la pretensión a poner medios o no lícitos o no honrados [...]” (Castro, 1637, s/f.).

Por ello, la dimensión ética de la nobleza aparece revestida de un tamiz voluntarista de rasgos distintivos que la insertan dentro de un espacio cultural propio y elaborado a partir de los intelectuales. De origen clásico, el discurso referido a la conducta nobiliaria recorre un sendero marcado por la asimilación de una serie de valores innatos a la esencia de su estado y que, bien por condicionantes bio-lógico/místicos o por circunstancias vitales como la educación de los nobles, presentan un prototipo humano rico en matices (Guillén, 2002, 81-106).

Por ello volvamos a las palabras del jesuita Castro para ver cómo la nobleza debía ser enseñanza y que, en su seno, era una mezcla perfecta de herencia y conducta, por lo tanto, debía nacer de un modo concreto de ser educado y formado. En estas palabras de Castro, no hay ni un mínimo de distancia de aquello que afirmaban otros teóricos de la nobleza

“Nace vn hombre Noble, no lo escoje, aunque no lo siendo, lo puede grangear con las obras que hiziere en público beneficio: la Nobleza se puede describir, justa y prudente estimabilidad con autoridad, fundad en el servicio del Príncipe, ó beneficio de la Patria. La nobleza tiene por fundamento remoto algo natural, por próximo la obra estimable y se perfecciona por la estimación moral y prudente, aunque el fundamento natural pueda ser mejor el que adquiere nobleza por ocupaciones ciuiles, pero moralmente hablando, siempre es mayor la nobleza que se adquiere por ejercicios militares; para ser noble, se supone ser ingenuo, y no tener infección en la varonía: el ser limpio no incluye nobleza, pero en otro orden es más escrupulosa estimación: los estatutos de nobleza de las Ordenes Militares son de grande conueniencia para el lustre y esplendor público: Los de limpieza de los Colegios, Iglesias y Ordenes Militares, fueron en su institución muy convenientes, y lo son en su continuación, tratados con la moderación que pida la conxiencia, y con la prudente limitación que su Magestad Dios le guarde les puso de los tres actos positiuos; el estatuto del santo Oficio permite más apretura, así porque el defiende la causa del pretendiente como porque sus Ministros han de tratar la causa de la Fee” (Castro, 1637, s/f.).

Esta forma de ser noble, este modo de evidenciar la trascendencia de lo nobiliario como una manera especial de vida activa y moral que los tratadistas de la nobleza defendían, fue un factor clave de interpretación de la excelencia asimilada al noble, sus valores y su educación. La tratadística nobiliaria, al insistir en que el noble es el mejor de la sociedad, dejaba implícita que toda la educación de los miembros de la nobleza daba por sentado el peso de la herencia como una forma de dirigir y conducir los ánimos y las costumbres de la persona. En este sentido, la virtud, como principio rector del comportamiento de los nobles, era, tanto un hábito como una herencia. Y esto se comprueba también en los comentarios que se ofrecían sobre la condición del perfecto caballero de las Órdenes Militares,

“La bondad y nobleza de los antecesores despierta, amonesta y obliga a los sucesores a bien y noblemente vivir, y militar en el servicio a Dios, por ende estatuímos y mandamos que ninguno pueda ser recibido en nuestra Orden y caballería sino fuere Hijodalgo a modo y fuero de España [...]” (Difiniciones, 1609,138-139).

Años antes, un texto corolario de las diferentes casas nobiliarias castellanas de principios del siglo XVII, insistía en afirmar que la trascendencia de la nobleza presentaba aspectos multiformes y se asentaban en una amplia variedad de variantes culturales que tenían la virtud como centro.

“Es la nobleza de sangre tan poderosa, por las muchas y grandes virtudes y propensión a ellas que consigo trae, que obliga a los que la tienen a usar de ella, de manera que, si algunos como

acontece por averse criado fuera de ella, tomaron inclinaciones en la niñez o en su edad floreciente no valiéndose de la herencia de su nobleza, la han buuelto a heredar sus sucesores como cosa vinculada, que no puede salir de su linaje, que es grande ayuda para adquirir la virtud” (López de Haro, 1620, s/f).

Hay pues en los teóricos de la nobleza, cuando glosan las cualidades del noble y de la práctica de la virtud una forma performativa de indicar cómo alcanzar el principio básico de la sociedad nobiliaria: vencer al tiempo. Este hecho estaba basado en la necesidad de conocimiento que la nobleza tenía de su condición de tal modo que las ideas de virtud y su inserción en la cultura nobiliaria, era una evidente manifestación de exclusivismo con un claro matiz elitista. En términos parecidos se refería Francisco Miranda Villafañe, autor de un texto curioso, *Diálogos de la phantastica Philosophia*, publicado en Salamanca en 1583 en el que significa la recepción en Castilla de los ideales del tardohumanismo italiano. Indicaba Miranda que “Hombre de bien, es el que tiene una virtud constante y firme, como dura piedra, de no aver hecho, ni padecido jamás, ni hazer ni padescer cosa vituperosa ni infame, más siempre aver hecho y continuamente hazer virtuosas obras cada qual conforme a su estado” (Miranda Villafañe, 1583,113r).

Ya afirmó Venturino, que el centro estaba en cómo la tratadística nobiliaria enfrentaba la necesaria exégesis de las funciones del grupo (Venturino, 1988, 61-101) y la elaboración de formas discursivas que convertían al lector de la tratadística nobiliaria en un admirador de las virtudes y de su práctica, convencidos de que la idea de virtud era enseñable y que por lo tanto, la hermenéutica de lo nobiliario debía convertir al estamento en un escenario exclusivo para que los posibles lectores comprendieran qué papel tenía la nobleza en la sociedad. El problema radicaba en discernir si, las tipologías sobre las virtudes que los autores de los tratados narraban se podía enseñar o si, por el contrario, siguiendo a Píndaro, se trataba de una idea determinista que no era fácilmente enseñable.

La virtud es una enseñanza moral y el noble es un espejo social en la pluma de los teóricos de la nobleza. Por ello, la tratadística nobiliaria no perfila tanto un modo de enseñar al noble sino de mostrar a los no nobles, qué es

un noble y cómo se construye la racionalidad de la vida social de la nobleza en la Europa de la primera modernidad.

### **5.3.3. A modo de conclusión**

Afirmaba Francisco de la Portilla en su *Tratado de nobleza* la utilidad social de la nobleza y de su capacidad para convertirse en un referente moral. La nobleza era para los teóricos una institución social generadora de teorías y modos de conducta socialmente necesarias

“Digo que los nobles e ilustres que son muy necesarios párale gobierno y defensa de la República: porque son los braços que la defienden. Porque, así como los braços defienden a la cabeça y reparan los golpes que en ella se quieren ejecutar, y lo mesmo a todo el cuerpo para que no reciba daño alguno y ellos se ponen a peligro a trueco de defender las partes principales, así los cavalleros hidalgos y nobles se ponen a la defensa y guarda de su cabeça, que es el rey y de la patria que es el cuerpo de quien son miembros” (Portilla, 1598, 202).

Lo heterogéneo de las sociedades modernas exigía que cada grupo pudiera expresarse en atención al ejercicio de aquello que les distinguía. Afirmaba Fernán Pérez de Oliva que “así que todos estos y los demás estados de los hombres no son sino diversos modos de pensar, no ningún caso tiene seguridad en alguno dellos, porque fortuna a todos confunde y los revuelve con vanas esperanças y vanos semblantes de honras y riquezas” (Perez de Oliva, 1995, 32-133). La nobleza y sus teóricos querían fijar una explicación de cómo el grupo era el principal socializador de la virtud. Patrimonio propiamente nobiliario, pues ellos serían los únicos en alcanzar la excelencia. Este hecho era algo típico de las sociedades heroicas, como resaltó MacIntyre (MacIntyre, 1987, 86). En ese sentido, se identificaba el eje argumental que situaba en el mismo nivel virtud, la nobleza y la consecuencia social de un comportamiento correcto que era el honor.

Los teóricos enseñaban cómo el modo de conducta nobiliario se basaba en justificar la génesis de la desigualdad social. No se trataba de una forma negativa de explicación de la sociedad, sino que se insistía en que, mediante el correcto comportamiento, se podría alcanzar la excelencia social, más allá de las lógicas inerciales derivadas del nacimiento.

Se trataba en centrar el proceso de formación del noble y del conocimiento social que debía tenerse en la glosa al acertado ejercicio de la virtud por parte de la nobleza y cómo el resto del tejido social no podía alcanzar la excelencia. Ser noble era un modo de socializar la virtud y evidenciar en todo momento que interiorización de determinadas conductas como la magnanimidad. Esa que era interpretada como “La Magnanimidad es aquella virtud que consiste en una noble moderación de las pasiones, dándose sólo en aquellos que, conociéndose dignos de ser honrados por los hombres juiciosos” (Ripa, 1986,35).

La complejidad del grupo nobiliario obligó a los teóricos de la nobleza a establecer un sistema explicativo que garantizase que los bienes externos que lograban se basaban en una correcta relación entre esfuerzo heroico y práctica de la virtud. Que eran cualidades propias que debían ser explicadas a una sociedad que continuaba aceptando la superioridad moral del grupo. Los teóricos también querían, mediante esta pedagogía indirecta de la virtud, explicar que las actitudes socio-políticas del grupo servían para superar formas sociales que comenzaban a institucionalizarse con la ruptura de elemento consuetudinarios típicos de sociedades no marcadas por procesos de burocratización. En la enseñanza de la virtud que los tratados de nobleza involucran, había una perspectiva moral que surgía de interpretar las acciones de la nobleza como actividades autónomas que eran neutrales a los esfuerzos de las diferentes monarquías de la primera modernidad. La virtud nobiliaria era una evidencia de enseñar a ser libre dentro de las restricciones que se imponían por la pugna entre el individualismo y la tradición clásica. La educación de la nobleza y de la sociedad de su tiempo, encontró en la tratadística nobiliaria un depósito de racionalidad sobre los valores sociales, morales y del modo en el que los argumentos defendidos eran inmanentes a todo proceso educativo de su tiempo.

“Esta es aquella tan poderosa y aventajada virtud que con su grandeza y resplandor hizo la diferencia de los linajes de los hombres, pues siendo todos hijos de unos primeros padres y criados por la mano de dios de una misma massa levanto los unos a gloria, alteza y mando y dexo a otros oscuros, baxos y sujetos” (Gudiel, 1577, s/f).

En definitiva, podemos afirmar que la tratadística nobiliaria, como texto informal para la educación del ejercicio de la virtud por parte de los nobles, era un tipo de texto doctrinal que apelaba al esfuerzo y al mérito como principio motor del ascenso social. Un mérito que, en el caso de la herencia, debía ser vindicado y actualizado por cada generación. La tratadística ofrecía a los nobles y a la sociedad de su tiempo, una suerte de unidad en los argumentos que convertían en excelente a un individuo. No es tanto un manual de formación, pero sí de instrucción. Un texto esencial para vincular, norma jurídica, tradición y dinamismo social. Hoy en día, pareciera que el mérito y el esfuerzo están lejos del paraíso educativo, pero hubo un tiempo en el que la excelencia, pasaba por la voluntad de superación, ya fuera de una herencia o de una situación y todos los dispositivos culturales alentaban esa práctica. Verdad, sabiduría, esfuerzo ley y costumbre son los significantes claves en la formación del noble.

### ***Fuentes y bibliografía***

CASTRO, A. *Conclusiones polyticas dedicadas al Ilustrissimo señor don Luis de Haro Cuestión principal*, Imprenta Real, Madrid, (1638)

*Difiniciones i establecimientos de la Orden de Alcántara*, Luis Sánchez, Madrid, (1609).

GUARDIOLA, J.B. *Tratado de nobleza, y de los titulos y ditados que oy dia tienen los varones claros y grandes de España*, Viuda de Alonso Gómez Madrid, (1591).

GUDIÉL, G. *Compendio de algunos hechos de España*, Alcalá de Henares, Juan Iñiguez Lequerica (1577).

GUILLÉN BERRENDERO, J. A. La tratadística nobiliaria como espejo de nobles: el ejemplo de Juan Benito Guardiola y su tratado de nobleza de 1591. *Brocar. Cuadernos De Investigación Histórica*, (26), 81–106 (2020). <https://doi.org/10.18172/brocar.1857>.

GUILLÉN BERRENDERO, J.A. *La edad de la nobleza. Identidad nobiliaria en Castilla y Portugal, 1556-1621*, Editorial Polifemo, Madrid, (2012).

- HEXTER, J. "The Education of the Aristocracy in the Renaissance." En *The Journal of Modern History* 22, no. 1 (1950): 1–20.
- LAMMERTSE, F. y VERGARA, A. *Pedro Pablo Rubens. La historia de Aquiles*. Museum Boijmans Van Beuningen, Museo Nacional del Prado, pp. 75-82, (2003).
- LÓPEZ DE HARO, A. *Nobiliario genealógico de los Reyes y Titulos de España*, Luis Sánchez, Madrid (1620).
- LÓPEZ MADERA, G.: *Excelencias de la Monarchia y reyno de España*, Diego Fernández de Córdoba, Valladolid, (1597).
- MACINTYRE, A. *Tras la virtud*, Crítica, Barcelona, (1987).
- MENDEZ SILVA, R. *Breve noticia de las antiguas y nobles familias de Prieto, Cortes y Estrada y las armas que usan*, Manuscrito, BNE, ms. 11468. (1622).
- MIRANDA VILLAFANE, F. *Dialogos de la phantastica philosophia, de los tres en un Compuesto, y de las Letras, y Armas, y del Honor, donde se contienen varios y apazibles subjectos*, Mathias Gast, Salamanca, (1583).
- MORA, J.D. *Discursos morales*, Pedro Madrigal, Madrid, (1589).
- MORENO DE VARGAS, B. *Discursos de la nobleza de España*, Viuda de Alonso Martín (1622).
- NEGREDO DEL CERRO, F. *Los predicadores de Felipe IV: Corte, intrigas y religión en la España del Siglo de Oro*, Actas, Madrid, (2006).
- NEGRÍN FAJARDO, O. Fuentes para el estudio del humanismo pedagógico en Europa. *Historia De La Educación*, 31, 319–338. Recuperado a partir de <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/9390>, (2013).
- PEREZ DE OLIVA, F. *Diálogo de la dignidad del hombre*, Cátedra, Madrid, 1995 (1ª ed. Alcalá de Henares, 1546).
- PIEPER, J., *Las virtudes fundamentales*, Rialp, Madrid, (2022).

PORTILLA, F. *Tratado de lo que es nobleza*, Jan Moretus, Amberes, (1598).

RIPA, Cesare, *Iconología*, Akal, Madrid, 1986 (1º edición 1593).

RIVADENEYRA, P. *Tratado de la religion y virtudes que deue tener el Principe Christiano, para gouernar y conseruar sus Estados contra lo que Nicolas Machiauelo y los politicos deste tiempo enseñan*, Pedro de Madrigal, Madrid (1595).

SÁNCHEZ, P. *Triangulo de las tres virtudes theologicas, fe esperanza y caridad, Y quadrangulo de las cuatro cardinales, prudencia, templanza, justicia y fortaleza*. Tomás de Guzmán, Toledo, (1595).

TELLEZ MENESES, A, *Lucero de la nobleza de España*, Manuscrito, Toledo, 1547.

VETURINO, D. “L’ideologia nobiliare nella Francia di Antico Regime” en *Studi Storici*, 29/1, pp. 61-101 (1988).

## 5.4. LA EDUCACIÓN EN EL CENTRO DE MÉXICO: UNA APROXIMACIÓN AL MUNDO PREHISPÁNICO Y COLONIAL

M<sup>a</sup> Isabel de la Rubia Rivas  
*Universidad Rey Juan Carlos*

### **5.4.1. Introducción**

La educación en el mundo prehispánico, como tantos otros aspectos enmarcados en los grandes acontecimientos que sucedieron a la llegada de Cristóbal Colón al continente americano, no es algo sencillo de comprender ni de explicar. La riqueza y variedad cultural, así como la inabarcable cantidad de terreno que los europeos encontraron cuando llegaron a aquellas nuevas tierras, hicieron del intento de dominio y conocimiento algo inconmensurable. Precisamente por este motivo, hablar simplemente de “educación prehispánica” no sólo no sería abarcable en un único capítulo, sino que ha requerido y seguirá requiriendo cientos de obras dedicadas a explicar y contextualizar las culturas y pueblos diversos que ocupaban los distantes espacios que abarca el continente americano en sus diferentes zonas geográficas.

Prueba de ello es el hecho de que ya a principios del siglo XVI se reconoció el ingente terreno que los castellanos, primeros llegados a tierras americanas de forma estable, habían hallado de manera inesperada. Este hecho, como sabemos, se materializó en la constitución de los llamados virreinos, de Nueva España y del Perú, que se conformaron en los territorios del norte de América y de la parte septentrional de Suramérica en la primera mitad del siglo XVI. Como se puede apreciar, esta primera diferenciación, que contemplaba también la variedad cultural que los europeos iban poco a poco hallando, nos proporciona la motivación para

especificar aquí que no pretendemos abarcar de forma ni siquiera concisa todos los aspectos que encontraron allí los nuevos colonizadores.

Ante la ingente cantidad y diversidad de la información que podemos hallar y la enorme trascendencia y variación que se dio desde los primeros hasta los últimos años de la dominación española y posteriores, hemos optado por centrarnos en parte de la llamada área mesoamericana, concretamente en el territorio que se enmarcaría bajo la dominación mexica/azteca antes de la conquista de Hernán Cortés. El motivo de este hecho, que no es sino una aproximación sucinta al sistema educativo de los indígenas y a lo que posteriormente allí se desarrolló, es la mayor documentación hallada tanto entre los textos prehispánicos conservados, como entre las primeras crónicas, entre las que destacan, como es habitual, las obras de Fray Diego Durán, Fray Bernardino de Sahagún o el Códice Mendoza, todas ellas enmarcadas en los primeros años de la conquista.

Por este motivo, en el presente capítulo, nos centraremos en los rasgos más importantes de la educación prehispánica del área del Centro de México y en las cuestiones que supusieron puntos de convergencia y divergencia en los modelos educativos prehispánico y colonial mesoamericanos. Así, los objetivos que nos planteamos cubrir estarán relacionados con la forma de educar y el objetivo que se perseguía en el momento anterior e inmediato a la llegada de los europeos. Por otro lado, trataremos de explicar también el conjunto de los textos y costumbres que impregnaban el sistema educativo, así como el papel de los maestros o de las escuelas y la tipología de estos. Por último, buscaremos trazar una línea de continuidad en la aparición de experimentos educativos tales como el colegio de Santa Cruz de Tlatelolco.

#### ***5.4.2. La importancia de la educación en el mundo prehispánico mesoamericano: el caso del Centro de México***

Cuando los europeos llegaron a los territorios americanos, la primera de las aproximaciones se produjo en el contexto de las pequeñas Antillas. En estas islas los españoles dieron con una serie de pueblos, conocidos como taínos, con costumbres de cazadores recolectores pacíficos. Esta idea, que primó durante los primeros momentos de la conquista, no fue algo sencillo de

sostener con la irrupción de los indígenas caribe, de práctica caníbal (Núñez Polanco, 1987) o los sucesos del fuerte Navidad que supusieron un importante choque de realidad para los que allí retornaron.

En cualquier caso, lo que es un hecho conocido es que la percepción que los castellanos tuvieron a su llegada al mundo americano fue, en primera instancia, la de haber dado con pueblos en un nivel temprano de civilización. Esta idea se extendió a lo largo de algunos años, hasta que toparon con las llamadas “altas culturas”, esto es, el mundo maya, el mundo mexica y el propio de los Andes, el llamado Imperio Inca. La reacción de los recién llegados a la luz del desarrollo cultural de estos pueblos, hizo replantearse la percepción que a priori de ellos se tenía, y hubo que justificar su conquista y dominio, verdadera motivación de los viajes a América en origen, tomando como referencia las costumbres que los indígenas tenían en materia religiosa. Como sabemos, el cuestionamiento de sus creencias fue uno más de los problemas que se tuvieron que afrontar para tratar de considerar si la conquista y dominación de dichos pueblos era una empresa legítima según los parámetros de la época o si se trataba de una tropelía.

Para este hecho, se efectuó un auténtico despliegue intelectual y religioso, no solo militar, que se acabó materializando en elementos legislativos tan relevantes como las leyes de Burgos (Pizarro Zelaya, 2013), prueba inequívoca de la seriedad con la que las instituciones de la época tomaron al proceso de conquista y dominación, aunque no podamos olvidar que el objetivo era el beneficio de la nueva corona dominante.

En este contexto arribamos a la llegada de los europeos al mundo mesoamericano, en la segunda década del siglo XVI. Lo relevante para este trabajo no será el proceso de conquista y dominación que llevó a Cortés y a sus hombres tres largos años y que concluyó con la caída del aparentemente todopoderoso imperio mexica en manos de los europeos, sino la percepción de educación y estado que estos tenían en aquellos momentos y cómo este se reconsideró tras la conquista.

Así, aunque las fuentes puramente prehispánicas no han llegado a nuestras manos salvo honrosas excepciones, sí podemos comentar cuáles eran los aspectos más relevantes en cuanto a la trascendencia de la formación, los

espacios en donde se llevaba a cabo la misma, los objetivos de esta o los agentes educativos que de ella participaban.

### **Los objetivos de la educación prehispánica**

Comenzando con el contexto concreto de la educación en el mundo indígena mexicana, debemos partir de la percepción de la propia educación. Esta idea de la formación de los individuos es algo extendido y patente, tal y como recogen las fuentes mencionadas. En este sentido, el primer nivel educativo lo cubriría la formación en el seno familiar.

Uno de los primeros elementos a los que debemos hacer mención es la función que se perseguía con la enseñanza en el mundo mexicana. En ese sentido, la educación era considerada como una forma de civilización. Los niños eran formados en la disciplina y el esfuerzo, imitando en muchas ocasiones el trabajo personal diario de sus progenitores (López Austin, 1985). Lo que se buscaba a toda costa era la preparación de los jóvenes, dado que esta garantizaba el sustento de la futura comunidad, por lo que la ignorancia era tenida por los indígenas como una desgracia, una pérdida de conocimiento de lo que los dioses habían llevado a cabo en el mundo, un desconocimiento de las posibles aportaciones que realizar a la comunidad (Ruiz Bañuls, 2013).

Por otro lado, el objetivo de la educación prehispánica en el mundo mexicana no era solo que los niños o jóvenes aprendieran en el sentido práctico de la palabra, sino que se perseguía un propósito más profundo. Lo que los mexicas consideraban es que aquel que era educado, se convertía en un hombre con rostro y corazón, es decir, alguien que adquiriría las verdaderas competencias del ser humano, capaz de ser sabio, de servir a los dioses de forma coherente y productiva y de ser hábil y cuidadoso con las labores que se le encomendaran (Rojas Castro, 2005).

Era tal la trascendencia que se le daba a la educación, que tenían incluso palabra para referirse a ella. Nos referimos al “tlacahuapahualiztli” o “arte de criar y educar a los hombres”, que corría a cargo de los más sabios y que detallaremos más adelante. Esta palabra no es la única que nos orienta a pensar en la trascendencia de la educación en este contexto histórico. En

fuentes como el Códice Fejérváry-Mayer (Burland, 1971), considerado prehispánico, se observa el proceso de creación del hombre. En dicho procedimiento se van viendo escenas que nos hacen pensar cómo el ser humano experimentaba un proceso de constante desarrollo desde su nacimiento hasta su fallecimiento, tanto en el plano biológico como en el mental o social (Gómez Arzapalo, 2002).

En esta misma línea se manifiesta Alfredo López Austin (1985) cuando señala que los antecesores de aquellos que los europeos encontraron en el centro de México ya se preocupaban por su formación, aunque desde un punto de vista algo más práctico, pues se centrarían en cuestiones como el clima, los minerales, las canalizaciones o las plantas medicinales. En cualquier caso, se observa una preocupación por la formación del espíritu de la población en pro de un estado común en donde todos participen y al que todos sirvan.

Como se puede observar, la educación era un elemento fundamental en la formación del estado, de ahí que a continuación planteemos las bases en las que se cimentaban tal educación y los espacios educativos del mundo nahua.

### **Bases, espacios y agentes educativos en la educación nahua**

Como ya hemos observado, los objetivos fundamentales en la educación prehispánica se conformaban en torno a la trascendencia del ser humano como miembro del estado. Esta membresía, compartida por todos independientemente del nivel económico, constituía una de las más importantes herramientas de cohesión de estos pueblos indígenas. En estos términos, fue Moctecuhzoma Ilhuicamina (1398-1469), el tlatoani de los mexicas, quien determinó la necesidad de construir escuelas para la formación del pueblo. De esta manera, se buscaba dar pertenencia y cohesión a la población en torno a la divinidad de los tlatoque o gobernantes del imperio (López Austin, 1985).

Estas bases de la educación se transmiten de forma muy importante en los llamados “huehuetlatolli”, también conocidos como “palabras de los ancianos” (Ruiz Bañuls, 2013).

Es interesante hacer hincapié en este tipo de textos y tradiciones orales que sobrevivieron a la destrucción que se desplegó en torno a la inmensa mayoría de las obras prehispánicas conservadas en aquellos momentos. Su trascendencia en este sentido es tal que no solo han llegado a nosotros, sino que fueron las únicas obras indígenas que se reprodujeron durante el periodo de virreinal y fueron considerada una herramienta clave que, de alguna manera, favoreció el arraigo de la educación traída por los europeos (Ruiz Bañuls, 2013). En esos antiguos textos se aprecian claramente los valores morales, los aspectos educativos y lo propio de su cosmovisión. Son por tanto las claves más adecuadas para entender cómo se contemplaban las relaciones sociales y personales desde el punto de vista indígena (López Austin, 1985).

En este sentido, el Códice Mendoza, una de las obras más importantes a nivel etnográfico, constituida en el siglo XVI para mayor conocimiento de los pueblos conquistados y que trata diferentes temas, recoge algunos aspectos interesantes en cuanto a la educación inculcada por los padres antes incluso de que los niños ingresaran en los centros educativos. En este texto encontramos las siguientes afirmaciones relacionadas con imágenes donde se representa lo propio (Códice Mendoza 1542, fol. 60r):

1ª partida: Estas siete pintas significan siete años/ Padre de los muchachos en esta acera contenidos/ una tortilla y media/Muchacho de 7 años a que su padre le está enseñando cómo ha de pescar con la red que tiene en sus manos/ Madre de los muchachos en esta acera contenidos/una tortilla y media/muchacha de 7 años a la que su madre está enseñando a hilar.

2ª partida: Estas ocho pintas significan ocho años/una tortilla y media/muchacho de ocho años que su padre le está amenazando que no sea bellaco porque le castigará en hincarle por el cuerpo púas de maguey/púas de maguey. Madre de los muchachos en esta acera contenidos/una tortilla y media/ púas de maguey/ muchacha de ocho años que su madre amenaza con púas de maguey, que no sea bellaca.

3ª partida: Estas nueve pintas significan nueve años/ Padre de los muchachos en esta acera contenidos/ una tortilla y media. Muchacho de nueve años por ser incorregible su padre le hinca espinas de maguey por el cuerpo/ Madre de los muchachos en esta acera contenidos/una tortilla y media/ Muchacha de nueve años por su negligencia y ociosidad, le castiga su madre en punzarle la mano con púas de maguey

4ª partida: Estas diez pintas significan diez años/ Padre de los muchachos en esta acera contenidos/ una tortilla y media. Muchacho de diez años que su padre le está castigando con un palo/ Madre de los muchachos en esta acera contenidos/una tortilla y media/ Muchacha de diez años que su madre le está castigando, dándole de palos.

Como se puede apreciar a la luz de estas representaciones, la educación en casa era algo que los padres se tomaban muy en serio, dada la trascendencia de la misma a la hora de incorporar a los alumnos a los diferentes centros educativos.

Otro de los aspectos relevantes que constituían la base del sistema educativo mexicana era el dominio de la lengua. El propio término que se emplea para denominar al líder político que los españoles tradujeron como “emperador”, ostentaba el nombre de “tlatoani”; es decir, “el que habla” (UNAM, 2023). Esta primera afirmación ya debe ponernos sobre la pista de la trascendencia de la capacidad de expresarse. En segundo lugar, también el conocimiento de este lenguaje noble transformaba a los concedores de él en personajes cultos y sabios que podían desempeñar las labores más elevadas en los templos (Ruiz Bañuls, 2013). Es este lenguaje refinado y elevado el que permite al profesor o maestro poner al alumno delante de un espejo donde se observarían las cualidades propias, lo que permitiría el autoconocimiento (Sánchez Vázquez, 2008).

En cuanto a la segunda parte de este epígrafe, los llamados espacios educativos, debemos establecer un par de referencias antes de centrarnos en los lugares concretos. La primera de esas indicaciones es el hecho de que la educación se iniciaba a edades muy tempranas, por lo que los primeros responsables de la formación de los niños eran los padres.

Una vez se había alcanzado la edad adecuada, se derivaba a los individuos a una primera escuela a la que acudían de forma esporádica unas cuantas veces a la semana. Esta se encontraba en el calpulli o barrio, idea introducida por el ya mencionado tlatoani Moctecuhzoma Ilhuicamina (López Austin, 1985). Así, la entrada de los niños en estos centros garantizaba algunos conocimientos básicos que les permitieran el desempeño de una buena socialización.

Estos espacios de barrio eran lugares básicamente de formación donde iban los niños para aprender, entre otras cosas, la idea de comunidad y servicio y se mantenía una separación entre lo destinado a las niñas y lo preparado para los varones, donde se inculcaba el amor al estudio y la exigencia, que se acrecentaría en las escuelas superiores (Sánchez Vázquez, 2008). Era el lugar donde empezaban a aprender los comportamientos que se consideraban aptos y donde se les transmitía la idea de trabajo y comunidad (López Austin, 1985).

El segundo de los espacios que debemos mencionar eran los llamados Calmecac. Se trataba de escuelas en donde el objetivo más importante era la formación de:

la moral, la teología, la retórica, la poesía, la filosofía, la astronomía, la astrología y la música. El objetivo de la educación en el calmecac era encauzar a los hombres hacia una instrucción ética-jurídica, los alumnos aprendían el respeto y la obediencia a las autoridades mexicas, así del calmecac egresaban jueves prudentes y sabios (Rivas Valdes, 2005).

A pesar de esto, nos dice Fray Bernardino de Sahagún que este espacio era considerado exclusivo, en tanto en cuanto sólo accedían aquellos que podían financiar su actividad allí y que iban a dedicarse a determinadas funciones:

Los señores o principales, o viejos ancianos, ofrecían a sus hijos a la casa que se llamaba calmécac. Era su intención que allí se criasen para que fuesen ministros de los ídolos, porque decían que en la casa de calmécac había buenas costumbres y doctrinas, y ejercicios, y áspera y casta vida, y no había cosa de desvergüenzas, ni reprehensión, ni afrenta ninguna de las costumbres que allí usaban los ministros de los ídolos que se criaban en aquella casa (Sahagún, ap. L. III, cap. VII, 2014, p. 237).

Respecto a las costumbres que allí se tenían en materia de educación y formación de la disciplina y el espíritu, este mismo cronista (Sahagún ap. L. III, cap. VIII, 2014, p. 239) nos menciona:

Era la primera costumbre que todos los ministros de los ídolos que se llamaban tlamacacque dormían en la casa de calmécac. La segunda era que barrían la casa todos a las cuatro de la mañana. La tercera era que los muchachos, ya grandecillos, iban a buscar y cortar puntas de maguey. La cuarta era que los ya grandecillos iban a traer a cuestras la leña del monte que era necesaria para quemar en la casa del calmécac cada noche. Y cuando hacían alguna obra de

barro, o paredes, o maizal, o zanjas o acequias, íbanse todos juntos a trabajar en amaneciendo (...). La quinta era que cesaban del trabajo un poco tempranillo, y luego iban derechos a su monasterio a entender en el servicio de los dioses y ejercicios de penitencia, y bañábanse primero, y a la puesta del sol comenzaban a aparejar las cosas necesarias y a las once horas de la noche tomaban el camino, llevando consigo las puntas de maguey (...) la séptima era que la comida que comían, hacían y guisaban en la casa de calmécac (...). La octava era que cada medianoche todos se levantaban a hacer oración, y quien no se levantaba y despertaba, castigábanle punzándoles las orejas y el pecho, y muslos y piernas, metiéndole las puntas de maguey por todo su cuerpo en presencia de todos los ministros de los ídolos, porque se escarmentasen

Como se puede apreciar, la formación en los calmecac no se dedicaba exclusivamente a las creencias religiosas, sino que pretendía la formación integral de aquellos que iban a dedicarse en el futuro al noble cuidado de los dioses. En este sentido, vemos de nuevo presente la idea de la disciplina y de cómo esta era exigida para todos los miembros de la comunidad. En cualquier caso, lo que sí parece evidente es que los alumnos de estas escuelas eran preparados para ocupar puesto de responsabilidad, ya fuera en el ámbito civil o en el religioso. Por ello, se les otorgaba formación en los ámbitos más importantes, tales como la religión antes mencionada, pero también, ciencias, astronomía, técnicas tradicionales o conocimientos de escritura y pintura (Sánchez Vázquez, 2008).

La segunda de las escuelas formales era el llamado telpochcalli o “escuela de guerra” (Ruiz Bañuls, 2013), aunque no quedaba limitada su función al entrenamiento de los futuros guerreros, sino que algunos autores señalan que estaba conectada con la dedicación de los padres a determinadas divinidades (Gómez Arzapalo, 2002). En este sentido, no parece que haya consenso como hemos visto en la descripción de Sahagún, puesto que otros autores sí apelan a una diferencia social entre los que se ocupaban en una escuela en la otra. Así, Sánchez Vázquez (2008) sí postula que había diferencia, pues indica que los hijos de los nobles, los llamados pipiltin, asistían al calmécac, mientras que el resto de población, los macehuales, asistirían al telpochcalli para adquirir unos conocimientos mínimos y finalmente dedicarse a sus labores.

De todos modos, ambos espacios eran instituciones trascendentales, aunque en estos últimos se trataran aspectos menos elevados, tales como canto

divino, cuenta de los días, caza, saber cómo hacer cautivos en batalla o usar las armas, escudos y flechas.

Respecto a la labor de los profesores, encontramos una fuente interesante que destaca la labor de estos de una forma ciertamente poética. Nos referimos al Códice Florentino, una de las fuentes más relevantes del periodo colonial, que trata de recoger diferentes aspectos de la vida cotidiana y que se atribuye a Fray Bernardino de Sahagún. En ella podemos encontrar la descripción siguiente respecto a los formadores indígenas (Códice Florentino 1979, L. X, fols. 19r-20v):

El sabio: una luz, una tea, una gruesa tea que no ahúma un espejo horadado, un espejo agujereado por ambos lados suya es la tinta negra y roja, de él son los códices, de él son los códices. El mismo es escritura y sabiduría es camino, guía veraz para otros. Conduce a las personas y a las cosas, es guía en los negocios humanos el sabio verdadero es cuidadoso como un médico y guarda de la tradición suya es la sabiduría transmitida, él es quien la enseña, sigue la verdad, maestro de la verdad, no deja de amonestar hace sabios los rostros ajenos, hace a los otros tomar una cara una personalidad, los hace desarrollarla les abre los oídos, los ilumina es maestro de guías, les da su camino, de él uno depende, pone un espejo delante de los otros, los hace cuerdos, cuidadosos; hace que en ellos aparezca una cara, una personalidad se fija en las cosas, regula su camino, dispone y ordena aplica su luz sobre el mundo, conoce lo que está sobre nosotros y la región de los muertos, es hombre serio. Cualquiera es confortado por él, es corregido, es enseñado gracias a él la gente humaniza su querer y recibe una estricta enseñanza. Conforta el corazón, conforta a la gente, ayuda, remedia, a todos cura.

Como se puede apreciar de acuerdo con esta fuente, los indígenas tenían en una alta estima la educación y aquellos que a ella se dedicaban, lo que sin duda sirvió de caldo de cultivo a la llegada de los conquistadores.

#### ***5.4.3. El colegio de Santa Cruz de Tlatelolco: un intento de unidad entre el humanismo renacentista y la educación indígena***

Como hemos mencionado unas líneas más arriba, el mundo prehispánico presentaba una gran preocupación por la educación y, por supuesto el nuevo orden impuesto por la corona de Castilla, lo que buscaba era la dominación del nuevo territorio y sus gentes. Lo que no podemos obviar de todo ello es la necesidad de aclarar que hubo una gran controversia en cuanto a la figura de los indígenas y a lo que a su humanidad se refiere. Dejando al margen

esta problemática, que fue superada en un relativamente breve lapso de tiempo, no debemos olvidar que la labor de evangelización fue uno de los puntos más importantes en el proceso de conquista. La propia reina Isabel I en su testamento ya dejaba claro la importancia de este hecho, cuando mencionaba la necesidad de evitar la esclavitud de los indígenas y habitantes de aquellas tierras (De la Torre y del Cerro & Alsina, 1974).

Aunque pueda parecer esta idea superflua, está muy conectada con lo que a nuestro tema se refiere. Precisamente el tema que nos ocupa fue una concatenación de aspectos diferentes confluyentes en el tiempo. A saber, tendríamos el interés natural en la educación como herramienta de constitución del estado que ya mencionábamos al principio de este trabajo; sumado a la asumida disposición en diferentes centros que hemos descrito. Tampoco estos factores les eran ajenos a los castellanos, que buscaban la formación de los habitantes de estos nuevos territorios, primero en el plano religioso, pero en seguida en lo que se refiere a la formación de los nuevos gobernantes. Todo ello unido al empuje de algunos personajes relevantes, nos lleva a la fundación de un centro de referencia en la época denominado “Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco”, que trataremos de explicar a continuación (Ruiz-Bañuls, Gómez-Triguers, & Nieto Juárez, 2023).

Esta concatenación de factores propició que la primera orden en llegar con aquella misión evangelizadora y formadora, la de los franciscanos, no sólo se ocupara de cuestiones puramente catequéticas, sino que buscara una formación que llegara desde los primeros niveles educativos, hasta aquella en materia de oficios. Lo que debemos destacar de este hecho es que, precisamente por la vocación formadora de ambas civilizaciones y por la importancia de movimientos como el humanismo, podemos afirmar que el colegio de Santa Cruz de Tlatelolco fue “un diálogo entre la sabiduría mesoamericana del Calmecac y el humanismo renacentista” (Rivas Valdes, 2005, pág. 514).

No obstante, antes de continuar desgranando lo que supuso esta institución, debemos considerar su surgimiento y sus principales objetivos. Como decimos, debemos partir de la idea de que el Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco fue una idea franciscana para la formación de las poblaciones conquistadas por los castellanos. Como bien recoge Tapia Seguro (2021):

No se trató de una obra improvisada, antes bien representó la materialización de toda una visión del mundo, emanada de la cosmovisión cristiana y católica de la orden franciscana, que consistía a grandes rasgos en “incorporar al vencido a la cultura del vencedor elevándolo al mismo nivel de hombre que este” (Kobayashi 1985, pág. 209)

Precisamente en esta idea de considerar al otro como un igual, reside la maldición y la fortuna del Colegio de Santa Cruz. Se trató de un proyecto sin apenas precedentes, puesto que buscaba la formación con miras más elevadas que las que encontramos en otros proyectos, pero no podemos olvidar que el fin último del colegio era la formación de las élites en materias que en ese momento eran las consideradas más elevadas, es decir, la filosofía y la teología (Rivas Valdes, 2005). En cualquier caso, a pesar del interés y del esfuerzo que los franciscanos dirigieron a esta institución y la importante labor que realizó en los primeros años de la conquista, como recogen personajes importantes como Hernando de Alvarado Tezozomoc o Fernando de Alba Ixtlilxochitl, contemporáneos ambos al proyecto, el problema de este lugar no fue tanto en materia de cuestiones intelectuales, sino que no se produjo el éxito que se esperaba a la hora de suscitar vocaciones al sacerdocio (Tapia Seguro, 2021).

A pesar de este supuesto fracaso a nivel religioso, debemos considerar las ideas que otros autores más próximos a nosotros en el tiempo sostienen acerca de este y otros ensayos. Concretamente, Kobayashi (1985 en Tapia 2021) señala que el Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco puede ser considerado en cierta forma precursor de otro centro de enseñanza superior, la Real y Pontificia Universidad de México, en 1553. Según este mismo autor, el hecho de que el colegio entrara en crisis fue precisamente la superación de ideas tales como la necesidad de un centro exclusivo para las élites indígenas, pues al inaugurar la universidad, ya se buscaba un sistema de formación para las élites, independientemente de que fueran indígenas o castellanas. Ello, lógicamente, llevó según este autor a la quiebra inevitable del centro original.

A pesar de este supuesto fracaso, que como vemos no fue tal si sirvió de precursor para proyectos más ambiciosos, lo significativo de este intento fue el interés que se puso por parte de la Iglesia, pero también de las autoridades del virreinato; por recoger este interés natural por la educación

y aunarlo con la intención de crear un nuevo clero indígena, perteneciente a la élite y formado según la iglesia católica.

#### **5.4.4. Conclusiones**

Como se ha podido observar en esta sucinta aproximación al sistema educativo prehispánico del Centro de México y al inmediatamente posterior de la temprana colonia, el mundo de la educación en la región fue uno de los aspectos más valorados. A ninguna de las dos culturas mayoritarias que se fueron desarrollando en este contexto le fue ajena la idea de que la educación, el adoctrinamiento o la instrucción, suponían una puerta a un mundo de posibilidad.

Si bien no podemos ignorar la idea de control que se trasluce a los sistemas educativos de aquel momento, es ciertamente relevante la visión social que de ella se desprende. Tanto los nahuas, como hemos podido ver en las fuentes tempranas y actuales, como los frailes, primeros encargados de esta dimensión de la sociedad; supieron reconocer en el mundo educativo la ingente labor que debían llevar a cabo.

En este sentido, hemos destacado la temprana necesidad de actuación que se vislumbraba ya en la cultura indígena, encargando del principio de la formación a las propias familias, responsables de encauzar hacia el sistema estatal ya constituido la educación de sus miembros más jóvenes. Esta formación era entendida no sólo como algo útil para el propio individuo, sino como un elemento esencial en el conjunto de la sociedad. Así, esta idea se sostuvo en un entramado educativo que perseguía los ideales del momento y que ocupaba a la gran mayoría de los individuos en mayor o menor grado.

Como hemos observado, este interés fue sostenido por parte de los propios frailes, que al llegar observaron no sólo referencias a deidades y sacrificios que lógicamente no comprendieron y contra lo que combatieron, por lo distante de su propio pensamiento, sino que dieron con contenidos altamente valiosos. Esta nueva información, así como las recientes corrientes humanistas y renacentistas que teñían la sociedad europea, llevaron a la clara evidencia de un reconocimiento de los nuevos

dominadores sobre ciertos aspectos de la cultura indígena. Un ejemplo de ello lo tenemos en la confección del Códice Mendoza, de donde hemos extraído parte de la información de este trabajo.

Estos espíritus de apertura y aprovechamiento fueron los impulsores de un experimento más o menos exitoso o más o menos frustrado, depende del prisma con el que se observe, pues como hemos visto, hay quien sitúa estas primeras fundaciones en el origen de la universidad actual. En cualquier caso, lo que aquí buscamos defender es la prueba del entendimiento de las dos culturas que se encontraron, o que se enfrentaron, según quién lo considere, en América y más concretamente en México, en el siglo XVI.

Si bien es un hecho evidente que hubo una divergencia absoluta en la inmensa mayoría de las concepciones sociales, personales y por supuesto religiosas de ambas civilizaciones, no es menos cierto que a ninguna de las dos se les escapó la idea de que la educación era un elemento esencial para constituir el estado que buscaban construir.

De una u otra manera, ambas civilizaciones trataron de dar con la forma de sistematizar de forma ordenada la formación de sus jóvenes, de cara a constituir un estado fuerte y consolidado, donde se aunaran todas las etnias que en él coexistían. En el caso de la cultura prehispánica, encontramos los ejemplos de calmecac y telpochcalli ya expresados y en materia de historia colonial, el ejemplo de Santa Cruz de Tlatelolco, considerado germen de los proyectos educativos que prosperarían hasta nuestros días.

### ***Referencias bibliográficas***

Burland, C. A. (1971). *Codex Fejérváry-Mayer* (ed. Facsimil). Graz: Akademische Druck- u. Verlagsanstalt (ADEVA).

De la Torre y del Cerro, A., & Alsina, E. (1974). *Testamentaría de Isabel la Católica*. Barcelona: Duoda, Centro de investigación de Mujeres. Universidad de Barcelona.

Gómez Arzapalo, R. A. (octubre-diciembre de 2002). La educación entre los nahuas. Un acercamiento a su pasado y su presente. *Avatares. Cuaderno de investigaciones en Cultura y filosofía*, 5-22.

- Gran Diccionario Náhuatl [en línea]. Universidad Nacional Autónoma de México [Ciudad Universitaria, México D.F.]: 2012 [ref del 19-12-2023]. Disponible en la Web <<http://www.gdn.unam.mx>>
- Kobayashi, J. M. (1985). *La educación como conquista. Empresa franciscana en México.* México: El colegio de México.
- López Austin, A. (1985). *La educación de los antiguos nahuas.* México: Biblioteca pedagógica.
- Códice Mendoza, (1542). Obtenido de <https://www.codicemendoza.inah.gob.mx/inicio.php?lang=spanish>
- Núñez Polando, D. (1987). El caribe: pueblos, cultura e historia. Cuadernos Hispanoamericanos (445), 79-94.
- Pizarro Zelaya, A. (2013). Leyes de Burgos: 500 años. Diálogos. Revista Electrónica de Historia, 31-78.
- Rivas Valdes, R. M. (2005). Tlatelolco. De Santa Cruz a San Buenaventura Transformaciones institucionales. *Memoria XVIII encuentro nacional de investigadores del pensamiento novohispano*, 1-7.
- Rojas Castro, O. (mayo-diciembre de 2005). La educación entre los aztecas en *Ethos educativo* (33-34), 154-160.
- Ruiz Bañuls, M. (2013). Los Huehuetlatollo: Modelos discursivos destinados a la enseñanza retórica en la tradición indígena. *Estudios de Literatura*, 270-281.
- Ruiz-Bañuls, M., Gómez-Triguers, I. M., & Nieto Juárez, T. I. (marzo de 2023). La educación prehispánica y novohispana en la formación pedagógica en México: un análisis de percepciones. *Revista mexicana de investigación educativa*, 28(96), 21-47.
- Sahagún, F. B. (1577). *Códice Florentino.* Obtenido de Biblioteca digital mundial: <https://www.loc.gov/item/2021667837/>
- Sahagún, F. B. (2014). *Historia general de las cosas de Nueva España* (Vol. I). *Linkgua Historia* 357.

Sánchez Vázquez, R. (2008). Origen y desarrollo de la educación y el derecho en la época prehispánica. Puebla: Benemérita Universidad de Puebla.

Tapia Seguro, C. (2021). El colegio de Santa cruz de Tlatelolco. Representación histórica de un proyecto fallido. *Contribuciones desde Coatepec* (34), 1-12.

## 6. La apoteosis en la educación contemporánea

En el mundo contemporáneo la lógica de la evolución desde los postulados iluminados ha generado una compleja estructura de relaciones y fines que responden a singularidades y coyunturas específicas. Toda esta casuística, basada en la idea de progreso y felicidad ilustrada que va a evolucionar gracias al auge de sistemas capitalistas e industriales que basan su esencia en la productividad y en el bien estar de la población, han propiciado que los fines educativos estén vinculados con el hecho histórico que se estudia. En esta época la educación afirmada sobre posturas religiosas panteístas e incluso ateas han enfocado la educación hacia la consecución de la utopía. Del mismo modo que los nacionalismos y los movimientos identitarios han reafirmado el fin educativo sobre la excepcionalidad del hecho, la autarquía o autodeterminación en contraste con el globalismo actual que reafirma desde postulados globales el derecho a la educación y el desarrollo sostenible.

En este capítulo, se presta especial atención al desarrollo de la educación como competencia pública a través de tres momentos relevantes: la legislación española del s. XIX y de la etapa democrática y la configuración de la educación como derecho. Por último, se establece una aproximación ética a la educación en nuestros días.

## 6.1. REVISIÓN HISTÓRICO-NORMATIVA DE LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA EN EL CONSTITUCIONALISMO ESPAÑOL DEL SIGLO XIX

José Enrique Anguita Osuna<sup>[123]</sup>

*Universidad Rey Juan Carlos*

### 6.1.1. Introducción

Se debe partir de la importancia actual que ostenta la educación en España, ya que, poco a poco, se ha consolidado como un derecho que pertenece al conjunto de la población española. Se trata de un logro que no ha sido fácil de alcanzar, ya que ha sido fruto de un largo proceso que se ha ido cosechando con pequeños avances a lo largo de los siglos. Así pues, Anguita Osuna apunta que, en la actualidad, la educación se ha convertido en una de las principales herramientas con las que cuenta la ciudadanía para desarrollarse personalmente y en un derecho fundamental que tendrá que disfrutar cualquier persona (Anguita Osuna, 2019, p. 86).

En este sentido, es conveniente analizar las principales aportaciones histórico-normativas de la educación o la instrucción pública en el constitucionalismo español del siglo XIX, así como en sus precedentes más cercanos. Así pues, según apunta Puelles Benítez, mientras que durante el siglo XVI y XVII la educación estaba dirigida únicamente a la formación del príncipe, es decir, estaba fuera del alcance de la inmensa mayoría de la población, más tarde, a partir del siglo XVIII, los ilustrados españoles consideraron que la educación también tendría que estar orientada a formar al pueblo (Puelles Benítez, 2010, p. 37). Asimismo, se debe recordar el impulso que el rey Carlos III otorgó a la educación y la instrucción pública

española. En este sentido, Elipe Songel manifiesta que la educación durante su reinado se caracterizó por ser un periodo *“innovador y articulador de programas educativos: así se potencia la educación universitaria, se dota a la Universidad española y singularmente se redefine el status de las Universidades públicas como soporte necesario para la formación de las élites; se mantiene una política de soporte jurídico de las enseñanzas primarias y medias dadas a la iniciativa privada y singularmente a las confesiones religiosas; se reafirma la fábrica-escuela como centro de enseñanza de trabajadores cualificados”* (Elipe Songel, 2004, p. 16).

Posteriormente, con el inicio de la Edad Contemporánea, poco a poco, el liberalismo español acabaría teniendo un papel importante en la configuración del modelo educativo y la instrucción pública. Sin embargo, no debe obviarse el vínculo de unión entre el liberalismo y la Ilustración. En este sentido, Puelles Benítez reconoce este punto de unión entre ambos en el ámbito educativo, manifestando que *“cuando las Cortes de Cádiz aprobaron el título IX de la Constitución, dedicado a la instrucción pública, los diputados estaban reconociendo de hecho su deuda con los hombres de la Ilustración”*, apareciendo los liberales españoles como los herederos de los postulados ilustrados en lo relativo a la instrucción pública (Puelles Benítez, 1985, p. 13).

Además, según apunta Capitán Díaz, también es cierto que el modelo educativo español de inicios de la Edad Contemporánea recibió influencias de la educación francesa, puesto que los preceptos de la Constitución española de 1812, que regulan la educación o instrucción pública, se hicieron eco de algunos apuntes de la normativa francesa sobre la instrucción pública (Capitán Díaz, 2000, pp. 9-10). Esta influencia francesa que tuvo el liberalismo español también es recordada por Puelles Benítez, quien pone de manifiesto que el movimiento liberal en España tuvo influencia de Condorcet, quien en su primera *“Memoria sobre la naturaleza y objeto de la instrucción pública”* apuntaba lo siguiente: *“Cuando la ley ha hecho a todos los hombres iguales, la única distinción que los separa es la que nace de su educación [...] El hijo del rico no será de la misma clase que el hijo del pobre si no los acerca alguna instrucción [...]”* (Puelles Benítez, 2010, p. 59).

Por otro lado, según apunta Burgos Bordanau, con posterioridad, durante el siglo XIX, el presupuesto público para promover la educación y extenderlo por toda España no fue muy abultado, a pesar de que *“todos los gobernantes eran conscientes de la necesidad de poner a España en igual nivel educativo que sus vecinos de Europa”* (Burgos Bordanau, 2006, p. 272). No obstante, según fue transcurriendo el tiempo, se iría apostando por mejorar el modelo educativo español, dándose importantes pasos desde el punto de vista legislativo e institucional en el ámbito de la educación o instrucción pública. Así pues, durante el siglo XIX se aprobaron relevantes normas como fueron el Informe Quintana de 1813, el Reglamento General de Instrucción Pública de 1821, el Plan del duque de Rivas de 1836 o la Ley Moyano de 1857.

Asimismo, desde el punto de vista institucional, un hecho significativo que tuvo lugar al comienzo del siglo XX fue la aprobación de la Ley de 30 de marzo de 1900, en virtud de la cual se creaba el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, que contribuiría al desarrollo de la instrucción pública en la Historia de la educación contemporánea española. Viñao añade que se heredaría *“un sistema y una situación educativa producto y congruencia de las características, fuerza y debilidades del liberalismo decimonónico o, si se prefiere, del peso del Antiguo Régimen”* (Viñao, 2004, p. 15). La consolidación del modelo educativo y de instrucción pública en España durante el siglo XX ha sido crucial para el crecimiento de España y su población. En este orden de ideas, Anguita Osuna apunta que *“el desarrollo educativo de las personas es determinante tanto para el avance de los propios individuos como para el progreso de cualquier Estado, principalmente en las primeras etapas del aprendizaje, por lo que actualmente se debe garantizar la enseñanza en las edades más tempranas, ofreciendo un modelo eficaz de educación elemental o primaria”* (Anguita Osuna, 2019, p. 86).

A continuación, se va a abordar, en primer lugar, una aproximación a la visión existente sobre la educación y, en segundo lugar, se realizará un análisis sobre la evolución histórico-normativa de la educación o instrucción pública española del siglo XIX. La búsqueda legislativa que se aporta a continuación se ha realizado en base a un conjunto de fuentes bibliográficas, páginas web y registros históricos, como es la Gaceta de

Madrid, lo que ha permitido realizar una localización de la normativa principal y secundaria relativa a la educación e instrucción pública española a lo largo del siglo XIX.

### ***6.1.2. Aproximación a la visión sobre la educación***

La imagen que se ha observado sobre la educación e instrucción pública a lo largo de la Historia ha sido cambiante, en el sentido de que en unas épocas se ha tratado de un bien que únicamente se encontraba al alcance de unos pocos, ha tenido diferentes connotaciones políticas e ideológicas, ha sido utilizada como un instrumento político en diferentes momentos, ha sido observada como una herramienta orientada a la transmisión de la cultura o, desde el punto de vista económico, la educación también se ha planteado como un mecanismo necesario para mejorar la economía del país.

La utilización de los términos “educación” e “instrucción pública” se pueden utilizar de forma indistinta, puesto que se pueden entender como conceptos similares, que están orientados a mejorar la formación de las personas. En este sentido, la Real Academia Española define la educación como: *“acción y efecto de educar”, “crianza, enseñanza y doctrina que se da a los niños y a los jóvenes”* o *“instrucción por medio de la acción docente”* (Real Academia Española, 2024a). Asimismo, ofrece otra visión sobre lo que se entiende por instrucción pública, definiendo esta como la *“instrucción que se da en establecimientos sostenidos por el Estado, y que comprende la primera y segunda enseñanza, las facultades, las profesiones y las carreras especiales”* (Real Academia Española, 2024b).

En definitiva, se acaban de aportar una serie de definiciones sobre la educación y la instrucción pública, configuradas en base a la situación y circunstancias actuales en las que nos encontramos. No obstante, la visión o percepción que estos conceptos podían ostentar en el pasado pudo ser diferente a los que actualmente son reconocidos por la mayoría de la población.

En este sentido, Guerrero sostiene que durante el siglo XVIII una de las prioridades de los ilustrados fue la búsqueda de la felicidad, que se conseguiría a través del progreso económico y científico y, además,

mediante la educación. Así que, la educación se contemplaba como una de las herramientas útiles para ser feliz y *“hacer avanzar las artes y los oficios, para volver justos a los pueblos, para que éstos, instruidos, modifiquen las instituciones que se oponen a la felicidad. La instrucción aparece vinculada a la prosperidad”*. Asimismo, añade que figuras importantes en la Historia como Jovellanos, Condorcet o Rousseau establecieron una relación entre la felicidad y la educación (Guerrero, 1985, pp. 20-21). Además, el vínculo existente entre la felicidad y la educación también ha sido observado por Ruiz Simón tras la aprobación de la Constitución de 1812, afirmando lo siguiente: *“la educación no pretendía dotar de sabiduría y virtud a los hombres, su propósito era convertirse en la proveedora de la felicidad humana, a través del conocimiento, y de la inserción integral de la persona en el goce de los derechos y obligaciones propias de la transición político-social operada, el individuo pasaba de ser súbdito a convertirse en ciudadano”* (Ruiz Simón, 2022, p. 198).

Asimismo, la educación también ha sido una herramienta que ha estado al servicio de los poderes políticos, en el sentido de que, por ejemplo, tal y como apunta Pernil Alarcón, durante la Ilustración la educación que se proporcionaba convertiría a las personas en *“sujetos productivos y dóciles”* (Pernil Alarcón, 1988, p. 330). Asimismo, añade que durante el reinado de Carlos III, se planteó la idea de *“asumir la educación como objetivo prioritario”*, llegándose incluso a utilizar la educación como una labor social hacia las clases marginadas (Pernil Alarcón, 1988, p. 336). Asimismo, Negrín Fajardo apunta que durante el reinado de Carlos III, se observó una visión utilitarista de la educación, estando vinculada a la producción y el desarrollo económico del país (Negrín Fajardo, 2006, p. 187).

Tal y como sostiene Puelles Benítez, más tarde, el liberalismo español, como sucesor de la Ilustración, compartiría con esta la idea de que la instrucción pública sería un instrumento principal de renovación y la reforma (Puelles Benítez, 2010, p. 58). Para los liberales de las Cortes de Cádiz la educación se observaba *“no sólo como factor de progreso sino también como elemento básico del nuevo régimen político que nace. Nuestros liberales son conscientes de que una democracia estable sólo es posible si cuenta con una población educada para la libertad, con una*

*población básicamente instruida, conocedora de sus derechos y de sus deberes, forjada en la difícil virtud de la convivencia y de la tolerancia”* (Puelles Benítez, 1985, pp. 14-15).

Como resultado de las Cortes de Cádiz se aprobaría la Constitución española de 1812, primer texto normativo de relevancia de la Historia del constitucionalismo español. En este orden de ideas, Real Apolo resalta el importante papel que tuvo la Constitución española de 1812 para introducir la educación como un derecho universal de todos los españoles, estableciendo en esta Constitución las bases del nuevo régimen político, impregnado por un pensamiento liberal, que permitiría que la educación se convirtiera en una responsabilidad del Estado y *“un derecho que debe asegurarse a todos los ciudadanos”* (Real Apolo, 2012, p. 70). Asimismo, Real Apolo continúa destacando el importante cambio que va a suponer la aprobación de la Constitución española de 1812, puesto que provocará importantes cambios en el ámbito político, social y educativo. Igualmente, añade que *“la educación va a tener un papel predominante en este nuevo escenario que se va perfilando durante todo el siglo XIX y que hace imprescindible concebir un sistema educativo capaz de generar una sociedad igual, justa y libre, en correspondencia a lo que está experimentando Europa”* (Real Apolo, 2012, p. 84).

A lo largo del siglo XIX, en multitud de ocasiones, se observó la relevancia que debía tener la instrucción pública. En este orden de ideas, así se manifestaba en Noticias de España, de 8 de agosto de 1821, de la Gaceta de Madrid, donde se alababa la importancia de la instrucción pública y, en concreto, la relativa a la educación primaria, manifestando que esta *“es uno de los beneficios mas principales que nos ha dispensado nuestro sagrado Código, y su propagacion la mas esencial obligacion de los profesores, no haciéndola peculiar á los poderosos, sino adaptándola á las facultades de toda clase de personas”* (Gaceta de Madrid, 1821)<sup>[124]</sup>.

Así pues, la educación ha sido muy relevante durante el siglo XIX, tal y como apunta Burgos Bordanau, manifestando lo siguiente: *“Tanto los liberales como los regeneracionistas, a pesar de sus enfrentamientos dialécticos con absolutistas y tradicionalistas, consideraron la educación el pilar fundamental en la modernización de la sociedad española y así lo*

*hicieron valer durante buena parte del siglo XIX protagonizada por ellos”* (Burgos Bordanau, 2006, p. 272).

En definitiva, la importancia que debe tener la educación también se observó durante el siglo XX, de modo que se puede afirmar que en España se ha consolidado la educación y la instrucción pública, y se ha configurado como un elemento importante del Estado de Bienestar español, al tiempo que una necesidad que se tiene que garantizar a toda la población. Así pues, entre otros muchos, Anguita Osuna apunta que *“la educación no solamente se ha convertido en un derecho sino también en una prioridad para la sociedad actual, de modo que los poderes públicos deben tratar de garantizarla a toda la ciudadanía”* (Anguita Osuna, 2022, p. 11).

### ***6.1.3. Evolución histórico-normativa de la instrucción pública en el constitucionalismo del siglo XIX***

Para comenzar el análisis histórico-normativo de la instrucción pública española durante el siglo XIX, se debe partir del primer texto normativo fundamental que inició el constitucionalismo español, es decir, la Constitución española de 1812. Según apunta Medina Medina, esta Constitución se caracterizó por reconocer la soberanía nacional y los derechos individuales, la división de poderes, el reconocimiento oficial de la religión católica como única de la nación española, así como la configuración de un sistema restringido de representación basado en el sufragio censitario (Medina Medina, 2006, p. 232).

Como señala Ramírez Aísa, una vez que se aprobó la Constitución española de 1812, los liberales entendieron que la educación tendría que convertirse en uno de los principales ejes del sistema de poder, de modo que se promovió la acción del Estado en el ámbito de la instrucción pública (Ramírez Aísa, 2003, p. 35). Así pues, esta quedaría contemplada en el título IX de la Constitución española de 1812 y, en concreto, entre los artículos 366 y 371 (Anguita Osuna, 2022, p. 15). En primer lugar, se declara que *“en todos los pueblos de la Monarquía se establecerán escuelas de primeras letras, en las que se enseñará a los niños a leer, escribir y contar, y el catecismo de la religión católica, que comprenderá*

*también una breve exposición de las obligaciones civiles”* (art. 366 Constitución española de 1812). A su vez, se reconoce la existencia de la educación en las universidades y otros establecimientos de instrucción orientados a enseñar todas las ciencias, literatura y bellas artes (art. 367 Constitución española de 1812), y se implanta de forma uniforme en todo el reino el plan general de enseñanza y se exige que en las universidades y establecimientos literarios donde se enseñen las ciencias eclesiásticas y políticas se explique la Constitución política de la Monarquía (art. 368 Constitución española de 1812). Asimismo, se reconoce la existencia de una Dirección general de estudios y la inspección de la enseñanza pública (art. 369 Constitución española de 1812), la capacidad legislativa en lo relativo a la instrucción pública (art. 370 Constitución española de 1812), así como la libertad que tienen todos los españoles de *“escribir, imprimir y publicar sus ideas políticas sin necesidad de licencia, revisión o aprobación alguna anterior a la publicación, bajo las restricciones y responsabilidad que establezcan las leyes”* (art. 371 Constitución española de 1812).

Posteriormente, se adoptaría el “Informe Quintana”, de 9 de septiembre de 1813, titulado “Informe de la Junta creada por la Regencia para promover los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de la Instrucción pública”, el cual se constituyó como el primer texto programático del liberalismo español y un significativo documento de la Historia de la educación española, que fue redactado por una Comisión integrada por Martín González de Navas, Josef Vargas Ponce, Eugenio de Tapia, Diego Clemencín, Ramón de la Cuadra y Manuel José Quintana (Araque Hontagas, 2013, p. 39). Medina Medina recuerda que el Informe Quintana planteaba que *“la instrucción debía ser tan igual y tan completa como las circunstancias lo permitieran y la instrucción debía ser universal para todos los ciudadanos”*. Además, añade que el Informe Quintana se caracterizaba porque pretendía que la educación pública fuera uniforme en todos los estudios, gratuita, libre y existiera la posibilidad de escoger los centros educativos (Medina Medina, 2006, pp. 233-234).

Se debe de hacer referencia al Proyecto de Decreto para el arreglo general de la enseñanza pública, presentado a las Cortes el 7 de marzo de 1814. Este se redactó en base al Informe Quintana y, además, en su configuración tuvo influencia de algunos proyectos educativos franceses, como fue el

“Rapport et Project Décret...” de Condorcet (Capitán Díaz, 2000, p. 14). Araque recuerda las características del Proyecto de Decreto de 1814, que establecería las bases de la instrucción pública: uniformidad, ya que se planteaba un plan uniforme educativo para todo el país; pública y gratuita, puesto que la educación ofrecida por el Estado sería pública y gratuita; libertad, en el sentido de que las personas que enseñaban y las que aprendían en las escuelas particulares debían tener libertad en el ejercicio de sus funciones (Araque Hontagas, 2013, pp. 56-57).

Un hecho significativo en la Historia de España, que afectó al modelo educativo, fue el regreso de Fernando VII, que propició un fuerte revés para el desarrollo del modelo educativo liberal, tal y como estipulaba el Decreto de 4 de mayo de 1814, que declaraba nulos la Constitución española de 1812 y las medidas legislativas de las Cortes (Puelles Benítez, 1985, p. 16).

A pesar de todo, en los siguientes años se continuó aprobando más normativa relativa a la instrucción pública. En este sentido, se puede destacar: el Real Decreto de 19 de noviembre de 1815 sobre la formación de escuelas caritativas de primera educación para instruir en la doctrina cristiana, en las buenas costumbres y en las primeras letras a los hijos de los pobres hasta la edad de 10 a 12 años<sup>[125]</sup>; la Real Orden Circular de 29 de mayo de 1820 sobre mejoras y perfección de la instrucción pública<sup>[126]</sup>.

Tal y como apunta Elipe Songel, el Reglamento General de Instrucción Pública de 1821, aprobado por Decreto de las Cortes, el 29 de junio de 1821, ha tenido una trascendencia en el desarrollo del modelo educativo liberal, puesto que es capaz de incorporar en su texto las ideas liberales, siendo estas trasladadas al ámbito educativo y, además, trazó una línea continuista con el trabajo realizado en el Informe Quintana de 1813 y el Proyecto de 1814 (Elipe Songel, 2004, pp. 26-27). Asimismo, Capitán Díaz, apunta que este Reglamento fue el “*primer ensayo de ordenación de un sistema educativo liberal en España y testimonio legal del ideario pedagógico del constitucionalismo de las Cortes de Cádiz*”. Además, serviría de base para la posterior aprobación de normas educativas significativas de corte liberal, entre las cuales se encuentran el Plan General de Estudios de 1845 o “Plan Pidal” y la Ley de Instrucción Pública de 1857

o “Ley Moyano” (Capitán Díaz, 2000, p. 17). El artículo primero del Reglamento de 1821 estipula que: *“Toda enseñanza costeada por el Estado, o dada por cualquiera corporación con autorización del Gobierno, será pública y uniforme”* (art. 1 Reglamento General de Instrucción Pública de 1821). Se añade que solo habría un método de enseñanza, así como un modelo de libros elementales (art. 2 Reglamento General de Instrucción Pública de 1821), y que la enseñanza pública sería gratuita (art. 3 Reglamento General de Instrucción Pública de 1821).

Asimismo, en los años sucesivos continuó la aprobación de diversas normas relativas a la instrucción pública, entre las cuales se destacan las siguientes: el Real Decreto de 1822 sobre los establecimientos literarios prescritos en el Reglamento General de Instrucción Pública<sup>[127]</sup>; la Real Orden de 1823 derogando el artículo 6 del Reglamento General de Instrucción Pública en cuanto a la enseñanza de ciencias naturales y exactas<sup>[128]</sup>.

Cuando los absolutistas recuperaron el poder, quisieron controlar, de nuevo, el modelo educativo, a través de la implantación de sus propias medidas. En este sentido, se adoptó, el “Plan literario de estudios y arreglo general de las Universidades del Reino” de 14 de octubre de 1824<sup>[129]</sup>, documento que fue firmado por Francisco Tadeo de Calomarde, y cuyo objetivo se redujo a *“eliminar de la universidad todo atisbo de pensamiento liberal”* (Puelles Benítez, 1985, p. 16). En su artículo primero se establecía que: *“El plan literario de estudios, y el arreglo general de gobierno interior y económico y de disciplina moral y religiosa serán uniformes en todas las Universidades de la península e islas adyacentes, salvo las excepciones que se expresarán en esta Ley”* (art. 1 Plan literario de estudios y arreglo general de las Universidades del Reino de 1824).

La producción legislativa en el ámbito educativo continuaría: el Real Decreto de 16 de febrero de 1825, que aprobaba el Plan y Reglamento General de Escuelas de Primeras Letras<sup>[130]</sup>; la Real Cédula de 29 de noviembre de 1825 por la cual se manda observar el nuevo Reglamento general de Escuelas de Latinidad y Colegios de Humanidades; la Real Orden de 16 de junio 1826 comunicada por la Secretaría de Gracia y

Justicia a la Inspección general de instrucción pública, determinando lo que se permita enseñar en las casas llamadas de pupilaje o pensión <sup>[131]</sup>; la Real Orden de 4 de agosto de 1828 mandando que la aclaración y recaudación de los bienes y rentas pertenecientes a los Colegios mayores, corran a cargo de la Inspección de instrucción pública <sup>[132]</sup>; la Real Orden de 20 de marzo de 1834 fijando Real Orden estableciendo las facultades que competen a los subdelegados de Fomento en materia de instrucción pública <sup>[133]</sup>.

El Estatuto Real de 10 de abril de 1834 ha sido considerado una carta otorgada, flexible, breve e incompleta, que únicamente se integraba de 50 artículos, que planteaban la regulación de las Cortes, sus funciones y sus relaciones con el rey (Congreso de los Diputados, 2023a). Por tanto, este texto no ha sido significativo desde el punto de vista de la Historia de la educación española, ya que en la misma no se desarrolla la educación o instrucción pública. Como recuerda Elipe Songel, únicamente en su articulado se hace alguna mención a los requisitos para poder ser nombrado miembro del Estamento de Próceres del reino, siempre que no se estuviera en situación de precariedad económica (Elipe Songel, 2004, p. 30). En este sentido, el artículo tercero establecía lo siguiente: “*El Estamento de Próceres del Reino se compondrá: 6º. De los que en la enseñanza pública o cultivando las ciencias o las letras, hayan adquirido gran renombre y celebridad, con tal que disfruten una renta anual de sesenta mil reales, ya provenga de bienes propios, ya de sueldo cobrado del Erario*” (art. 3 Estatuto Real de 1834).

Ruiz Berrio recuerda que una vez que finalizó el Antiguo Régimen (es un concepto en debate) en el año 1834, los gobiernos de corte liberal decidieron intensificar y desarrollar el modelo educativo en España, por lo que impulsaron la aprobación de varios planes de estudio, reglamentos, o nuevas instituciones educativas, con la finalidad de cumplir este objetivo (Ruiz Berrio, p. 99). Así pues, el siguiente hito histórico-normativo relevante en la Historia de la instrucción pública contemporánea lo constituye el Plan General de Instrucción Pública, de 4 de agosto de 1836 <sup>[134]</sup>, conocido como “Plan del duque de Rivas”, que se adoptó en virtud de Real Decreto de 4 de agosto y tuvo una fuerte influencia liberal y,

a pesar de que finalmente no se llegó a aplicar, en su contenido incorporaba una serie de principios políticos, ideológicos y pedagógicos importantes, impregnados con rasgos liberales, sirviendo como referencia para la elaboración de posteriores planes y normas educativas (Capitán Díaz, 2000, p. 29). Asimismo, Medina Medina recuerda que se abordaban diferentes aspectos, entre los cuales se pueden destacar: la instrucción primaria pública; la división, materias de la enseñanza y clasificación de las escuelas públicas; las calidades y dotación de los maestros en las todas las escuelas públicas; las escuelas de niñas; etc. (Medina Medina, 2006, p. 247).

La Constitución española de 1837 fue elaborada por los progresistas, quienes tomaron como referencia en su redacción a la antigua Constitución española de 1812. La nueva Constitución de 1837 incorporaría por primera vez en la Historia constitucional española una declaración sistemática y homogénea de derechos, entre los cuales se incluirían “*la libertad personal, la inviolabilidad del domicilio, la libertad de expresión, las garantías penales y procesales, el derecho de petición, la igualdad en el acceso a los cargos públicos y, por supuesto, las garantías del derecho de propiedad*” (Congreso de los Diputados, 2023b). Sin embargo, no se hizo ninguna mención expresa al reconocimiento del derecho a la educación o la instrucción pública del pueblo español, por lo que esta norma constitucional tampoco ha sido determinante en la Historia de la educación contemporánea española, a la hora de configurar nuestro modelo de instrucción pública.

Bajo el marco de la Constitución española de 1837, el marqués de Someruelos tuvo una posición significativa en el ámbito educativo, ya que impulsó dos proyectos educativos: en primer lugar, el “Proyecto de Instrucción Primaria” de 1838, que saldría a la luz a través de una ley de 21 de julio de 1838 y, en rasgos generales, mantenía el ideario del Plan de 1836; en segundo lugar, el “Proyecto de Ley sobre la Instrucción secundaria y superior”, el cual fue remitido a las Cortes el 29 de mayo de 1838, sin embargo, este proyecto finalmente sería retirado (Capitán Díaz, 2000, pp. 33-34).

Asimismo, se aprobó el Reglamento de las Escuelas Públicas de Instrucción primaria elemental, de 26 de noviembre de 1838<sup>[135]</sup>, donde se declaraba que en todas las escuelas públicas de instrucción primaria del reino se

enseñarían diferentes materias, entre las cuales se encontraban principios de Religión y Moral, Lectura, Escritura, principios de Aritmética, así como elementos de Gramática Castellana y Ortografía, pudiéndose en algunas ocasiones extender los conocimientos a otras materias, como son Geometría, Geografía e Historia de España y Dibujo Lineal (Puelles Benítez, 1985, pp. 159-177). Asimismo, continuó la aprobación de más normativa relativa a la instrucción pública con la aprobación de la Real Orden Circular de 11 de junio de 1843 resolviendo que todas las autoridades que tienen relación con el ramo de instrucción pública cumplan las órdenes del Gobierno, siendo indispensable que se suscriban a la Gaceta <sup>[136]</sup>.

La Constitución española de 23 de mayo de 1845 ya no recogía, como en la Constitución de 1812 y 1837, la fórmula de la soberanía de la nación, sino que se contempla la tradicional soberanía compartida entre las Cortes y el rey. Asimismo, sería una Constitución que finalmente no perfeccionó ni profundizó la Constitución de 1837, sino que sería una Constitución totalmente nueva orientada a mejorar la posición de la Corona y fortalecer a una burguesía moderada (Congreso de los Diputados, 2023). Como sucedía en las dos anteriores Constituciones, tampoco en la Constitución española de 1845 hubo una referencia directa a la educación o instrucción pública española.

No obstante, poco tiempo después, se adoptó el Real Decreto de 17 de septiembre de 1845 aprobando el Plan general de estudios para la instrucción pública del reino en la parte relativa a las enseñanzas secundaria y superior <sup>[137]</sup>. Este Plan general de estudio, también conocido como “Plan Pidal”, se caracterizó porque contribuyó a avanzar en un proceso hacia la secularización de la sociedad y del Estado, a través de las políticas implementadas por el gobierno liberal (Puelles Benítez, 1985, pp. 32-35). Capitán Díaz recuerda que los principios fundamentales del Plan eran la secularización, la generalidad o uniformidad de la enseñanza, la libertad, una gratuidad “relativa” y la centralización (Capitán Díaz, 2002, p. 262).

Este Plan contemplaba en su preámbulo la importancia que el ministerio concedía a la instrucción pública, la dedicación a la instrucción primaria y a

las escuelas normales, la carencia de una adecuada segunda enseñanza y la creación de institutos o la relevancia brindada a la enseñanza superior en base a las necesidades sociales (Medina Medina, 2006, p. 251). El artículo primero declaraba que la enseñanza de los establecimientos de instrucción pública del reino comprendía cuatro tipos de estudios: segunda enseñanza; facultad mayor; superiores; especiales (art. 1 Plan General de Estudio de 1845).

Además, se continuó aprobando más normativa en el ámbito de la instrucción pública: el Real Decreto de 1847 reorganizando la Instrucción primaria<sup>[138]</sup>; el Concordato de 16 de marzo de 1851<sup>[139]</sup>; el Real Decreto de 1852 creando una comisión para que forme un proyecto de ley en que se proponga el plan de Instrucción pública<sup>[140]</sup>; la Real Orden Circular de 1852 para promover la enseñanza de las niñas<sup>[141]</sup>; la Real Orden Circular de 1853 dictando disposiciones referentes a la percepción de derechos que venían disfrutando los Catedráticos de las Universidades<sup>[142]</sup>.

Es conveniente hacer hincapié en el Proyecto de Ley de Instrucción Pública de 19 de diciembre de 1855, texto en el que, según apunta Capitán Díaz, se incorporaban cuestiones novedosas, que formarían parte de la modernización que los liberales querían implementar en el modelo educativo, con el objetivo de que, en el caso de que se aprobara como Ley de Instrucción Pública, fuera considerado un “Código de instrucción pública” con la finalidad de que con posterioridad se pudiera abordar una definitiva reforma educativa. Además, añade, que este proyecto pretendía garantizar la gratuidad de la enseñanza primaria, incorporaba un carácter científico-cultural y “preparatorio” de la segunda enseñanza con vistas a continuar la formación en la universidad, y se brindaban múltiples salidas profesionales para los jóvenes estudiantes, a través del estudio de carreras especiales, técnicas, artísticas industriales, etc. (Capitán Díaz, 2000, p. 48).

Asimismo, se aprobó la Ley de bases de 17 de julio de 1857, autorizando al gobierno para formar y promulgar una Ley de Instrucción Pública, que daría pie a la aprobación de la Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857<sup>[143]</sup>, denominada “Ley Moyano”, siendo una ley

determinante en la Historia de la educación española, hasta que fuera sustituida por la posterior Ley General de Educación de 1970 (Delgado Criado, 1994, pp. 261-262).

En este sentido, la Ley Moyano de 1857 *“ha tenido un papel muy significativo en la historia de la educación española, habiéndose convertido en el texto legal que ha regido el sistema educativo español durante más de cien años”* (Anguita Osuna, 2022, p. 34). Asimismo, Real Apolo apunta que recoge los principios fundamentales de la estructura educativa, incorporando los postulados sociopolíticos de los progresistas y de los moderados, y contempla una regulación que: *“Abraza todos los niveles educativos, sombreándolos de centralismo y uniformidad, sin dejar de sumar pasos hacia la secularización de la enseñanza en España”* (Real Apolo, 2012, p. 80). Así pues, entre otras cuestiones, en la Ley Moyano se regulaba la primera enseñanza, la segunda enseñanza, y la enseñanza superior y profesional.

Al mismo tiempo, se aprobaron las siguientes normas jurídicas: el Real Decreto de 1857 aprobando el Reglamento del Real Consejo de Instrucción pública<sup>[144]</sup>; el Real Decreto de 1863 aprobando el nuevo Plan de instrucción pública para la isla de Cuba<sup>[145]</sup>; la Real Orden de 1866 relativa al cumplimiento de la Ley de instrucción pública<sup>[146]</sup>.

Continuando con el análisis histórico-normativo de la instrucción pública, se aprobó la Ley de Instrucción primaria de 2 de junio de 1868<sup>[147]</sup>, que tendría una duración muy limitada, ya que tras el contexto político que se produjo tras la Revolución de 1868, se introdujeron cambios legislativos en el ámbito educativo, como fue la adopción del Decreto de 14 de octubre de 1868 por el que se deroga la Ley de Instrucción primaria de 2 de junio del mismo año. En ese contexto, también se aprobaría el Decreto de 21 de octubre de 1868 fijando el día 1 de noviembre para la apertura del curso académico de 1868-1869 en las universidades y establecimientos públicos de enseñanza y determinando la legislación que ha de regir en esta materia (Puelles Benítez, 1985, pp. 301-334).

La Constitución española de 6 de junio de 1869 trataría de integrar aspectos básicos que estuvieron presentes en la Revolución de 1868, como serían la incorporación de la soberanía nacional, el sufragio universal, la visión de la monarquía como poder constituido, así como la declaración de derechos (Congreso de los Diputados, 2023d). Asimismo, únicamente regulaba un aspecto relativo a la educación o instrucción pública. En este sentido, en el artículo 24 se contempla lo siguiente: *“Todo español podrá fundar y mantener establecimientos de instrucción o de educación, sin previa licencia, salva la inspección de la Autoridad competente por razones de higiene y moralidad”* (art. 24 Constitución de 1869).

Más tarde, se continuó adoptando más normativa que regulaba la instrucción pública, entre la cual destacaban: la Orden de 1870 dictando varias disposiciones relativas a los Profesores de Instrucción pública que no hayan prestado juramento a la Constitución del Estado<sup>[148]</sup>; la Orden de 1870 resolviendo que los catedráticos, maestros de primera enseñanza y demás funcionarios de instrucción pública deben acreditar haber prestado juramento a la Constitución o verificarlo en el acto de la toma de posesión<sup>[149]</sup>.

Durante el reinado de Amadeo de Saboya, la producción normativa continuó con la adopción de normas: el Decreto de 1871 creando una Junta consultiva de Instrucción pública<sup>[150]</sup>; el Decreto de 1871 reduciendo el presupuesto de Instrucción pública<sup>[151]</sup>; el Decreto de 1872 aprobando el reglamento de la Junta consultiva de Instrucción pública<sup>[152]</sup>.

Con posterioridad, se proclamaría la I República el 11 de febrero de 1873, teniendo una duración muy breve (1873-1874), y plantearía la configuración de la nueva Constitución, que finalmente no se aprobó. Asimismo, en el ámbito educativo las autoridades competentes pretendieron realizar una reforma urgente y prioritaria de la educación, por lo que se trató de aprobar diferentes normas, que finalmente no saldrían a la luz, entre las cuales se encontraban las siguientes: en primer lugar, el proyecto de Ley de Instrucción Pública de 1873; en segundo lugar, los Decretos de 2 y 3 de junio de 1873, que tenían una filosofía similar a la planteada en la

Constitución de 1812. Por un lado, el Decreto de 2 de junio regulaba la enseñanza universitaria y, por otro lado, el Decreto de 3 de junio se centraba en regular la enseñanza secundaria (Real Apolo, 2012, p. 82).

Igualmente, se adoptó el Decreto de 29 de julio de 1874, que regularizaba el ejercicio de la libertad de la enseñanza, donde en su artículo segundo se determinaba que los establecimientos públicos de enseñanza serían aquellos que estuvieran *“a cargo del presupuesto general, provincial o municipal o reciben auxilio o subvención de los fondos públicos”* (Burgos Bordanau, 2006, p. 276). Además, Real Apolo recuerda que en el año 1875 se aprobaron algunas normas que regulaban la instrucción pública, entre las cuales se puede destacar el Decreto de 26 de febrero de 1875, que *“respalda la confesionalidad católica del Estado, la defensa de la legitimidad de la monarquía y la conjunción indisoluble de la política y la religión”*, pretendiendo, por tanto, establecer límites en la libertad de cátedra (Real Apolo, 2012, p. 83).

Con posterioridad, dentro del marco de la Restauración, se aprobó la Constitución española de 30 de junio de 1876, la cual regulaba algún aspecto sobre la educación o instrucción pública española. En este sentido, en el artículo 12 se establece lo siguiente: *“Cada cual es libre de elegir su profesión y de aprenderla como mejor le parezca. Todo español podrá fundar y sostener establecimientos de instrucción o de educación con arreglo a las leyes”* (art. 12 Constitución de 1876). En este contexto, con el propósito de conciliar los principios socioeducativos planteados por la nueva Constitución con las normas educativas, se elaboró un Proyecto de Ley de Bases para la Formación de la Instrucción Pública en 1876, aunque finalmente este no entraría en vigor como consecuencia de la existencia de discrepancias en torno al tema de la libertad de enseñanza (Real Apolo, 2012, p. 83).

No obstante, continuó proliferando la normativa educativa, destacando las siguientes normas: la Circular de 1876 de la Dirección de Instrucción pública encareciendo a los Rectores universitarios la necesidad de que los Profesores se contraigan en la enseñanza a las prescripciones legales <sup>[153]</sup>; el Real Decreto de 1876 autorizando al Ministro de Fomento para que presente a las Cortes un proyecto de ley de bases para la formación de La

ley de instrucción pública<sup>[154]</sup>; Proyecto de ley bases de 1876 para la formación de la Ley de instrucción pública<sup>[155]</sup>.

Asimismo, se debe destacar la aprobación del Real Decreto de 18 de agosto de 1885<sup>[156]</sup>, firmado por el ministro de Fomento don Alejandro Pidal y Mon, donde se consolidan los derechos de la enseñanza libre, remarcando que estos estudios podrían equipararse a los de la enseñanza oficial en los supuestos en los que se cumplieran los requisitos establecidos en la disposición legal (Real Apolo, 2012, p. 83).

Por último, a finales del siglo XIX se continuó aprobando normativa relativa al ámbito educativo, destacándose las siguientes normas: el Real Decreto de 1894 dictando disposiciones relativas al Profesorado auxiliar de Instrucción pública<sup>[157]</sup>; el Reglamento de 1895 para la elección de Consejeros de Instrucción pública en Cuba, Puerto Rico y Filipinas<sup>[158]</sup>; el Real Decreto de 1897 reconstituyendo el Consejo de Instrucción pública con arreglo a la ley de 27 de Julio de 1890<sup>[159]</sup>; el Real Decreto de 1900 suprimiendo el Ministerio de Fomento y creando en su lugar el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes<sup>[160]</sup>.

#### **6.1.4. Conclusiones**

La educación se ha convertido en un derecho que ha de ser reclamado por cualquier persona, puesto que se constituye como el medio a partir del cual, se produce el desarrollo personal y profesional de los ciudadanos, permitiendo eliminar las antiguas barreras infranqueables que existían en el pasado, cuando se apreciaban claras diferencias entre las clases sociales.

En este sentido, en un principio la educación únicamente estaba dirigida a formar a las élites de la sociedad, aunque, poco a poco, se ha conseguido aumentar el número de personas destinatarias que son sometidas a procesos de aprendizaje, dando la posibilidad a las clases más populares de formarse y tener un futuro más prometedor.

Asimismo, la visión que se ha tenido a lo largo de los años sobre la educación ha sido cambiante, ya que se ha podido percibir desde diferentes prismas, es decir, desde el punto de vista ideológico, cultural, político o económico. Así pues, se ha llegado a hablar de que, para los ilustrados, entre otros, la utilización de la educación podría llegar a ser una herramienta válida para conseguir la felicidad y la prosperidad de las personas. Además, se planteó la educación como un mecanismo adecuado para que el pueblo fuera cada vez más dócil y productivo. Igualmente, para los liberales españoles la educación o instrucción pública fue un importante mecanismo para lograr la renovación y la reforma.

Se empezaron a observar avances en la expansión de la educación dirigida a la mayoría de la población con el trabajo desarrollado por los ilustrados, trayectoria que sería continuada asimismo por los liberales españoles a lo largo del siglo XIX. De este modo, con el inicio del constitucionalismo español, a través de la aprobación de la Constitución española de 1812, se establecieron las bases de la instrucción pública liberal, que permitió configurar un modelo educativo más amplio, que daría pie a que posteriormente se haya podido hablar de la educación como un derecho universal de todos los españoles.

Así pues, a lo largo del siglo XIX se lograría configurar el modelo educativo o de instrucción pública español, dándose lugar a significativos hitos histórico-normativos, que han permitido apuntalar el modelo educativo español. En este sentido, hemos de hacer mención a la Constitución española de 1812, el Informe Quintana 1813, el Reglamento General de Instrucción Pública de 1821, la Ley Moyano de 1857 o la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes en 1900.

En definitiva, la relevancia de la educación o instrucción pública no solamente ha quedado patente a lo largo del siglo XIX, sino que también la consolidación del modelo educativo español se ha fraguado durante el siglo XX, permitiendo que actualmente, en pleno siglo XXI, se pueda hablar de la existencia en España de un modelo educativo sólido y consolidado, que ha propiciado que el derecho a la educación de todos los españoles sea una realidad y, sin duda, contribuya al desarrollo y apuntalamiento del Estado de Bienestar español.

## ***Referencias bibliográficas***

- Anguita Osuna, J. E. (2022). Aportaciones histórico-jurídicas sobre la figura del docente en la segunda enseñanza del siglo XIX: de la Constitución española de 1812 a la Ley Moyano de 1857. En I. Hernán Losada y A. Sotto Díaz. Desarrollo y multidisciplinariedad para la formación de los futuros docentes (pp. 11-36). Thomson Reuters Aranzadi.
- Anguita Osuna, J. E. (2019). Evolución de las escuelas de primeras letras y su impulso por Carlos III. Especial referencia al reglamento para el establecimiento de escuelas gratuitas para niñas de 1783. *Revista Educa UMCH*,13(1), 84-101.
- Araque Hontagas, N. (2013). Manuel José Quintana y la instrucción pública. Universidad Carlos III de Madrid.
- Burgos Bordanau, E. (2006). Repertorio de la legislación social y educativa entre 1822 y 1938 y su incidencia en la enseñanza de las personas ciegas. *Cuadernos de historia del derecho*, 13, 261-279.
- Capitán Díaz, A. (2002). Breve historia de la educación en España. Alianza Editorial.
- Capitán Díaz, A. (2000). Educación en la España contemporánea. Ariel.
- Delgado Criado, B. (1994). Historia de la Educación en España y América Vol. 3: La educación en la España contemporánea (1789-1975). SM.
- Elipe Songel, J. A. (2004). Historia constitucional del derecho a la educación en España. Nomos.
- Guerrero, E. (1985). Historia de la Educación en España I: Del Despotismo Ilustrado a las Cortes de Cádiz. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Medina Medina, A. (2006). La formación del Sistema Educativo español y las ideas pedagógicas de la educación liberal. En O. Negrín Fajardo. Historia de la Educación española (pp. 229-267). Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- Negrín Fajardo, O. (2006). Realizaciones y proyectos ilustrados. En O. Negrín Fajardo. Historia de la Educación española (pp. 185-226). Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Pernil Alarcón, P. (1988). Caridad, educación y política ilustrada en el reinado de Carlos III, Revista de educación, 1, 327-344.
- Puelles Benítez, M. (1985). Historia de la educación en España II: De las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1868. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Puelles Benítez, M. (2010). Educación e ideología en la España contemporánea. Tecnos.
- Ramírez Aísa, E. (2003). Educación y control en los orígenes de la España liberal. Biblioteca Nueva.
- Real Apolo, C. (2012). La configuración del sistema educativo español en el siglo XIX: Legislación educativa y pensamiento político, Campo Abierto: Revista de educación, 31(1), 69-94.
- Ruiz Berrio, J. (2009). El sistema educativo español: de las Cortes de Cádiz a la Ley Moyano. En A. Tiana Ferrer, G. Ossenbach Sauter y F. Sanz Fernández. Historia de la educación (Edad Contemporánea) (pp. 91-116). Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Ruiz Simón, E. (2022). La educación en el contexto de las independencias americanas. Los catecismos políticos. En J. R. De Andrés Martín. Un discurso distinto de las independencias hispanoamericanas (pp. 195-212). Thomson Reuters Aranzadi.
- Viñao, A. (2004). Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX. Marcial Pons Historia.

### ***Webgrafía***

- Congreso de los Diputados (2023a, noviembre). Constituciones Españolas 1812-1978. Estatuto Real de 1834.

<https://www.congreso.es/es/cem/estreal1834> (Fecha de consulta: 12 de noviembre de 2023).

Congreso de los Diputados (2023b, noviembre). Constituciones Españolas 1812-1978. Constitución de 1837 <https://www.congreso.es/es/cem/const1837> (Fecha de consulta: 12 de noviembre de 2023).

Congreso de los Diputados (2023c, noviembre). Constituciones Españolas 1812-1978. Constitución de 1845. <https://www.congreso.es/es/cem/const1845> (Fecha de consulta: 12 de noviembre de 2023).

Congreso de los Diputados (2023d, noviembre). Constituciones Españolas 1812-1978. Constitución de 1869. <https://www.congreso.es/es/cem/const1869> (Fecha de consulta: 12 de noviembre de 2023).

Real Academia Española (2024a, enero). Educación. <https://dle.rae.es/educación?m=form> (Fecha de consulta: 10 de enero de 2024).

Real Academia Española (2024b, enero). Instrucción pública. <https://dle.rae.es/instrucción?m=form#2Dax2S5> (Fecha de consulta: 10 de enero de 2024).

### ***Legislación y documentos de archivo***

Constitución española de 1812.

Constitución española de 1869.

Constitución española de 1876.

Gaceta de Madrid. Instrucción pública. *La educación primaria es uno de los beneficios más principales que nos ha dispensado nuestro sagrado Código*. Gaceta de Madrid, núm. 225, de 09 de agosto de 1821, p. 12.

Plan General de Estudios de 1845.

Plan literario de estudios y arreglo general de las Universidades del Reino de 1824.

Reglamento General de Instrucción Pública de 1821.

## 6.2. LOS FINES DE LA EDUCACIÓN DESDE LOS TRATADOS INTERNACIONALES: 1948-ODS

Alejandra Brunet

*Universidad Dominico-Americana*

Esther Ruiz Simón

*Universidad Rey Juan Carlos*

### **6.2.1. Introducción**

Desde la mitad del siglo pasado, como consecuencia de los efectos nocivos de la Primera y Segunda Guerra Mundial, los líderes internacionales orientaron sus esfuerzos hacia la consecución del desarrollo personal e integral de todos los individuos y comunidades. Este enfoque se fundamentó en la aspiración de construir un mundo mejor y fomentar la comprensión para alcanzar la paz global.

Reconocieron la inalienable dignidad inherente a la condición humana. El resultado fue la declaración de los derechos humanos abarcando dimensiones cívicas, políticas, sociales, económicas y culturales, dirigidos a la universalidad sin discriminación por condición social, ubicación geográfica, raza, sexo o edad.

La educación fue consagrada como un derecho fundamental y a través de la historia se la dota de un propósito específico: el desarrollo integral de la personalidad humana. Se la reconoce como un eje transversal para el desarrollo y cumplimiento de los otros derechos. (Bolívar, s.f.)

En paralelo a la enunciación de los derechos, se distingue un sistema de deberes por parte de los Estados que suscriben estas declaraciones a nivel internacional. Estas obligaciones se conciben con el propósito de asegurar

la efectividad, el respeto y la transparencia en la implementación de los derechos consagrados, propugnando así una salvaguarda robusta y equitativa de los principios fundamentales.

El presente artículo traza un recorrido a través de los principales instrumentos que consagran el sistema de derechos y deberes, enfocándose en la evolución que ha experimentado el derecho a la educación desde 1948 hasta la actualidad. Se caracteriza por ser una exploración descriptiva respaldada en documentos oficiales internacionales.

### **6.2.2. Declaración Universal de los Derechos Humanos**

El 10 de diciembre de 1948, se firmó en París la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Naciones Unidas, s.f.). Fue un momento histórico descrito, en palabras de Hernán Santa Cruz (Naciones Unidas, s.f.), de Chile, miembro de la Subcomisión de redacción, de la siguiente manera:

Percibí con claridad que estaba participando en un evento histórico verdaderamente significativo, donde se había alcanzado un consenso con respecto al **valor supremo de la persona humana**, un valor que no se originó en la decisión de un poder temporal, sino en el hecho mismo de existir – lo que dio origen al derecho inalienable de vivir sin privaciones ni opresión, y a desarrollar completamente la propia personalidad. En el Gran Salón... había una atmósfera de solidaridad y hermandad genuinas entre hombres y mujeres de todas las latitudes, la cual no he vuelto a ver en ningún escenario internacional.

Esta declaratoria surge como “*un ideal común para todos los pueblos y naciones*” (Naciones Unidas, s.f.) luego de los efectos tenebrosos y devastadores de la Primera y Segunda Guerra Mundial.

Entre los derechos (Naciones Unidas, s.f.) que se reconocen con carácter fundamental y universal, se consagran: Libertad (art.1 y 3); Igualdad en Dignidad y Derechos (art.1); a la Vida y a la Seguridad (art. 3); a la Personalidad Jurídica (art. 6); a la Protección de la ley (art. 7 y 12); a la Defensa Legal (art. 8 y 9); a la Libertad de Circulación (art. 13); a la Nacionalidad (art. 15); a la Protección de la Familia (art. 16); a la Propiedad Individual y Colectiva (art. 17); a la Libertad de Pensamiento y Religión (art. 18); a la Libertad de Expresión (art. 19); a la Libertad de Reunión y

Asociación (art. 20); Políticos (participar en el gobierno de su país y elegir sus candidatos) (art. 21); Sociales, Económicos y Culturales (art. 22); al Trabajo y al Ocio (art. 23 y 24); a la Salud, Vivienda, Alimentación, Vestido y Protección Social (art. 25); a la **Educación** (art. 26); a la Propiedad Cultural e Intelectual (art. 27); al Orden Social e Internacional (art. 28). A esta suma de derechos, la misma declaratoria indica en su artículo 29 que *“Toda persona tiene deberes respecto a la comunidad, puesto que sólo en ella puede desarrollar libre y plenamente su personalidad.”*

Estos derechos fueron resultado del trabajo consciente de representantes de más de 50 países y contó con el liderazgo de Eleanor Roosevelt. Estos derechos no se corresponden a solo un país o a una cultura o a un grupo reducido de personas sino que pertenecen a todos los seres humanos por el simple hecho de serlo: hombres, mujeres, niños, adolescentes, ancianos. Por eso son UNIVERSALES. (Naciones Unidas, s.f.).

Por otro lado, la Organización de los Estados Americanos - OEA, mediante la Comisión Interamericana de Derechos Humanos adopta, en la Novena Conferencia Internacional Americana 1948<sup>[161]</sup>, que se celebró en Colombia y reunió a 21 estados americanos, la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre (Organización de los Estados Americanos, s.f.). Ratifican, los derechos y deberes de todos, considerando:

Todos los hombres nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están por naturaleza de razón y conciencia, deben conducirse fraternalmente los unos con los otros.

El cumplimiento del deber de cada uno es exigencia del derecho de todos. Derechos y deberes se integran correlativamente en toda actividad social y política del hombre. Si los derechos exaltan la libertad individual, los deberes expresan la dignidad de esa libertad. (Organización de los Estados Americanos, s.f.)

Esta declaración (Organización de los Estados Americanos, s.f.) reconoce los siguientes derechos los cuales fueron citados posteriormente en la Declaración Universal de Derechos Humanos e incluye un capítulo más extenso relacionado a los deberes:

**Derechos:** Derecho a la vida, a la libertad, a la seguridad e integridad de la persona; Derecho de igualdad ante la Ley; Derecho de libertad religiosa y de culto; Derecho de libertad de investigación, opinión, expresión y difusión; Derecho a la protección a la honra, la reputación personal y la vida privada y familiar; Derecho a la constitución y a la protección de la familia; Derecho de protección a la maternidad y a la infancia; Derecho de residencia y tránsito; Derecho a la inviolabilidad del domicilio; Derecho a la inviolabilidad y circulación de la correspondencia; Derecho a la preservación de la salud y al bienestar; **Derecho a la educación;** Derecho a los beneficios de la cultura; Derecho al trabajo y a una justa retribución; Derecho al descanso y a su aprovechamiento; Derecho a la seguridad social; Derecho de reconocimiento de la personalidad jurídica y de los derechos civiles; Derecho de justicia; Derecho de nacionalidad; Derecho de sufragio y de participación en el gobierno; Derecho de reunión; Derecho de asociación; Derecho a la propiedad; Derecho de petición; Derecho de protección contra la detención arbitraria; Derecho a proceso regular; Derecho de asilo; Alcance de los derechos del hombre.

**Deberes:** Deberes ante la sociedad; Deberes para con los hijos y los padres; Deberes de instrucción; Deber de sufragio; Deber de obediencia a la Ley; Deber de servir a la comunidad y a la nación; Deberes de asistencia y seguridad sociales; Deber de pagar impuestos; Deber de trabajo; Deber de abstenerse de actividades políticas en país extranjero.

### ***6.2.3. La educación como un derecho fundamental***

Para abordar, tema que atañe a este documento, el Derecho a la Educación reconocido en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, es imperativo realizar un análisis exhaustivo de sus componentes (Naciones Unidas, s.f.). Al desglosar sus disposiciones, se deduce que el Derecho a la Educación se caracteriza por:

1. Ser un derecho fundamental y universal: para todas las personas, con igualdad de acceso,
2. Establecer la obligatoriedad y gratuidad de la educación elemental y primaria,

3. Abogar por la generalización de la educación técnica y profesional, fundamentada en un enfoque meritocrático.

Asimismo, delinea los propósitos inherentes al Derecho a la Educación, según el análisis, que se traducen en:

1. Desarrollar la personalidad humana, considerando plenamente su dignidad como persona,
2. Fortalecer los derechos humanos y las libertades fundamentales,
3. Promover la comprensión, la tolerancia y la amistad entre naciones, grupos étnicos y religiosos.

Finalmente, en su última cláusula, se enfatiza la libertad que tienen los padres para elegir la modalidad educativa que consideren más adecuada para sus hijos respetando la diversidad de enfoques educativos que son pertinentes al propio contexto familiar y cultural. (Naciones Unidas, s.f.).

El artículo XII de la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre (Organización de los Estados Americanos, s.f.) enfatiza en su contenido:

1. Que el Derecho a la Educación es un derecho inalienable y que debe basarse en los valores de la libertad, la moralidad y la solidaridad humana.
2. Que su propósito principal es capacitar a las personas para alcanzar dignamente su subsistencia y bienestar,
3. Se concibe como un principio de igualdad de oportunidades en todos los casos, basado en las dotes naturales, los méritos y la disposición de aprovechar los recursos proporcionados por la comunidad y el Estado,
4. Establece la obligatoriedad y gratuidad de la educación primaria.

#### ***6.2.4. El derecho a la educación desde 1948***

La educación es un derecho fundamental, contenido como tal en las principales declaratorias internacionales y reconocido en las cartas magnas de la mayoría de los países.

Guillermo Ramón Ruiz, en su libro “El derecho a la educación: Definiciones, normativas y políticas públicas revisadas” (2020) reflexiona sobre el alcance de la educación y la presenta como una práctica social propia de las personas y que “...se ha encontrado presente en todas las formas de sociedad, desde las comunidades primitivas hasta aquellas que han alcanzado altos niveles de desarrollo tecnológico y complejidad organizacional”. (Ruíz, 2020)

Que es en el siglo XX cuando a la educación se le ha formalizado y dado una estructura curricular (Ruíz, 2020) e incluso reconocido como un derecho inherente a las personas.

En el análisis realizado, en los puntos anteriores, sobre los artículos de las declaratorias internacionales que la reconocen como derecho, se verifica que a éste es el único derecho al cual se le confiere una finalidad y/o propósito que busca que las personas dignamente logren su subsistencia y bienestar general.

Entonces cabe preguntarse ¿Cuál es la trascendencia de la educación? Por un lado, se identifica como un medio para nutrir la mente, propiciando el bienestar individual de las personas, mejorando las condiciones de vida y fortaleciendo la salud pero además ofreciendo herramientas para salir de la pobreza. Coloquialmente se dice que “abre mentes” y establece los lineamientos para mejorar las condiciones socio-económicas y culturales de las personas:

La educación es un derecho humano intrínseco y un medio indispensable de realizar otros derechos humanos. Como derecho del ámbito de la autonomía de la persona, la educación es el principal medio que permite a adultos y menores, marginados económica y socialmente, salir de la pobreza y participar plenamente en sus comunidades. (Bolívar, s.f.)

A lo largo de la historia se ha luchado para lograr la universalización de la educación. Se han librado desafíos relacionados con la igualdad racista; con el alcance general para hombres, mujeres, niños, niñas y adolescentes; y también con la búsqueda constante de elevar su calidad.

Ejemplo de ello son los distintos documentos internacionales que se han desarrollado a partir de 1948, luego de la Declaración Universal de los

Derechos del Hombre, incluyendo en sus páginas temas inherentes a la educación.

La siguiente lista menciona alguno de éstos, que de una u otra manera confirman y amplían el alcance del Derecho a la Educación:

- 1962 Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (UNESCO, s.f.);
- 1966/1976 Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales – PIDESC (Naciones Unidas, s.f.);
- 1969 Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (Naciones Unidas, 1969);
- 1969 Declaración sobre el progreso y el desarrollo en lo social (Naciones Unidas, 1969)
- 1979/1981 Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (Naciones Unidas, 1979);
- 1989/1990 Convención sobre los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 1990);
- 2006/2008 Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo (Naciones Unidas, 2008)
- 2015 Objetivos de Desarrollo Sostenible (Naciones Unidas, s.f.)

Estos instrumentos mencionados, han ido conformado el marco jurídico internacional del Derecho a la Educación.

¿Qué han aportado de manera significativa? Han evolucionado el concepto y alcance del Derecho a la Educación. Si bien varios de éstos son documentos y/o declaratorias adoptadas por los Estados Parte a mediados del siglo pasado, aún mantienen su vigencia y han sido ratificados por los países.

## **Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza**

La Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (UNESCO, s.f.) se adoptó el 14 de diciembre de 1960 y fue puesta en vigor el 22 de mayo de 1962. La misma fue aceptada y ratificada por 110 Estados.

Establece la inclusión, la igualdad y la equidad, en todas sus formas, al ámbito educativo, al definir el principio de la no discriminación ... “*se prohíbe toda discriminación, distinción, exclusión, limitación o preferencia fundada en la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas o de cualquier otra índole, el origen nacional o social, la posición económica o el nacimiento*” (UNESCO, s.f.)

UNESCO en su análisis de la misma hace hincapié en que es un sólido instrumento normativo que además define las obligaciones internacionales de los Estados Parte (UNESCO, 2020) al indicar que la educación primaria debe ser obligatoria y gratuita; que la educación secundaria debe generalizarse y ser accesible mientras que la educación superior debe ser accesible a todos.

UNESCO resalta su importancia, al considerarla la “piedra angular de la agenda Educación 2030” (UNESCO, 2020), instando a los países, que no lo hicieron oportunamente, a adherirse. Esta convención también hace referencia a la calidad de la educación y de los procesos enseñanza – aprendizaje en los artículos 1.2, 2a y 4b. (UNESCO, s.f.)

La finalidad del Derecho a la Educación que se consideró en la convención ha sido el desarrollo integral del ser humano, con miras “... *al pleno desenvolvimiento de la personalidad humana*” (UNESCO, s.f.). Por otro lado reconoce el papel preponderante de la familia al establecer:

... la libertad de los padres o, en su caso, de los tutores legales, 1.º de elegir para sus hijos establecimientos de enseñanza que no sean los mantenidos por los poderes públicos, pero que respeten las normas mínimas que puedan fijar o aprobar las autoridades competentes, y 2.º de dar a sus hijos, según las modalidades de aplicación que determine la legislación de cada Estado, la educación religiosa y moral conforme a sus propias convicciones; ... (UNESCO, s.f.)

## **Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales - PIDESC**

Fue aprobado el 16 de diciembre de 1966 por la Asamblea General de la Organización las Naciones Unidas (ONU) y entra en vigor el 3 de enero de 1976 (Naciones Unidas, s.f.). Juntamente con la aprobación del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (PIDCP), desarrollan los derechos contenidos en la Declaración Universal de Derechos Humanos (Comisión Nacional de Derechos Humanos - México, 2012).

El PIDESC aborda una amplia gama de derechos que van más allá de los civiles y políticos, dando preponderancia a los aspectos económicos, sociales y culturales de las personas.

Siguiendo los lineamientos de la Carta de las Naciones Unidas y la Declaración Universal de Derechos Humanos, establece que *“la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad inherente a todos los miembros de la familia humana y de sus derechos iguales e inalienables”* (Naciones Unidas, s.f.). Reconoce así la dignidad de la persona humana como eje principal de los Derechos Humanos y refuerza el carácter igualitario e inalienable de éstos.

En 1985 se creó el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales – CESCR que es un órgano compuesto *“por 18 expertos independientes que supervisa la aplicación del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales por sus Estados Parte”* (Naciones Unidad, s.f.).

Entre sus funciones se encuentra la de supervisar el cumplimiento del pacto como también investigar denuncias que reciba sobre violaciones a los derechos que se consagran en el pacto:

Este Comité realiza su labor basándose en muchas fuentes de información, entre ellas informes presentados por los Estados Partes e información suministrada por organismos especializados de las Naciones Unidas tales como la Organización Internacional del Trabajo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, la Organización Mundial de la Salud, la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación, la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados, el Centro de las Naciones Unidas para los Asentamientos Humanos (Hábitat) y otras. Además recibe información de organizaciones no gubernamentales y organizaciones comunitarias de base que actúan en los Estados que han ratificado el Pacto, de organizaciones

internacionales de derechos humanos y otras organizaciones no gubernamentales y de otros órganos de las Naciones Unidas creados mediante tratados, además de acudir a la literatura de conocimiento público. (Naciones Unidas, 1993)

Conforme al análisis que realiza la Comisión Nacional de Derechos Humanos de México (2012), los derechos económicos, sociales y culturales se consideran “*derechos de igualdad material por medio de los cuales se pretende alcanzar la satisfacción de las necesidades básicas de las personas y el máximo nivel posible de vida digna.*”. Mientras que los derechos civiles y políticos son:

...los que persiguen la protección de los seres humanos contra los abusos de autoridad del gobierno en aspectos relativos a la integridad personal, a cualquier ámbito de la libertad y a la existencia de la legalidad y garantías específicas en procedimientos administrativos y judiciales. ( Comisión Nacional de Derechos Humanos - México, 2012)

Este pacto reconoce el derecho a la autodeterminación de los pueblos ( Comisión Nacional de Derechos Humanos - México, 2012), al consagrar la soberanía e independencia de los Estados Parte para establecer su condición política y asegurar su propio desarrollo económico, social y cultural. Pero también define las obligaciones de los Estados Parte ... *para lograr progresivamente, por todos los medios apropiados, inclusive en particular la adopción de medidas legislativas, la plena efectividad de los derechos aquí reconocidos.* (Naciones Unidas, s.f.)

De esta manera, implícitamente establece que a los derechos se le corresponden obligaciones o deberes. El Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales en el Folleto informativo No.16 (Rev. 1) (1993), en relación al artículo 2 del Pacto indica:

Ningún análisis de las obligaciones relacionadas con los derechos económicos, sociales y culturales puede desvincularse de las obligaciones que comporta el asegurar la titularidad individual de los beneficiarios del derecho o los derechos en cuestión. Lo más frecuente es que las obligaciones se dividan en "estratos" que corresponden a los deberes de: a) respetar, b) proteger, c) promover y d) hacer efectivo cada uno de los derechos incluidos en el Pacto. Cada una de estas responsabilidades jurídicas puede comportar obligaciones más específicas en lo tocante a la "conducta" (es decir, a la acción o a la inacción) y a los "resultados" (es decir, a los fines).

Los derechos económicos, sociales y culturales que este pacto (Naciones Unidas, s.f.) consagra y reafirma para todas las personas, por el simple hecho de serlo, son: Derecho al trabajo digno y condiciones laborales justas incluyendo la igualdad laboral y el ocio como medio de descanso; Derecho de asociación a través de sindicatos y/o federaciones; Derecho a la seguridad social; Derecho a un nivel de vida adecuado; Derecho a la alimentación y vivienda adecuadas; Derecho a la salud; **Derecho a la educación**; Derecho a la participación en la vida cultural y artística; Derecho a la Ciencia y a la Propiedad Intelectual. Finalmente establece los mecanismos de implementación y supervisión como así también las pautas para la adhesión y ratificación por parte de los Estados Miembros.

En relación con el Derecho a la Educación, el pacto en su artículo 13 estipula que el mismo se consagra como medio para lograr *“el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales”* (Naciones Unidas, s.f.).

Ratifica que la educación primaria es obligatoria y gratuita, que los países deben poner todos los medios necesarios para su implementación; que la *“enseñanza secundaria técnica y profesional, debe ser generalizada y hacerse accesible a todos”* mientras se trabaja para lograr su gratuidad. En cuanto a la educación superior corrobora el principio de disponibilidad y accesibilidad basado en un sistema meritocrático. Finalmente indica que se deben implementar métodos de alfabetización general (Naciones Unidas, s.f.).

Propicia la implantación de *...un sistema adecuado de becas, y de mejorar continuamente las condiciones materiales del cuerpo docente.* (Naciones Unidas, s.f.). Finalmente, tal como ha se ha estipulado en la declaratoria universal, reconoce las libertades de los padres para seleccionar el modelo educativo y/o religioso a seguir con sus hijos.

Ligia Bolívar (s.f.) en su análisis del pacto, describe al Derecho a la Educación:

...se trata de un derecho con un componente civil y político, ya que apunta al disfrute de las libertades fundamentales. Tiene un componente económico, en la medida en que contribuye a

la elevación de la calidad de vida. Abarca una dimensión social, en la medida en que su objeto incluye elementos indispensables para la vida en sociedad. Y finalmente, comprende un incuestionable contenido cultural, en cuanto vehículo para el desarrollo del reconocimiento de la identidad colectiva. (Bolívar, s.f.)

Bolívar (s.f.) reconoce que ha sido el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales el que más ha aportado sobre el Derecho a la Educación y sus implicaciones para los Estados Miembros. El Comité en la Observación General 13 (CESCR, 1999) desglosa los artículos 13 y 14 del pacto indicando que:

1. Que la Educación es un derecho humano intrínseco y un medio indispensable de realizar otros derechos humanos. De esta manera, reconocen el carácter transversal de la educación en relación a todos los derechos y al desarrollo de las personas. (CESCR, 1999)
2. Reconocen su importancia (el PIDESC dedica dos artículos a este derecho: 13 y 14) y conforme al análisis que realizan de los informes internacionales, desempeñan un papel primordial para la ejecución del mismo en todos los Estados Miembros:
  - a. “toda la enseñanza, ya sea pública o privada, escolar o extraescolar, debe orientarse hacia los propósitos y objetivos contemplados en el artículo 13”, encaminados al desarrollo integral de la persona en consonancia con el art. 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos. (CESCR, 1999)
  - b. ... “los Estados Partes tienen la obligación de velar por que la educación se adecue a los propósitos y objetivos expuestos”. (CESCR, 1999)
  - c. El artículo 13 debe completarse con los posteriores pactos ejecutados con referencias “concretas a la igualdad entre los sexos y el respeto del medio ambiente”. (CESCR, 1999)
3. Del artículo 13 se desprenden las características propias del Derecho a la Educación:
  - a. Disponibilidad: “deben haber instituciones y programas de enseñanza en cantidad suficiente en el ámbito del Estado Parte.” (CESCR, 1999)
  - b. Accesibilidad: para todos. (CESCR, 1999)
    - i. No discriminación

- ii. Accesibilidad material desde la ubicación geográfica o virtual
  - iii. Accesibilidad económica, indicando que la educación primaria debe ser gratuita y que los estados deben propiciar que la secundaria y la educación superior también lo sean.
  - c. Aceptabilidad conforme al ámbito educativo y familiar. (CESCR, 1999)
  - d. Adaptabilidad según los requerimientos de la sociedad y de los tiempos. (CESCR, 1999)
4. La interrelación que se da en el ejercicio efectivo del PIDESC. Por ejemplo, para el desarrollo del Derecho al Trabajo es necesario “fortalecer la orientación y formación técnico-profesional”. “...el Comité considera que la enseñanza técnica y profesional constituye un elemento integral de todos los niveles de la enseñanza”. (CESCR, 1999).
5. Insta a los Estados Partes a “...formular una estrategia global de desarrollo de su sistema escolar”. (CESCR, 1999)

### **Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial**

La Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación Racial fue aprobada el 21 diciembre 1965 y fue puesta en vigor el 4 de enero de 1969.

En el artículo 5 los Estados Miembros se comprometen “...a prohibir y eliminar la discriminación racial en todas sus formas y a garantizar el derecho de toda persona a la igualdad ante la ley, sin distinción de raza, color y origen nacional o étnica”, incluyendo, en el listado de derechos, “... el derecho a la educación y la formación profesional” (Naciones Unidas, 1969). Asimismo disponen en el artículo 7 que los países van a combatir los prejuicios inherentes a la discriminación a través de una educación efectiva.

### **Declaración sobre el progreso y el desarrollo en lo social**

Fue aprobada el 11 de diciembre de 1969. Esta declaración reconoce a la Educación como una herramienta para cumplir “*con el progreso y desarrollo en lo social, ... material y espiritual*” (Naciones Unidas, 1969)

Para ello, esta declaración (Naciones Unidas, 1969) insta a los Estados Miembros a:

1. Eliminar el alfabetismo y asegurar la educación a lo largo de la vida;
2. Educar a los jóvenes en “...los ideales de justicia y paz, respeto mutuo y comprensión entre los pueblos”;
3. Establecer los medios necesarios para la educación de las personas impedidas física o mentalmente;
4. Establecer las infraestructuras y medios para garantizar la enseñanza general, profesional, técnica y continuada de toda la población.

### **Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer**

Este documento fue aprobado el 18 de diciembre de 1979 considerando la importancia de la maternidad y el gran aporte de la mujer a la educación de los hijos.

En esta convención se resalta que los Estados Miembros deben aplicar todas las medidas necesarias para eliminar la discriminación contra la mujer y asegurar la igualdad de derechos con el hombre, incluyendo el derecho a la educación. Ello implica que tanto hombres como mujeres tienen el mismo acceso a programas de educación y de formación, académica y no académica, permanentes y continuadas. (Naciones Unidas, 1979)

### **Convención sobre los Derechos del Niño**

Esta convención fue aprobada el 20 de noviembre de 1989 y puesta en vigor por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 2 de septiembre de 1990. (Naciones Unidas, 1990)

La Convención sobre los Derechos del Niño representa un hito significativo en la protección de los derechos humanos y la promoción del bienestar de

los niños a nivel mundial. A través de ésta se garantizan los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, fundamentales, de los niños, reconociendo la importancia de un enfoque integral para garantizar su bienestar. (Naciones Unidas, 1990)

En el artículo 28 se reconoce el Derecho del Niño a la Educación, debiendo los Estados Miembros garantizar que este derecho se ejecute a lo largo de la vida y ofertando el acceso a la educación gratuita, conforme a lo estipulado por el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (PIDCP) (CESCR, 1999).

La Convención sobre los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 1990) en su artículo 29 define que el objetivo de la Educación se encamina a:

1. Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades;
2. Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas;
3. Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya;
4. Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena;
5. Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural.

Existe un Comité de los Derechos del Niño conformado por 18 expertos en derechos del niño procedentes de todo el mundo que se reúnen 3 veces al año en Ginebra (Suiza) para analizar la evolución de la aplicación de los derechos del niño a nivel mundial. (Naciones Unidas, s.f.).

## **Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo**

Esta convención que fue aprobada el 13 de septiembre del 2006 y entró en vigor el 3 de mayo del 2008, “...reafirma que todas las personas con cualquier tipo de discapacidad deben disfrutar de todos los derechos humanos y libertades fundamentales.” (Naciones Unidas, 2008)

En su artículo 24 reconoce el derecho de todas las personas con discapacidad a la Educación aplicando la inclusión en todas sus formas. Este derecho se debe asegurar en igualdad de oportunidades para el desarrollo integral de las personas con discapacidad. Los Estados partes deben asegurar que puedan acceder a una “*educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan*” (Naciones Unidas, 2008) Asimismo, deben garantizar todos los medios e infraestructuras para asegurar este derecho.

### **Objetivos de Desarrollo Sostenible - ODS**

Fueron adoptados el 15 de septiembre de 2015. Son 17 objetivos con 169 metas y cuentan con indicadores que miden el logro o no de las acciones desarrolladas. Estos objetivos proponen una mirada holística. Se deben cumplir para el año 2030 y requieren del esfuerzo conjunto de los gobiernos, el sector privado, la sociedad civil y las personas. (Naciones Unidas, 2015).

La antesala de los ODS fueron los Objetivos de Desarrollo del Milenio – ODM, que fueron acordados en el año 2000 para lograr su cumplimiento en el 2015 y de esa manera acabar con la pobreza. Fueron 8 objetivos: Erradicar la pobreza extrema y el hambre; Lograr la enseñanza primaria universal; Promover la igualdad entre los sexos y el empoderamiento de la mujer; Reducir la mortalidad de los niños; Mejorar la salud materna; Combatir el VIH/SIDA, la malaria y otras enfermedades; Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente; Fomentar una alianza mundial para el desarrollo (Organización Mundial del Comercio, s.f.).

En este pacto mundial se reconoció que la educación es fundamental para el desarrollo:

El aumento del nivel educativo alcanzado por la población se asocia al mejoramiento de otros factores claves de desarrollo y bienestar, como la productividad, la movilidad social, la reducción de la pobreza, la construcción de la ciudadanía y la identidad social. La educación juega un papel central en el crecimiento de las economías, ya que es una inversión con alta tasa de retorno y es un factor que dinamiza la creación de valor. Por otro lado, la educación es uno de los principales campos de reducción de desigualdades a futuro y una de las vías privilegiadas para superar la pobreza. (CEPAL, s.f.)

Las metas propuestas para el 2015 no se alcanzaron completamente, aunque en el ámbito del ODM 2 se avanzó bastante, alcanzando la tasa neta de matrícula del nivel primario un 93% según lo publicado en la infografía de CEPAL. (CEPAL, s.f.). En el informe ODM 2014 se menciona que “Las altas tasas de deserción escolar siguen siendo un gran obstáculo para lograr la educación primaria universal.” (Naciones Unidas, 2014)

Un punto a destacar de la infografía de CEPAL (CEPAL, s.f.) es el enunciado que indica que “la educación primaria es insuficiente para que la población obtenga ingresos que le permitan situarse fuera de la pobreza; para ello se necesitan estudios secundarios completos.” De esta manera abre el camino para que los países estados reconozcan la obligatoriedad y gratuidad de la educación secundaria.

Los ODS reemplazan a los ODM. Se deben cumplir para el año 2030 y requieren del esfuerzo conjunto de los gobiernos, el sector privado, la sociedad civil y las personas. (Naciones Unidas, 2015).

UNICEF España hace referencia a las 5 diferencias entre los ODM y ODS ya que estos últimos incluyen la sostenibilidad como elemento para “garantizar la vida y los derechos de las personas y el planeta tierra”; la equidad con una mirada más holística y profunda que incluya mayores datos nacionales y locales; la universalidad ya que deben ser trabajados por todos los países sean o no desarrollados; compromiso ya que los “ODS comprometen por primera vez a todos los países del mundo” y finalmente su alcance mayor “ahora tenemos 17 ODS con 169 metas a alcanzar” (UNICEF España, s.f.)

La finalidad de estos objetivos es la consecución de un porvenir sostenible para toda la humanidad, interconectándose de manera recíproca y persiguiendo soluciones factibles a las problemáticas globales. (Naciones Unidas, s.f.)

La finalidad de estos objetivos es la consecución de un porvenir sostenible<sup>[162]</sup> para toda la humanidad, interconectándose de manera recíproca y persiguiendo soluciones factibles a las problemáticas globales. (Naciones Unidas, s.f.)

El ODS 4 hace referencia a la Educación de Calidad cuya finalidad es “*Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.*” (Instituto Danés de Derechos Humanos, s.f.)

Este ODS 4, juntamente con las metas que incluye, se relaciona directamente con el Derecho a la Educación consagrado en las distintas declaratorias, convenciones, pactos y tratados ya mencionados en el presente artículo.

A través de las metas del ODS 4 se persigue que los Estados Partes aseguren que todos los niños, niñas y adolescentes completen la enseñanza primaria y secundaria garantizando su gratuidad y calidad; aseguren la educación preescolar; aseguren que hombres y mujeres puedan acceder a una formación técnica, profesional y superior de calidad; aseguren el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad y aseguren la alfabetización de todas las personas. (Instituto Danés de Derechos Humanos, s.f.)

La educación de calidad que persigue este ODS es importante ya que implica para las personas un desarrollo integral que les permite avanzar, reducir las desigualdades y salir de la pobreza. (Naciones Unidas, s.f.)

### **6.2.5. Conclusiones**

Desde 1948 se propugna el valor supremo de las personas, como centro y sujeto de los derechos que se les reconocen.

Conforme a este análisis histórico y cronológico que se ha realizado, desde la declaratoria de los Derechos Humanos en 1948 hasta el ámbito de aplicación actual de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, se confirma la preponderancia del Derecho a la Educación como derecho fundamental de las personas inherentes a su dignidad, libre de cualquier sesgo de discriminación.

Siguiendo a Ligia Bolívar (s.f.) se coincide que es un derecho transversal a los otros derechos. Se requiere de educación para el desarrollo integral de las personas lo que impactará en los procesos económicos, sociales, culturales, medioambientales, personales y comunitarios.

La declaratoria de los Objetivos de Desarrollo Sostenible constituye el documento que engloba a los otros tratados o pactos descriptos. El Derecho a la Educación se desarrolla en el ODS4 e incluye todos los elementos propios de este derecho: la universalidad del derecho; la no discriminación e inclusión efectiva; la calidad de la educación; la accesibilidad y gratuidad; instrumento de desarrollo personal para lograr una formación técnica y profesional para hombres y mujeres (un medio para salir de la pobreza); los deberes de los Estados Parte para la consecución de todas las metas propias de este objetivo con la libertad de incluir metas propias a sus contextos locales y nacionales. No hace referencia a los deberes y obligaciones por parte de los sujetos de este derecho, por lo que es importante repetir las disposiciones de la Organización de los Estados Americanos:

El cumplimiento del deber de cada uno es exigencia del derecho de todos. Derechos y deberes se integran correlativamente en toda actividad social y política del hombre. Si los derechos exaltan la libertad individual, los deberes expresan la dignidad de esa libertad. (Organización de los Estados Americanos, s.f.)

Es responsabilidad de todos comprometerse y exigir que el Derecho a la Educación se implemente con la calidad necesaria para alcanzar su plena aplicabilidad e inclusión y contribuir así al desarrollo integral de las personas y la sociedad. También los Estados Partes deben ampliar el alcance de la educación que brindan, garantizando “una formación técnica,

profesional y superior de calidad” que no se acaba en la educación primaria sino que va más allá y debe ser continua a lo largo de la vida. Se reconoce así a la educación como una herramienta para el bienestar de las personas.

### ***Referencias bibliográficas***

Comisión Nacional de Derechos Humanos - México. (2012). Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y su protocolo facultativo. [https://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/cartillas/7\\_Cartilla\\_PIDESCyPF.pdf](https://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/cartillas/7_Cartilla_PIDESCyPF.pdf)

Bolívar, L. (s.f.). El derecho a la educación. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r25566.pdf>

CEPAL. (s.f.). INFOGRAFÍA ODM 2. Comisión Económica para América Latina y el Caribe: <https://www.cepal.org/es/infografias/odm-2-lograr-la-ensenanza-primaria-universal>

CEPAL. (s.f.). Objetivos de Desarrollo del Milenio. Comisión Económica para América Latina y el Caribe: <https://www.cepal.org/es/temas/objetivos-de-desarrollo-del-milenio-odm/objetivos-desarrollo-milenio#ODM%202>

CESCR. (1999). Observación General 13. <https://docstore.ohchr.org/SelfServices/FilesHandler.ashx?enc=4slQ6QSmlBEDzFEovLCuW%2BKyH%2BnXprasyMzd2e8mx4cYlD1VMUKXaG3Jw9bomilLKS84HB8c9nIHQ9mUemvt0CxbbfDfFO2m9g5qE0ChQkVmKOsZYsRIY5Zmhy5rwH6R>

GSTC. (s.f.). Descripción General de los Criterios GSTC. Consejo Global de Turismo Sostenible: <https://www.gstccouncil.org/criterios-gstc/?lang=es>

Instituto Danés de Derechos Humanos. (s.f.). La guía de los derechos humanos a los ODS. <https://sdg.humanrights.dk/es/goals-and-targets?page=1>

Naciones Unidas. (s.f.). Introducción al Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. <https://www.ohchr.org/es/treaty-bodies/cescr/monitoring-economic-social-and-cultural-rights>

Naciones Unidas. (s.f.). ¿Qué es la Convención sobre los Derechos del Niño? <https://www.ohchr.org/es/treaty-bodies/crc/what-convention-rights-child#:~:text=Organizar%20una%20d%C3%ADa%20de%20debate,j%C3%B3venes%20separados%20de%20sus%20familias>

Naciones Unidas. (1969). Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-convention-elimination-all-forms-racial>

Naciones Unidas. (1969). Declaración sobre el progreso y el desarrollo en lo social. Naciones Unidas - Instrumentos de Derechos Humanos: <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/declaration-social-progress-and-development>

Naciones Unidas. (1979). Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-elimination-all-forms-discrimination-against-women>

Naciones Unidas. (1990). Convención sobre los Derechos del Niño. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>

Naciones Unidas. (1993). Folleto informativo No.16 (Rev. 1) - Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. <https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/FactSheet16Rev.1sp.pdf>

Naciones Unidas. (2008). Antecedentes de la Convención. Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad:

<https://www.ohchr.org/es/treaty-bodies/crpd/background-convention>

Naciones Unidas. (2008). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Naciones Unidas. (2014). Objetivos de Desarrollo del Milenio: Informe del 2014.

[https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/publications/es/UNDP\\_MDGReport\\_SP\\_2014Final1.pdf](https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/publications/es/UNDP_MDGReport_SP_2014Final1.pdf)

Naciones Unidas. (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

Naciones Unidas. (s.f.). Historia de la Declaración. Naciones Unidas: <https://www.un.org/es/about-us/udhr/history-of-the-declaration>

Naciones Unidas. (s.f.). La Declaración Universal de los Derechos Humanos. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

Naciones Unidas. (s.f.). La lucha de Eleanor Roosevelt por los Derechos Humanos. Naciones Unidas: <https://www.youtube.com/watch?v=knL9D7JBX1M>

Naciones Unidas. (s.f.). Las mujeres que dieron forma a la Declaración Universal de Derechos Humanos. Naciones Unidas: <https://www.un.org/es/observances/human-rights-day/women-who-shaped-the-universal-declaration>

Naciones Unidas. (s.f.). Objetivos de Desarrollo Sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

Naciones Unidas. (s.f.). Objetivos y metas de desarrollo sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/sustainable-development-goals/>

Naciones Unidas. (s.f.). Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. <https://www.ohchr.org/es/instruments->

mechanisms/instruments/international-covenant-economic-social-and-cultural-rights

Naciones Unidas. (s.f.). Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Naciones Unidas: <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-economic-social-and-cultural-rights>

OEA. (s.f.). Nuestra Historia. Organización de Estados Americanos: [https://www.oas.org/es/acerca/nuestra\\_historia.asp](https://www.oas.org/es/acerca/nuestra_historia.asp)

Organización de los Estados Americanos. (s.f.). Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre. Comisión Interamericana de Derechos Humanos: <https://www.oas.org/es/cidh/mandato/basicos/declaracion.asp>

Organización Mundial del Comercio. (s.f.). Objetivos de Desarrollo del Milenio de las Naciones Unidas. [https://www.wto.org/spanish/thewto\\_s/coher\\_s/mdg\\_s/mdgs\\_s.htm](https://www.wto.org/spanish/thewto_s/coher_s/mdg_s/mdgs_s.htm)

Ruíz, G. R. (2020). El derecho a la educación: Definiciones, normativas y políticas públicas revisadas. [https://books.google.com.do/books?hl=es&lr=lang\\_es&id=ovXqDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1913&dq=derecho+a+la+educacion&ots=DqEs-l2ukr&sig=vXPXolWqbLDPZjmHTiwhKYCPKJA&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.do/books?hl=es&lr=lang_es&id=ovXqDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1913&dq=derecho+a+la+educacion&ots=DqEs-l2ukr&sig=vXPXolWqbLDPZjmHTiwhKYCPKJA&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)

UNESCO. (2020). Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza: diez motivos por los que esta Convención es crucial para asegurar el derecho a la educación de todos los niños, jóvenes y adultos. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000153765\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000153765_spa)

UNESCO. (s.f.). Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza. UNESCO: <https://www.unesco.org/es/legal-affairs/convention-against-discrimination-education>

UNICEF España. (s.f.). 5 diferencias entre los Objetivos de Desarrollo del Milenio y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. <https://www.unicef.es/noticia/5-diferencias-entre-los-objetivos-de-desarrollo-del-milenio-y-los-objetivos-de-desarrollo#:~:text=Los%20ODM%20se%20basaban%20en,para%20poder%20trabajar%20con%20ella>

### 6.3. FINES Y RETOS EDUCATIVOS DE LA LEGISLACIÓN ESPAÑOLA EN LOS ÚLTIMOS 50 AÑOS

Cristina Chavarría Pérez

*Universidad Rey Juan Carlos*

#### ***Resumen***

En las últimas cinco décadas, la legislación educativa en España ha experimentado cambios significativos, con ellos se ha buscado cumplir con diversos fines y superar desafíos persistentes. Uno de los logros más notables conseguidos ha sido la universalización del acceso a la educación, asegurando el derecho fundamental a la instrucción para todos los ciudadanos. También se ha trabajado activamente para reducir las desigualdades socioeconómicas y territoriales con el fin de promover una educación más equitativa y accesible.

La adaptación a los cambios socioeconómicos y tecnológicos ha sido una constante en la legislación, reflejándose esto en la incorporación a nivel legislativo de enfoques pedagógicos innovadores y tecnologías educativas. La atención a la diversidad y a las necesidades especiales también ha sido otra prioridad en los últimos tiempos, incorporándose de manera paulatina medidas encaminadas a garantizar la inclusión de todos los estudiantes.

Pese a todos los cambios acaecidos, siguen persistiendo retos importantes a los que debe enfrentarse la legislación educativa española. La financiación insuficiente continúa siendo un obstáculo para la mejora de la calidad educativa, y las desigualdades territoriales presentan desafíos considerables. La desconexión entre la educación y el mercado laboral es otro reto significativo que requiere una atención constante para garantizar que los programas de estudio estén alineados con las demandas del mundo laboral.

La legislación educativa en España ha avanzado notablemente en los últimos años en la consecución de objetivos clave, pero la superación de desafíos y demandas de la sociedad actual como la financiación, las desigualdades y la adaptación continua a un entorno cambiante son esenciales para lograr un sistema educativo más efectivo y equitativo en las décadas venideras.

### ***6.3.1. Introducción***

La Constitución de 1812 sentó las bases para el establecimiento del sistema educativo español, y a lo largo de las décadas posteriores, se han aprobado leyes que han regulado y estructurado el sistema educativo, buscando entre otras cosas, un desarrollo pleno de la personalidad del alumno, la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, y la promoción de la igualdad de oportunidades-

En los últimos 50 años, la legislación educativa en España ha tenido varios propósitos. Algunos de los principales fines educativos de esta legislación en este período incluyen la regulación del sistema educativo, la mejora de la calidad de la educación, la promoción de la equidad y la igualdad de oportunidades, y la adaptación a los cambios sociales y económicos. A lo largo de este tiempo, se han aprobado varias leyes educativas significativas, como la Ley General de Educación (LGE) de 1970, la Ley Orgánica de la Calidad de la Educación (LOCE) de 2002, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013 y la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, cada una con sus propios objetivos y enfoques.

Estas leyes han abordado aspectos tan importantes como la estructura del sistema educativo, los planes de estudio, la evaluación del alumnado, la formación del profesorado, la financiación, la participación de la comunidad educativa y la atención a la diversidad. La evolución de la legislación educativa en España refleja los cambios en las prioridades y enfoques en materia de educación a lo largo de las últimas décadas, así como los desafíos a los que se ha enfrentado el sistema educativo.

La situación de la educación en España ha experimentado cambios significativos a lo largo de este período, con avances en la cobertura

educativa, la reducción del abandono escolar y la mejora de los indicadores de logro educativo. Sin embargo, también se han identificado desafíos persistentes en términos de equidad, calidad y cohesión del sistema educativo, que continúan siendo objeto de atención y debate en el contexto social actual.

A pesar de los avances, la educación sigue siendo un tema de debate y cambio constante, con la reciente aprobación de la LOMLOE en 2020, que busca seguir mejorando el sistema educativo en el país.

A pesar de que la legislación educativa en España ha experimentado transformaciones significativas en los últimos 50 años, con el logro de importantes avances en la universalización, equidad y adaptación a las demandas cambiantes de la sociedad. No obstante, la superación de desafíos persistentes demanda una atención constante y un compromiso continuo con la mejora del sistema educativo.

Características principales de la legislación en materia de educación durante los últimos 50 años.

Durante los últimos 50 años, la legislación educativa en España ha experimentado varios cambios significativos. Las principales características de las leyes más relevantes que han impactado el sistema educativo español durante este tiempo son las siguientes:

**Ley General de Educación (1970):** Esta ley, aprobada durante el régimen franquista, estableció la estructura del sistema educativo bajo el principio de "unidad de España" y otorgó a la Iglesia un papel predominante en la educación.

Esta ley introdujo en España cambios significativos en el sistema educativo. Algunas de sus principales características incluyen el establecimiento de la enseñanza obligatoria hasta los 14 años, cursando la Educación General Básica (EGB), estructurándola en dos etapas; la flexibilización del sistema a través de la eliminación de las reválidas y la flexibilización del paso de una rama a otra de niveles superiores, permitiendo esto una mayor adaptabilidad en la progresión del alumnado.

Esta ley mostró la intención de alinear la educación con las necesidades del mercado laboral, dejando ver ya la preocupación existente por la calidad de la enseñanza y su relación con el mercado laboral. También permitió la presencia de la enseñanza privada en niveles no universitarios, con una coexistencia entre enseñanza pública y privada.

Con esta ley fueron sentadas las bases para la posterior evolución del sistema educativo español, siendo el referente normativo en las dos décadas posteriores. Los planteamientos legislativos podrían situarse en una tradición educativa liberal buscando dotar a España de un sistema educativo más justo, eficaz y en armonía con las necesidades poblacionales.

Constitución Española (1978): La Constitución introdujo el derecho a la educación y la descentralización del sistema educativo, otorgando a las comunidades autónomas la competencia en materia de educación.

Con la Carta Magna se genera un marco legal y unos principios fundamentales que servirán como guía en el desarrollo del sistema educativo español en las últimas décadas.

Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE) (1985): Esta ley estableció el derecho a la educación y la obligatoriedad de la enseñanza, además de regular la estructura del sistema educativo. Algunas de las características más destacables con referencia a su importancia en educación son las siguientes:

La universalización de la educación básica, estableciéndola como un derecho fundamental y universal para todos los ciudadanos, convirtiéndose así en un- hecho histórico importante en la sociedad.

La modernización y racionalización del sistema educativo, implicando esto una mejora en la organización y el funcionamiento de la educación.

Libertad de enseñanza, reconociendo la libertad de la creación de centros docentes, dotándolos con un carácter o proyecto educativo propios contribuyó a la coexistencia de centros educativos públicos y privados.

El derecho y el deber de conocer la Constitución Española de todo el alumnado, reflejando así una formación cívica y democrática.

Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (1990): La LOGSE introdujo la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y el Bachillerato, además de promover la equidad y la atención a la diversidad. Las características más destacables en cuanto a la importancia de esta ley son las siguientes:

La modernización del sistema educativo introduciendo la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato para adaptarlo a las necesidades de la sociedad del momento.

Fomentar la integración y la flexibilidad atendiendo a la diversidad del alumnado, así como la participación de los centros en la toma de decisiones, marcando esto un cambio significativo en la gestión educativa de esta época.

Acentuó la formación en valores, la educación cívica y la igualdad de oportunidades, comprometiéndose con una formación integral del alumnado.

La incorporación de la educación infantil como etapa educativa supuso un reconocimiento de la importancia de los primeros años en el desarrollo de los niños.

Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) (2002): Esta ley, aprobada durante el gobierno del Partido Popular, buscando introducir medidas de calidad y evaluación en el sistema educativo.

Fue una legislación educativa española que generó un amplio debate. Algunas de las características más destacadas de la LOCE incluyeron la introducción de itinerarios formativos diferentes en Educación Secundaria y Bachillerato, la implementación de una prueba de reválida al final de Bachillerato, la asignatura de religión evaluable y computable, y cambios en los currículos formativos de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato

Esta ley fue objeto de críticas y análisis, ya que sus disposiciones generaron controversia en torno a la equidad y la calidad educativa. Algunos estudios y expertos como Regueiro, P. D. (2003) señalaron que la ley podía limitar el acceso en igualdad de condiciones a una educación básica y común hasta

los 16 años, lo que generó preocupaciones sobre la segregación y la desigualdad social en el sistema educativo.

Aunque la ley fue derogada en 2006, su influencia y las lecciones aprendidas de su implementación siguen siendo objeto de análisis en el contexto de la evolución del sistema educativo en España

Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) (2013): Promovida por el Partido Popular, la LOMCE buscaba reforzar la autonomía de los centros, la evaluación del profesorado y del alumnado, y la introducción de la asignatura de Religión.

Esta ley, también conocida como "ley Wert" por el nombre del ministro de Educación del gobierno en ese momento, José Ignacio Wert, fue una reforma significativa que también generó un intenso debate. Algunas de sus características más destacadas incluyeron la introducción de itinerarios formativos en Educación Secundaria y Bachillerato, la implementación de una evaluación final al término de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y el Bachillerato, y cambios en los currículos educativos, entre otros aspectos.

La LOMCE buscaba, en análisis hechos por autores como Viñao Frago, A. (2016)., según sus defensores, elevar el nivel educativo, mejorar la calidad y la equidad, y reforzar la autonomía de los centros. Sin embargo, fue objeto de críticas y controversia. Algunos sectores la percibieron como una reforma que podía generar segregación y desigualdad, y cuestionaron aspectos como la implantación de reválidas, la carga lectiva de la asignatura de religión, y la falta de consenso en su aprobación.

Aunque esta ley fue modificada por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, la influencia y lo aprendido con su implementación siguen siendo objeto de análisis en el contexto de la evolución del sistema educativo en España.

Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMLOE o 'Ley Celaá') (2020): Aprobada durante el gobierno del Partido Socialista, esta ley busca reforzar la educación inclusiva, la igualdad de género y la atención a la diversidad.

Esta ley es de gran importancia en el ámbito educativo, ya que introduce cambios significativos en el sistema educativo español. Algunas de las novedades más relevantes de la LOMLOE son las siguientes:

**Enfoque en la equidad y la inclusión.** Establece como uno de sus principales fines la promoción de la equidad, la inclusión y la igualdad de oportunidades en el sistema educativo, así como la atención a la diversidad del alumnado.

**Flexibilidad curricular.** Esta ley introduce mayor flexibilidad curricular en los itinerarios educativos para adaptar la educación a las necesidades del alumnado.

**Ampliación de la educación infantil,** considerando la etapa de 0 a 3 años como educación de primer ciclo.

**Eliminación de la segregación.** Suprime los itinerarios de la ESO para evitar la segregación del alumnado en función de sus capacidades.

**Modifica la regulación de la enseñanza de la religión,** estableciendo que esta materia no computará para la nota media.

La LOMLOE ha generado debate y opiniones encontradas, pero una de las zonas donde radica su importancia es en su impacto en la configuración del sistema educativo español, así como en su enfoque en la equidad, la inclusión y la adaptación a las necesidades del alumnado

Estas leyes han reflejado diferentes enfoques y prioridades en materia educativa a lo largo de las últimas cinco décadas, abordando aspectos como la estructura del sistema educativo, la equidad, la calidad, la autonomía de los centros, la evaluación, la atención a la diversidad y la inclusión. Los cambios en la legislación educativa reflejan la evolución y las tensiones en torno a los objetivos y los retos del sistema educativo español.

### ***6.3.2. Retos principales de la legislación en materia de educación tras 50 años***

La legislación en materia de educación en España enfrenta diversos retos que requieren atención y soluciones efectivas para garantizar un sistema

educativo equitativo y de calidad. De los múltiples desafíos a los que se enfrenta la legislación educativa, a continuación, se destacan algunos de más significativos existentes en España:

**Desigualdades Territoriales.** La existencia de una posible brecha educativa entre las comunidades autónomas podría afectar a la calidad y accesibilidad de la educación. La distribución desigual de recursos y la autonomía de las regiones para establecer sus propias políticas educativas podrían contribuir a estas disparidades.

Autores como Colino, C. et al (2019) señalan la existencia de diferencias notables en términos de distribución territorial del poder económico y del empleo que generan a su vez diferencias en la calidad de vida y oportunidades haciendo que la situación social sea más desigual en términos territoriales.

**Financiación insuficiente.** La falta de recursos afecta negativamente la calidad de la enseñanza y la infraestructura escolar, lo que destaca la necesidad de reformas financieras en el ámbito educativo.

La falta de una ley de financiación de la educación ha sido históricamente reclamada por diversos sectores de la comunidad educativa. Autores como Álvarez, E. C. et al (2018). señalan que la inversión en España por alumno al ser inferior a la media de lo que se invierte en la Unión Europea repercutirá en un mayor abandono escolar temprano y en deficiencias en la formación del profesorado, la brecha entre comunidades y el sistema de becas, entre otros aspectos.

También puede afectar esta falta de financiación a la impartición de una educación de calidad, siendo esto un objetivo que han planteado las últimas leyes en educación.

Esta financiación insuficiente también afecta al sector universitario, estando centrada la preocupación en la reducción de recursos disponibles, pudiendo afectar esto al cumplimiento con su docencia, investigación y transferencia del conocimiento.

**Adaptación a las Nuevas Tecnologías.** Es destacable la necesidad de actualización de la legislación para abordar los nuevos desafíos

relacionados con una implementación efectiva de tecnologías educativas en el sistema escolar.

La tecnología educativa ha aportado nuevos modelos de enseñanza y ha facilitado a las instituciones las relaciones con el alumnado, especialmente queda esto comprobado después de la pandemia de coronavirus. Tal y como señalan las autoras Simón, E. R., et al (2023), la adaptación de los entornos virtuales no solamente ha sufrido un cambio por la evolución de la sociedad, sino que a partir del año 2020 esto ha sido un proceso obligatorio y necesario debido a la coyuntura generada por la pandemia Covid-19.

La actualización de la legislación va a ser crucial para garantizar el acceso equitativo a las tecnologías en los centros educativos, evitando que grupos económicamente desfavorecidos se queden rezagados en el aprendizaje y en el desarrollo de competencias

Debe abordarse también la prevención de riesgos y la seguridad en el uso de internet y las tecnologías de la información para promover un acceso seguro del alumnado a estas herramientas; especialmente en los últimos tiempos, uno de los temas que preocupa a la comunidad docente es la transformación que sufrirá la educación por el uso de la inteligencia artificial (IA) en las aulas.

La falta de actualización de la legislación va a poder dificultar la integración de las tecnologías educativas en el aula, viéndose limitado así su potencial para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Va a ser fundamental como pone de manifiesto Soria, G. F. (2014) que la legislación educativa se adapte a los avances tecnológicos y promueva el uso responsable y efectivo de las TIC en el contexto educativo.

También, en la misma línea, el trabajo llevado a cabo por Lion, C. (2019) señala que la actualización de la legislación para abordar estos desafíos es esencial para garantizar que las tecnologías educativas se utilicen de manera inclusiva, equitativa y efectiva en el sistema escolar, preparando a los estudiantes para un mundo cada vez más digitalizado.

Desconexión entre Educación y Mercado Laboral. En la actualidad cabe mencionar la necesidad de una mayor colaboración entre las instituciones

educativas y las empresas para garantizar que los programas de estudio estén alineados con las habilidades requeridas por el mercado laboral.

La colaboración entre las instituciones educativas y la empresa va a permitir identificar las necesidades que emergen del mercado para poder adaptar los programas de formación a medida que surjan nuevas oportunidades.

Como pone de manifiesto la Red de Educación Continua De Latinoamérica y Europa (RECLA), al establecer objetivos comunes y claros, se combina la experiencia y el conocimiento de ambas partes, lo que va a generar programas de educación de mayor calidad y relevancia para las demandas del mercado laboral.

Inclusión y Diversidad. La inclusión y la diversidad son temas fundamentales en la educación actual, la cultura de la diversidad no solo debe ser aceptada sino también promovida en los centros educativos para avanzar en la inclusión de todos los estudiantes.

La inclusión educativa va más allá de la simple integración, convirtiendo la diversidad en un elemento positivo que potencia el desarrollo humano, autores como García-Domingo, M. et al (2019) concluyen en el estudio que llevaron a cabo que tanto la formación académica como la formación continua durante el ejercicio profesional del equipo educativo en materia de diversidad del alumnado, las necesidades educativas y las diferentes formas o maneras de movilizar recursos y ayudas públicas es primordial en materia de educación.

En la línea del autor Moreno Rodríguez, R. (2018), la atención a la diversidad e inclusión educativa busca que todos los ciudadanos alcancen su máximo desarrollo en todas sus capacidades, promoviendo una igualdad de oportunidades real y verídica.

La innovación educativa debe contemplar la inclusión y la atención a la diversidad, reconociendo la singularidad de cada estudiante y diseñando medidas universales que permitan su inclusión. Estudios como el llevado a cabo por Parra Robledo, R. (2016) afirman que las innovaciones educativas para contribuir a una inclusión socioeducativa de todo el alumnado van a responder a unas necesidades de aprendizaje y a una igualdad de oportunidades en la diversidad de estos, señalando que los principios

motores de la innovación en un centro deben partir de la equidad, la colaboración, la participación y el liderazgo educativo así como la participación de todos los agentes educativos implicados.

En resumen, la inclusión y la diversidad son aspectos esenciales en el ámbito educativo, y su promoción y atención adecuada requieren no solo de un enfoque pedagógico, sino también de un respaldo normativo y de inversión para garantizar una educación equitativa y de calidad para todos los estudiantes.

### ***6.3.3. Conclusión***

Una vez expuestas las principales leyes en materia de educación durante los últimos 50 años con los cambios más significativos que han proporcionado, quedan reflejados los distintos enfoques y prioridades que en materia educativa han tenido cada una de ellas. Los aspectos abordados han sido la estructura del sistema educativo, la equidad, la calidad, la autonomía de los centros, la evaluación, la atención a la diversidad y la inclusión, reflejando los cambios en la legislación educativa la evolución y las tensiones generadas en torno a objetivos y retos del sistema educativo español.

Los cambios acaecidos en la legislación han implicado el abordaje de importantes retos intentando satisfacer la demanda de la sociedad, así como su evolución, no implicando esto que hayan sido cubiertos todos ellos, pues la educación al igual que la sociedad es un ente vivo que evoluciona día tras día.

En la actualidad, de los retos a los que se enfrenta la legislación española en materia de educación, pueden destacarse como principales los referentes a: desigualdades territoriales, destacando la brecha educativa entre comunidades autónomas; financiación insuficiente, conllevando esto una afectación negativa a la calidad educativa; adaptación a las Nuevas Tecnologías, especialmente en los últimos tiempos al hablar de inteligencia artificial; desconexión entre educación y mercado laboral, demandándose una colaboración más estrecha entre instituciones educativas y mercado laboral para una mejora en la identificación de las necesidades; y la inclusión y diversidad, requiriendo éstas un respaldo normativo y de

inversión para garantizar una educación equitativa y de calidad para todos los estudiantes.

La situación de la educación en España ha experimentado cambios significativos a lo largo de todo este tiempo, con avances en la cobertura educativa, en la reducción del abandono escolar y con una mejora de los indicadores de logro educativo. Sin embargo, persisten desafíos en términos de equidad, calidad y cohesión del sistema educativo, que continúan siendo objeto de atención y debate en el contexto actual.

En conclusión, la legislación educativa en España enfrenta retos complejos que van desde cuestiones de financiación hasta la necesidad de adaptarse a las demandas cambiantes de la sociedad y el mercado laboral. Abordar estos desafíos requerirá un enfoque integral que involucre a todos los actores relevantes y promueva reformas significativas en la normativa educativa.

La evolución de la legislación educativa en España ha avanzado sustancialmente en la consecución de objetivos clave y metas fundamentales, sin embargo, la superación de importantes desafíos como la financiación, las desigualdades y la adaptación continua a un entorno cambiante van a requerir una atención sostenida y van a ser esenciales para lograr un sistema educativo más efectivo y equitativo en las décadas venideras.

### ***Referencias bibliográficas***

Álvarez, E. C., Zaragoza, M. C., Blanch, T. A., Mayayo, E. L., & Romaní, J. R. (2018). Condicionantes del éxito y fracaso escolar en contextos de bajo nivel socioeconómico. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 2(1), 75-94.

Colino, C., Castillo, A. M. J., & Kölling, M. (2019). *Desigualdades territoriales en España*. Friedrich-Ebert-Stiftung, Oficina Madrid.

Constitución Española. Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre de 1978, núm. 311.

- España. Ley 12/1970, de 4 de agosto, por la que se concede un crédito extraordinario de 70.000.000 de pesetas, al Ministerio de Asuntos Exteriores, para abonar cuotas de España de los años 1966 a 1969, ambos inclusive, al Fondo Especial de las Naciones Unidas. Boletín Oficial del Estado, de 6 de agosto de 1970, núm. 187
- España. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.  
de España. Boletín Oficial del Estado, de 4 de octubre de 1990, núm. 238.
- España. Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. Boletín Oficial del Estado, de 24 de diciembre de 2002, núm. 307.
- España. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín oficial del Estado, de 10 de diciembre de 2013, núm. 295.
- España. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, de 30 de diciembre de 2020, núm. 340.
- García-Domingo, M., Aguilar, T. A., & Gutiérrez, V. F. (2019). El reto de la educación inclusiva: Elementos implicados y propuestas de mejora. *Revista Prisma Social*, (27), 40-64.
- Lion, C. (2019). Los Desafíos y oportunidades de incluir tecnologías en las prácticas educativas: análisis de casos inspiradores.
- Moreno Rodríguez, R. (2018). Atención a la diversidad e inclusión educativa: implicaciones didácticas.
- Parra Robledo, R. (2016). La Innovación educativa contribuye a la inclusión socioeducativa. *Didáctica, innovación y multimedia*, (34), 0001-13.
- Regueiro, P. D. (2003). La Ley Orgánica de Calidad de la Educación: análisis crítico de la nueva reforma educativa española. *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(1), 3.

- Ruiz Simón, E., Chavarría Pérez, C., y Santaella Vallejo, A. (2023). De lo vivido a lo adquirido en innovación y docencia digital: retos a futuro. *Revista Internacional de Organizaciones*, (31), 119-140.
- Soria, G. F. (2014). Las TIC en la LOMCE o una LOMCE con TICs. In *Forum Aragón: revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa* (No. 12, pp. 34-36). Forum Europe de Administraciones de Educación-Aragón.
- Viñao Frago, A. (2016). *La Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013: ¿una reforma más? Historia y memoria de la educación*: HMe.

## 6.4. FINES DE LA EDUCACIÓN DESDE UNA ENSEÑANZA ÉTICA

Nuria Domingo Roig

*Universidad Rey Juan Carlos de Madrid*

### **6.4.1. Introducción**

Primeramente, se expone la enseñanza en el tiempo como el primer acercamiento al ámbito profesional y a los valores que se adquieren en el aula para una efectiva repercusión en el futuro laboral de cada individuo.

A continuación, se estudia la enseñanza desde el diálogo, la cual no se consigue si no es desde la base del pensamiento crítico: el docente tiene que hacer cumplir el objeto de la educación como ya advertían nuestros clásicos, que no es otro que el de enseñar al alumno a pensar por sí mismo, a pensar críticamente y servirse de su propio entendimiento.

Finalmente, se esclarecen los fines de la educación y la enseñanza tanto en el ámbito familiar como en el ámbito educativo a tenor de la responsabilidad estatal en el cumplimiento de los mismos fines y el compromiso ético adquirido por el docente para una educación en valores que permitan trascender en el trabajo.

### **6.4.2. La enseñanza en el tiempo**

Aparentemente en la actualidad están instauradas y asumidas las nociones de escuela y enseñanza, pero, ¿cuáles son sus fines y cómo han evolucionado con el paso del tiempo? ¿dónde empieza verdaderamente la escuela o la formación de cada individuo?

Es necesario indagar en distintos ámbitos que guardan relación para poder dar una respuesta correcta a cada uno de estos interrogantes.

En primer lugar, es posible afirmar que el primer ámbito profesional de cualquier persona es el de la enseñanza, más concretamente la enseñanza en el tiempo (podría considerarse desde los seis años hasta los dieciséis años como mínimo). Se puede valorar que a partir de esta edad es cuando verdaderamente empieza la escuela y la educación, es el factor clave, porque es cuestión de descubrir el propósito de la vida. La enseñanza sirve para ello, no para que alguien te adoctrine, sino para que alguien te enseñe a pensar por ti mismo y puedas decidir qué quieres ser<sup>[163]</sup>.

Durante este período, la enseñanza sirve para forjar la personalidad con ansias de libertad, de aprender a pensar libremente. También para adquirir cultura para poder entender el mundo en el que vivimos, lo cual es imprescindible para poder reconocernos a nosotros mismos. Además, fundamentalmente y entre muchas otras, sirve para adquirir conocimientos y competencias para el día de mañana poder trabajar<sup>[164]</sup>.

Con una buena educación en la escuela, se adquieren ciertos valores que no sólo se aprenden en el ámbito familiar, como son: pasión por el conocimiento, amor a la justicia, cultura del esfuerzo, espíritu de sacrificio, afán de superación, tenacidad y paciencia y por supuesto sentido de responsabilidad<sup>[165]</sup>.

Estos valores indudablemente han estado presentes en toda la historia de la educación, son imprescindibles en la formación del individuo, aunque evidentemente han podido variar o surgir cambios en la dirección en los mismos. Kant fue el primero en equiparar el bien y el valor, en su obra *Crítica del juicio*, donde alegaba que los valores o los bienes son algo objetivo y se inclinaba por la universalidad de los mismos, iguales para todos los seres racionales<sup>[166]</sup>.

Sin embargo, Nietzsche creía en la posibilidad de una transvaloración o inversión de los valores porque pensaba en el cambio de época, como por ejemplo la desaparición de inseguridad y miedo de nuestros orígenes

históricos, cuando había que imponer tiránicamente la obediencia y sumisión de las costumbres<sup>[167]</sup>.

A mi juicio, es probable la evolución de estos valores por el paso del tiempo, pero son los mismos que han marcado la enseñanza en el tiempo y los que hacen necesaria una buena educación a día de hoy.

### **6.4.3. *El pensamiento crítico en la enseñanza***

La vida académica de un profesor puede resumirse en cuatro acciones fundamentales: leer, escribir, enseñar y dialogar. ¿Qué es enseñar? Es dialogar, el diálogo es la clave fundamental de la enseñanza<sup>[168]</sup>.

La enseñanza es una actividad de diálogo, pero uno puede dialogar y no enseñar. Un docente puede impartir una hora de clase y que no exista aprendizaje por parte de los alumnos. En otras palabras, se puede enseñar sin que el estudiante aprenda, pero es casi imposible no aprender si el profesor logra entablar un diálogo con el estudiante. Entonces, la pregunta es: ¿Cómo se puede lograr un diálogo con el estudiante? Podemos dar algunas pautas para conseguirlo<sup>[169]</sup>:

La primera consiste en transmitir la pasión por el tema a impartir. Un alumno detecta al docente que acude a dar una clase que no le gusta, sólo por obligación. Si al profesor no le gusta su asignatura, difícilmente va a gustar a los alumnos, lo cual dificultará el diálogo y, por tanto, la enseñanza. La segunda consiste en transmitir interés y utilidad por la materia que enseña. Si empezamos haciendo ver al estudiante lo importante que es aquello de lo que estamos hablando, el estudiante captará nuestra atención. Aquí entra la tercera, que consiste en captar la atención del estudiante. No es una tarea sencilla, es complicado hacer que los alumnos puedan mantener la atención durante toda la clase. Y, la cuarta y última, consiste en conseguir que el alumno reflexione críticamente y exprese su pensamiento<sup>[170]</sup>.

Reconocía Albert Einstein que el principal objeto de la educación, consiste en que el estudiante aprenda a pensar por sí mismo. Es decir, procurar no cargar con datos que puedan encontrar en cualquier manual, porque el gran valor de la educación no consiste en aprender datos, sino en preparar el cerebro para pensar por su propia cuenta y así llegar a conocer algo que no figure en los libros<sup>[171]</sup>. El “poner en duda” es “el origen del pensamiento, del saber”<sup>[172]</sup>.

Martha Nussbaum, filósofa estadounidense, en su obra “Sin fines de lucro”, habla de una crisis de proporciones gigantescas y de enorme gravedad a nivel mundial que pasa inadvertida: la crisis en materia de educación. La autora indica que, si la tendencia se prolonga, en lugar de ciudadanos cabales con capacidad de pensar por sí mismos, habrá máquinas utilitarias<sup>[173]</sup>.

En mi opinión y en consonancia con la opinión de otros autores, como Aniceto Masferrer o Carmelo Paradinas, a la educación de hoy le sobran herramientas y le falta potenciar la adquisición de conocimientos (lo cual es distinto a la mera retención de datos o información) y para adquirir estos conocimientos se necesita tiempo, sosiego y hábito de pensar<sup>[174]</sup>.

La tarea primordial de cualquier docente es hacer pensar, es el principal legado que un docente deja a sus estudiantes si quiere honrar su vocación profesional y cumplir con su deber. La educación debe servir para que los estudiantes aprenden a pensar por sí mismos, a servirse de su propio entendimiento<sup>[175]</sup>.

A su vez, una educación del pensamiento crítico que no sea respetuosa con la realidad, que muestre desprecio hacia determinadas opiniones de los demás, no sirve para promover una sociedad justa y humana. Una buena educación también contribuye a crear una cultura que favorezca la diversidad y la pluralidad, en un clima de tolerancia y respeto hacia todas las personas, sin discriminación alguna. Como decía Kant, el hombre no llega a ser más hombre que por la educación, no es más que lo que la

educación hace de él. La educación es necesaria para convertirnos en humanos<sup>[176]</sup>.

Nuestra obligación como docentes es la de plantear una apuesta por la dificultad: conducir al alumno al diálogo, la reflexión y el estudio, únicas vías por las que se puede acceder a la excelencia, a la que no es posible llegar sino es a través del esfuerzo y la entrega personal<sup>[177]</sup>.

En mi opinión, el buen docente enseñará basándose en la cultura del esfuerzo. De forma consciente o inconscientemente, todos absorbemos conocimientos continuamente, sin esfuerzo alguno, por tanto, el que no aprende es porque no quiere. Quizás la necesidad de situarnos profesional, familiar y económicamente, distribuye a lo largo de nuestra vida la necesidad de aprender de forma desigual y traicionera, de forma que, una vez logrado el objetivo, lo aprendido se olvida completamente, al haber conseguido lo que uno quería. Nos preguntamos: ¿Para qué seguir esforzándose? El error básico es creer que la finalidad de aprender y mejorar tiene naturaleza utilitaria (por ejemplo, estudiar un PowerPoint únicamente para aprobar o leer un libro sólo para redactar un trabajo). Mediante ambos procesos, nos esforzamos por ser individuos más valiosos para la sociedad, para posicionarnos mejor en la vida, para tener mejor posición económica, mayor reconocimiento social...siempre para algo, olvidando nuestro enriquecimiento como personas<sup>[178]</sup>.

Esta finalidad utilitaria está estrechamente vinculada al problema de sentido de la temporalidad. En esta época moderna, concebimos la temporalidad como “duración”, suponiendo que lo valioso es lo que permanece, aquello que se consigue para superar la “fugacidad” o “efímero” del ahora<sup>[179]</sup>. Las relaciones laborales y personales pueden ser efímeras, por tanto, ¿qué es duradero? Me pregunto esto porque afecta a la enseñanza, en tanto se aprende para aprobar un examen a corto plazo o en cuanto se asiste a clase sólo por superar una asignatura.

Esta fugacidad del tiempo obliga a llenar el día de actividades, pasando de una cosa a otra sin más profundidad. Esto repercute gravemente en la

formación escolar y universitaria, ya que muy pocos se concentran exclusivamente en su proceso de aprendizaje. Esta es la razón por la que la sociedad actual valora a las personas superdotadas o que realizan tareas complejas sin aparente esfuerzo, sin dedicar el tiempo y la perseverancia que exige adquirir y aplicar conocimientos. Esto supone otro reto para el buen docente, que deberá enseñar para que los alumnos aprendan no sólo desde el utilitarismo y siempre desde el esfuerzo y la superación personal<sup>[180]</sup>.

En definitiva, para enseñar hay que hacer pensar y eso sólo lo puede conseguir un buen docente, el que ejerce la enseñanza y se promulga como un líder para sus alumnos en el aula.

#### ***6.4.4. Los fines de la educación y enseñanza desde un compromiso ético***

Más allá de la educación que imparten los padres, el Estado tiene una tarea educativa, una responsabilidad para que se cumpla el derecho fundamental a la educación del artículo 27.1 CE. Al ser un derecho fundamental, queda fuera del ámbito político debatible<sup>[181]</sup>, aunque las reformas educativas sean objeto de debate y los beneficiarios o afectados principalmente sean los estudiantes, las reformas benefician o afectan a la educación directa o indirectamente.

Es decir, con tantas modificaciones del sistema de la enseñanza como son la pérdida de la identidad de algunos títulos, la reducción de años, el tamaño de los grupos, los problemas de financiación y la casi obligada promoción social del estudiante, estamos presenciando la ausencia de interés del estudiante y la pérdida de la verdadera crítica. Enseñar, preparar para un empleo, transmitir cultura y normas de orden social, reglas, el respeto a la autoridad del maestro y a los padres supone un reto en la actualidad. El maestro es quien debe velar en el aula para que se cumpla este derecho fundamental, está para educar y formar y esta educación son las herramientas que el maestro proporciona a sus alumnos en el aula, que

formarán su identidad, partiendo de que la educación es guiar a otros al conocimiento [182].

Pensemos en el ejemplo de las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU). A pesar de que las Pruebas de Acceso a la Universidad arrojan un porcentaje mayoritario de aprobados y de estudiantes que consiguen acceder al grado universitario de su primera opción, queda un porcentaje negativo en la estadística: por una parte, los que no logran superar las pruebas (por pocos que sean) y, por otra parte, los que no logran entrar al grado de su primera opción preferente y, por tanto, se ven afectados con un resultado que no siempre es exclusivo de sus capacidades [183].

¿Qué quiero decir con esto? Que lamentablemente así funciona nuestro sistema, muchas veces una nota, una puntuación, es lo que técnicamente “representa” las capacidades y competencias adquiridas por el alumno sin tener en cuenta otras virtudes o el proceso de aprendizaje real.

Resulta paradójico, ya que un buen docente debe enseñar a pensar y a dialogar, desde la educación primaria hasta la educación universitaria, lo que llevará al alumno a aprender. Entonces, ¿una nota determina lo aprendido por los alumnos? En mi opinión, no determina, pero evidentemente sí orienta, una nota refleja siempre una parte del aprendizaje, pero no lo es todo. A mi juicio, es uno de los grandes retos del sistema educativo.

En la misma línea, creo que un buen docente es capaz de valorar mucho más que una nota, de apreciar las capacidades y límites de cada alumno y de sacar la mejor versión. Podemos enseñar a hacer un trabajo, tanto para el ámbito escolar como para el ámbito académico-universitario (refiriéndome, por tanto, a un trabajo de nivel investigador, por ejemplo, para quien inicia su trabajo de fin de grado). Como docentes, podemos dar las herramientas para elaborar el trabajo, sea de la índole que sea, instruyendo a los alumnos en aspectos formales y de contenido. Enseñaremos a todos los alumnos por igual, ofreciendo todo nuestro conocimiento y poniéndolo a su servicio. Sin embargo, no todos van a responder o aprender por igual, habrá diferencias y resultados diversos.

Habrá un porcentaje de alumnos que, con una simple explicaci3n, podrán hacer un trabajo excelente. También alumnos que necesitarán más pautas, pero podrán llegar a la excelencia igualmente, aunque sin tantas facilidades. Otros alumnos, aun con buenas indicaciones y muchas herramientas disponibles, aun con el mejor empeño y dedicaci3n, podrán hacer un trabajo bien hecho, pero no excelente.

 A qué se debe? A que no todos tenemos las mismas habilidades y capacidades, es evidente. En mi opini3n, eso no es algo negativo mientras el profesor y el alumno est n dando lo mejor de sí mismos, como dice el refrán: “cuando uno hace todo lo que puede, no est  obligado a hacer más”, y así debemos enseñarlo a los alumnos nosotros, los docentes, siempre potenciando las cualidades positivas.

Más ejemplos de ello son los alumnos que redactan muy bien, pero les resulta difícil hablar en público. En estos casos, los trabajos pueden estar muy bien redactados, pero podrán fallar en la exposici3n o defensa oral. También a la inversa, se han visto trabajos mal redactados y exposiciones con claridad.

Es en este proceso de aprendizaje donde el docente debe individualizar en la enseñanza, atendiendo a las necesidades y circunstancias concretas de cada alumno, valorando las capacidades individuales y potenciando las mismas.  C3mo se puede potenciar una habilidad? Incidiendo en ella. Por ejemplo, si a un alumno no se le da bien hablar en público y debe hacer una exposici3n, pero en cambio es bueno para la informática y además es creativo, le recomendaremos hacer una buena presentaci3n PowerPoint.

En relaci3n con esta cuesti3n, a adir  dos tareas del maestro que me parecen fundamentales en el ejercicio de una buena docencia  tica:

1. La felicitaci3n y el reconocimiento por el trabajo bien hecho.
2. La no imposici3n de criterios.

Respecto a la primera, me refiero a que no todo son correcciones o aspectos negativos o a mejorar. El buen docente también reconoce y señala lo que est  bien hecho, aquella cualidad que destaca en el alumno, por más o menos relevante que sea para la calificaci3n del trabajo.

Con el ejemplo de antes, si tenemos que calificar una exposición que queda “débil” porque el alumno está muy nervioso y le cuesta hablar en público, pero el PowerPoint es elaborado y original, le felicitaremos por ello, no sólo le indicaremos lo negativo. Creo que hay que reconocer el esfuerzo y felicitar, porque un alumno jamás olvidará una felicitación porque también está aprendiendo a descubrir su talento.

Respecto a la segunda, me refiero a que, a mi parecer, el buen docente actuará como un guía, orientará al alumno en su aprendizaje enseñándole con todas sus técnicas y herramientas, desde el conocimiento, pero siempre con respeto al estilo de trabajo del estudiante. Cada uno tenemos una forma de hablar, de escribir, de trabajar, de vivir... Podemos guiar o enseñar para mejorar, pero no necesariamente podemos cambiar el estilo del otro. Imponer un estilo de redacción supone imponer un estilo de comunicación y por tanto limita el carácter libre de expresarse del estudiante.

Retomando la ética del docente, quiero incidir en que éste está trabajando, y el trabajo siempre tiene una dimensión ética fundamental. De entre los clichés del “buen trabajador”, destacamos el que sugiere la máxima calidad o excelencia en el cumplimiento de las obligaciones, asociadas indudablemente a ideologías elitistas. Dedicamos casi cien mil horas de nuestra existencia a trabajar, por tanto, ¿cómo avanzamos hacia un mayor compromiso ético con el trabajo bien hecho, como parte esencial de una vida plena? Las preguntas más útiles de la ética son: por qué, cómo, para qué... trabajar. Existe la ética y las personas nos ajustamos al contenido, también en lo que respecta al trabajo profesional, donde hay acciones buenas, vinculadas al bien y a la virtud, y acciones malas, donde hay malos comportamientos<sup>[184]</sup>.

En coincidencia con lo que exponen otros autores como Miguel Martínez, opino que estamos en deuda con la sociedad, en concreto con nuestros mayores, que en un gran porcentaje contribuyeron en la aportación de recursos para nuestra buena educación. Partiendo de esta concepción, hoy en día, un estudiante tiene derecho a recibir la mejor clase posible, al igual que un enfermo tiene derecho a recibir la mejor asistencia, y en consecuencia y como parte de esta deuda, un estudiante tiene la obligación de estudiar. Quizás nuestra ética laboral no destaca por su reconocimiento

ni por la sanción social de sus contrarios, pero es complejo imponer el espíritu de servicio y contribución excelente al bien común. Sólo la educación en valores de sacrificio y servicio, de cooperación y confianza, pueden trascender en el trabajo<sup>[185]</sup>.

Por ejemplo, respecto a la cooperación: cuando el estudiante no ve compañeros, sino competidores por las becas y las calificaciones, olvida que la educación es un trabajo cooperativo y que una de las asignaturas de la vida en la que es más importante sacar buena nota, es la convivencia con la sociedad<sup>[186]</sup>.

Para que estos valores puedan trascender en el trabajo, cómo decía, es necesaria una educación que ponga a las personas por delante de los objetivos y que nos haga plantearnos con más frecuencia, como sugirió Kennedy hace medio siglo, qué puede hacer nuestro país por nosotros y qué podemos hacer nosotros por nuestro país. Esta educación debe ser excelente, transmitiendo valores y conocimientos, capaz de arraigar un espíritu emprendedor y una ética de la responsabilidad, también en el ámbito sociolaboral. Debería desaparecer la idea de que el trabajo es simplemente un mal necesario y para ello está una buena educación que sepa transmitir la satisfacción con el trabajo bien hecho, de ayudar a cada persona a descubrir aquello que puede aportar con más beneficio para la sociedad y sobre todo para sí misma. Esta dimensión ética del trabajo se refleja en el buen trabajador y, por tanto, en el buen docente, que también es un buen trabajador<sup>[188]</sup>.

#### **6.4.5. Conclusiones**

En primer lugar, es imprescindible saber que los fines de la enseñanza han evolucionado con el paso del tiempo, pero los mismos están vinculados a unos valores probablemente deseados o perseguidos desde la antigüedad. La enseñanza empieza en la escuela, es el primer ámbito profesional para todas las personas, y es en este período donde se forjará la personalidad y se

adquirirán valores que van a repercutir en la forma de ser y de trabajar en un futuro en todos los individuos.

Se puede afirmar que una buena enseñanza entraña una buena educación y ambas contienen valores fundamentales que formarán la identidad personal. Los referidos valores no sólo se aprenderán en el seno familiar, sino que también se deberían adquirir en el seno educativo y sólo con una plena impregnación de los mismos es posible su trascendencia en el seno laboral. Para Kant, estos valores son objetivos y universales, de forma que siempre han permanecido y perdurarán en el tiempo, mientras que, para Nietzsche, estos valores se transforman y permutan con el devenir del tiempo.

En segundo lugar, es fundamental conocer que el punto de partida de la enseñanza es el diálogo, es la clave de la educación. Mediante el diálogo el docente es capaz de enseñar, no hay enseñanza sin diálogo y por tanto es necesario el diálogo para que exista aprendizaje. Las pautas para impartir la enseñanza desde el diálogo consisten en transmitir pasión, interés, utilidad, atención, cultura del esfuerzo y reflexión crítica, porque sin esta última, el alumno sería incapaz de expresar su propio pensamiento.

El diálogo nos llevará a pensar y, por tanto, a aprender, y esto sólo lo conseguirá un buen docente en el ejercicio de la enseñanza.

En tercer lugar, resalta la importancia de vincular la educación al deber estatal de proteger y hacer cumplir el mandato constitucional que consagra este derecho a la educación como fundamental en la Carta Magna. Las modificaciones del sistema de enseñanza, como hemos expuesto, afectan y repercuten en la educación y suponen un verdadero reto para los docentes, que, en muchas ocasiones, deben adaptarse a los modelos educativos en función de quien gobierna en cada momento.

Las pruebas de acceso a la Universidad (PAU) suponen otro gran reto en tanto que un porcentaje de las personas que se presentan no superan la prueba o no quedan satisfechos por no haber obtenido suficiente nota para acceder al grado universitario de su primera opción preferente. Este sistema numérico en ocasiones no representa la capacidad total del estudiante y por eso es necesaria la individualización de la enseñanza según las capacidades

y habilidades individuales y atendiendo a las circunstancias concretas de cada estudiante.

Por último, se concluye que, de una buena ética docente nace una enseñanza ética y por tanto una ética laboral. Es necesaria una educación basada en valores que se adquieren en la educación de las aulas, en la propia enseñanza, con un compromiso ético en la adquisición de estos valores que permita trascender en el trabajo en el futuro.

### **Referencias bibliográficas**

Albert Márquez, M., “Libertad de educación”, Masferrer Domingo, A., *Para una nueva cultura política*, Madrid, Ed. Catarata, 2019. ISBN: 978-84-9097-832-2019. Pp.110-113.

Bellver Capella, V., “Nada por lo que matar y... ¿Nada por lo que morir?”, Masferrer Domingo, A., *Manual de ética para la vida moderna*, pp.87-92.

Martínez López, M., “Acceso a la universidad y ocaso de las humanidades”, Masferrer Domingo, A., *Para una nueva cultura política*, pp.122-125.

Martínez López, M., “Ética del trabajo: una necesaria revolución cultural”, Masferrer Domingo, A., *Manual de ética para la vida moderna*, pp.67-73.

Masferrer Domingo, A., “La enseñanza como escuela de liderazgo”., *Cátedra Pavasal*, Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir, 2023. <https://www.youtube.com/watch?v=VxXBuL1k2qs> acceso en fecha 24/12/2023.

Masferrer Domingo, A., “Pensamiento crítico y educación”, *Manual de ética para la vida moderna*, Madrid, Ed. Edaf, 2020, pp. 43-47.

Masferrer Domingo, A., “Sé tú mismo”, *Manual de ética para la vida moderna*, pp.15-25, en concreto pp.15-16.

Obarrio Moreno, J.A., “Atrévete a decir lo que piensas”, Masferrer Domingo, A., *Manual de ética para la vida moderna*, pp.49-53.

Paradinas, C., “Mantener la ilusión por aprender y mejorar”, Masferrer Domingo, A., *Manual de ética para la vida moderna*, pp.99-104.

Sánchez Meca, D., “¿Qué son y como se forman los valores?”, *Estudios Nietzsche*, 13, UNED (2013). ISSN: 1578-6676, pp.73-84.

Talavera, P., “Recuperar el sentido del tiempo”, Masferrer Domingo, A., *Manual de ética para la vida moderna*, pp.75-80.



# Notas al pie

- [1] está hablando del concepto de tiempo.
- [2] La diferencia entre una **utopía** y una **ideología** es que la utopía es la visión de un determinado mundo mejor y cada una de las ideologías serían las maneras de llegar a ese mundo. En este sentido, una misma utopía puede albergar muchas ideologías y dentro de una misma ideología, pueden darse muchos senderos.
- [3] Pusilánime. Dicho de una persona: Falta de ánimo y valor para tomar decisiones o afrontar situaciones comprometidas.
- [4] En la epístola 108 a Lucilio le dice que hizo abstinencia de por vida del vino, de la carne, de los baños, de los perfumes y de los placeres superfluos. Aunque parece que amasó una gran fortuna, consecuencia de su relación con los emperadores y predicaba algo distinto de lo que vivía.
- [5] Cf. BROWN, P., *Agustín*. Acento Editorial, Madrid 2001, p. 19ss.
- [6] Cf. JEDIN, H., *Manual de historia de la Iglesia*, tomo I. Herder, Barcelona 1980).
- [7] Cf. AA.VV. *Diccionario de San Agustín* (Director Allan D. Fitzgerald). Ed. Monte Carmelo, Burgos 2001, voz: *Vida, cultura y controversias de Agustín*, p. 1319ss.
- [8] Cf. GONZÁLEZ, H., *San Agustín y su tiempo*. Pensamiento agustiniano III. Jornadas Internacionales de Agustinología. Cátedra “San Agustín” –UCAB–. Caracas 1988, pp. 11-30.
- [9] Cf. BROWN, P., *Agustín*, op.cit., p. 30ss.
- [10] *Ib.*, p. 37ss.
- [11] Cf. KEVANE, E., «Augustine and Isocrates», en *The American Ecclesiastical Review* 149 (1963) pp. 301-321.
- [12] Cf. MARROU, H. I., *Storia dell’educazione nell’antichità*, Roma 1950; BOWEN, J., *Historia de la educación occidental*, I, Barcelona 1976.
- [13] Cf. SAN AGUSTÍN, *Confesiones*, op.cit., I,9,14.
- [14] Cf. FLÓREZ, R., «Versión antropológica de la conversión y su protección educativa», en *Augustinus* 32 (1987) pp. 170-174.
- [15] Cf. SAN AGUSTÍN, *Confesiones*, V,10,19; VII,7,11.
- [16] Cf. SAN AGUSTÍN, *Retractaciones*, I,1,1; *Contra académicos*, III,14,30; *Enchiridion*, XX,7. Cf. VELA LÓPEZ, F., «El maestro en la relación y acción docentes según san Agustín», en *Cuadernos Salmantinos de Filosofía* 17 (1990) p. 601ss.
- [17] Cf. HEIMSOETH, H., *Los seis grandes temas de la metafísica occidental*, Madrid 1946, p. 140; DU ROY, O., *L’intelligence de la foi en la Trinité selon Saint Augustin*, Paris 1966, pp. 174-175; CAPÁNAGA, «La doctrina agustiniana de la intuición», en *Augustinus* 23 (1978) pp. 71-86.
- [18] Este tema aparece reflejado en las siguientes obras de Agustín: *Contra académicos* (año 386); *De beata vita* (año 386); *Soliloquia* (año 387); *De vera religione* (año 389/391); *Confesiones* (año 397/401); *De Trinitate* (año 400/416); *Enchiridion* (año 421); *De civitate Dei* (año 413/426).
- [19] SAN AGUSTÍN, *De Trinitate*, X,10,14; XV,15,24.
- [20] SAN AGUSTÍN, *De vera religione*, 39,73.
- [21] SAN AGUSTÍN, *De libero arbitrio*, 2,3,7; *Enchiridion*, 20,7; *De Trinitate*, X,10,13; XV,12,21.
- [22] SAN AGUSTÍN, *De civitate Dei*, XI,26; Cf. *De Trinitate*, XV,12,21.

- [23] Éste es el argumento principal contra el escepticismo de los académicos según algunos autores: Cf., HEIMSOETH, H., op.cit., pp. 140-141.
- [24] SAN AGUSTÍN, *De civitate Dei*, XI,2.
- [25] SAN AGUSTÍN, *De ordine*, 2,11,30; 18,48.
- [26] SAN AGUSTÍN, *De Trinitate*, XII,2,2.
- [27] SAN AGUSTÍN, *In Io. ev.*, 15,19.
- [28] SAN AGUSTÍN, *De Trinitate*, XII,4,4.
- [29] *Ib.*, XII,7,12.
- [30] *Ib.*, XV,6,10.
- [31] SAN AGUSTÍN, *Soliloquios*, I,8,15.
- [32] SAN AGUSTÍN, *De gen. ad lit.*, 4,12,22-23.
- [33] *Ib.*, 8,12,26.
- [34] GILSON, E., op.cit., p. 111; Cf. SCIACCA, M.F., op.cit., pp. 264-271.
- [35] Cf. SAN AGUSTÍN, *Confesiones*, XII,25-34.
- [36] SAN AGUSTÍN, *De libero arbitrio*, 2,12,33; *Enarrationes in Psalmos*, 103,2,11; *Confesiones*, XII,25,34; 10,26,37.
- [37] Cf. SAN AGUSTÍN, *De vera religione*, 39,73.
- [38] Cf. GÓMEZ GARCÍA, E., “*Entusiasmados por la atracción del amor. Apuntes de pedagogía cordial*”, en *Ama y haz lo que quieras: por una escuela empática y emocional*. Publicaciones FAE, Madrid 2016, p. 41.
- [39] Cf. *Tratados sobre el Evangelio de San Juan* 20,3; 26,7; *Sermón* 23,1-2; 102,1; *La vida feliz* 4,35.
- [40] Cf. *De magistro* 14,46; *Confesiones* IX,6,14; 11,19,25; *Comentarios al Salmo 118*,17,3; *Tratado sobre la primera Carta de San Juan* 3,13.
- [41] *Carta* 193,13; cf. *Respuesta a las ocho preguntas de Dulquicio* 3,6.
- [42] Cf. GUZZO, A., *Idealisti ed empiristi*, Florencia 1935, pp. 63-70; MADEC, G., «Analyse du *De magistro*», en *Revue des Études Augustiniennes* 21 (1975) 63-71; FLÓREZ, R., «El libro *De magistro* en el proyecto pedagógico de san Agustín», en *Educadores* 30 (1988) 285-307; PIACENZA, E., «El *De magistro* y la semántica contemporánea», en *Augustinus* 37 (1992) 45-103.
- [43] Cf. VELA LÓPEZ, F., op.cit., p. 594ss.
- [44] Cf. BELOTTI, G., *L'educazione in S. Agostino*, Bérnago 1963, pp. 68-70; FLÓREZ, R., «Versión antropológica de la conversión y su proyección educativa», en *Augustinus* 32 (1987) pp. 170-174.
- [45] SAN AGUSTÍN, *De magistro*, 3,5; 10,32.
- [46] BELOTTI, G., op.cit., pp. 71-77.
- [47] CAPÁNAGA, V., “Introducción general”, en *Obras completas de san Agustín*, Madrid 1994, pp. 141-152.
- [48] SAN AGUSTÍN, *De civitate Dei*, XIX,1,3.
- [49] SAN AGUSTÍN, *Contra Faustum manichaeum*, 32,18.
- [50] SAN AGUSTÍN, *De consensu evangelistarum*, 4,10,20.

- [51] SAN AGUSTÍN, *Enarrationes in Psalmos*, 118,17,2.
- [52] SAN AGUSTÍN, *Ep.*, 109,2.
- [53] SAN AGUSTÍN, *In Io. ep.*, 2,14.
- [54] SAN AGUSTÍN, *Sermo* 313A,2.
- [55] SAN AGUSTÍN, *Ep.*, 55,21,39.
- [56] SAN AGUSTÍN, *De mor. Eccl.*, 1,11,18.
- [57] SAN AGUSTÍN, *Confesiones*, I,1,1.
- [58] SAN AGUSTÍN, *Ep.*, 155,1,2.
- [59] SAN AGUSTÍN, *Confesiones*, I,9,15.
- [60] *Ídem*.
- [61] Cf. HOWIE, G., *Educational Theory and Practice in St. Augustine*, London 1969, pp. 150-158.
- [62] SAN AGUSTÍN, *De catechizandis rudibus*, 12,17.
- [63] SAN AGUSTÍN, *De catechizandis rudibus*, 13,19.
- [64] *Ib.*, 13,18.
- [65] *Ib.*, 2,4.
- [66] *Ib.*, 15,23.
- [67] *Ídem*; Cf. VELA LÓPEZ, F., *op.cit.*, p. 604.
- [68] SAN AGUSTÍN, *De catechizandis rudibus*, 15, 23.
- [69] Cf. OROZ, J., “*San Agustín y la pedagogía cristiana*”, en *Augustinus* 39 (1989), 257ss.
- [70] *Ib.*, 11,16.
- [71] SAN AGUSTÍN, *De mor. Eccle.*, 1,28,56.
- [72] SAN AGUSTÍN, *De catechizandis rudibus*, 4,7.
- [73] Cf. SAN AGUSTÍN, *Sermón* 34, 1,2; 96, 1.
- [74] Cf. SAN AGUSTÍN, *De Trinitate* I, 5,8.
- [75] San Juan Pablo II, *Carta Apostólica Patres Ecclesiae*, I. Libreria Editrice Vaticana 1980.
- [76] J.H. Newman, *Apología*, 238.
- [77] BOWEN, James, *Historia de la Educación Occidental*, tomo I, *El mundo antiguo, Oriente Próximo y Mediterráneo (2000 a.C.-1054 d.C.)*, Barcelona: Herder, 1976, p. 423
- [78] EAVEY, C. B., *History of Christian Education*, Chicago: Moody Press, 1973, p. 102
- [79] VERGARA CIORDIA, Javier, “Educación paleocristiana”, en NEGRÍN, O.; VERGARA, F. (coords.), *Historia de la educación*, Madrid: Dykinson, UNED, 2018, pp. 91-119, 94.
- [80] Así lo expresaba un Papa del siglo V, san León Magno, cuando decía en un sermón: “Reconoce, oh cristiano, tu dignidad, y siendo partícipe de la naturaleza divina, no vuelvas a tu antigua vileza volviendo a degenerar” (*Sermo XXI*, en MIGNE, J.-P., *Patrologiae Cursus Completus (Patrologia Latina)*, t. LIV, 1846, col. 192)
- [81] Texto del concilio en *Conciliorum nova et amplissima collectio*, por J. D. Mansi, vol. 10, Florencia, 1764, cols. 626-627.
- [82] BOWEN, James, *Historia de la Educación Occidental*, p. 432
- [83] Ver REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario, *Historia del pensamiento filosófico y científico*, tomo I, *Antigüedad y Edad Media*, Barcelona: Herder, 1988, p. 414.

- [84] VERGARA CIORDIA, Javier, “La educación en la Edad Media: un tránsito a la modernidad”, NEGRÍN, O.; VERGARA, F. (coords.), *Historia de la educación*, Madrid: Dykinson, UNED, 2018, pp. 121-169, p. 124
- [85] San Isidoro DE SEVILLA, *Etimologías*, edición bilingüe, texto latino, versión española y notas por José Oroz Reta y Manuel Antonio Marcos Casquero, Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 2004, Libro I, cap. 2., p. 267
- [86] CÁRCELES, C., “La educación en la Hispania visigótica: 4. San Isidoro”, en DELGADO CRIADO, Buenaventura (coord.), *Historia de la Educación en España y América*, vol. 1, *La educación en la Hispania Antigua y Medieval*, Madrid: Ediciones SM, Ediciones Morata, 1992, pp. 168-178, 171.
- [87] DELGADO, Buenaventura, “Pedagogos cristianos y sus escritos sobre educación”, en BARTOLOMÉ, B. (dir.), *Historia de la acción educadora de la Iglesia en España*, vol. 1, *Edades Antigua, Media y Moderna*, Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 1995, pp. 158-174, p. 161
- [88] *Ibidem*, p. 162
- [89] Ver RÁBADE ROMEO, Sergio, *Los renacimientos de la filosofía medieval*, Madrid: Arco/Libros, 1997.
- [90] MARTÍN, F., “La educación en la Hispania visigótica: 3. La educación en el monacato visigótico”, en DELGADO CRIADO, Buenaventura (coord.), *Historia de la Educación en España y América*, pp. 154-168, 155-156.
- [91] SÁNCHEZ HERRERO, José, “Las escuelas de gramática monásticas y catedralicias”, en BARTOLOMÉ, B. (dir.), *Historia de la acción educadora de la Iglesia en España*, pp. 290-314, 290.
- [92] EAVEY, C. B., *History of Christian Education*, p. 104
- [93] Ver *Summa Angelica de casibus conscientialibus*, Venecia, 1578, vol. 2, p. 66.
- [94] Epistola CXLII, en MIGNE, J.-P., *Patrologiae Cursus Completus (Patrologia Latina)*, t. 197, 1855, col. 373.
- [95] *Vita Sanctae Hildegardis*, en *Ibidem*, cols. 101-102,
- [96] En español existe una excelente edición, editada por Carmen Muñoz y María Luisa Arribas (Biblioteca de Autores Cristianos, 2011). Ver REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario, *Historia del pensamiento...*, pp. 440-443.
- [97] En efecto, contó “con la ayuda de diferentes intelectuales extranjeros, que acudieron a la corte carolingia a apoyar su reforma; destacan, entre otros: el inglés Alcuino de York, que había sido director de la escuela catedral de York y de su biblioteca, el gramático italiano Pedro de Pisa, el historiógrafo lombardo Pablo Diácono, el irlandés Escoto Erígena, el hispano visigodo Teodulfo, obispo de Orléans, o el alemán Rábano Mauro” (VERGARA CIORDIA, Javier, “La educación en la Edad Media...”, p. 125).
- [98] San Isidoro DE SEVILLA, *Etimologías*, Libro IX, cap. 3, p. 754. San Isidoro, con su método de explicación partir de la etimología, hacía derivar la palabra “rex” de “recte”, es decir, de “rectamente”, pues del rey debe comportarse con rectitud y procurar que sus súbditos así lo hagan.
- [99] A modo de ejemplo, podemos mencionar el *De Via Regia* de Smaragdo de Saint Mihiel, escrito para Ludovico Pío, o el *De Institutione Regia* de Jonás de Orléans.
- [100] VERGARA CIORDIA, Javier, “La educación en la Edad Media...”, p. 152.
- [101] EAVEY, C. B., *History of Christian Education*, p. 105
- [102] FLÓREZ, Enrique, *España Sagrada*, tomo XX: *Historia Compostelana*, Madrid 1765, p. 144.
- [103] *Guía del Peregrino Medieval (“Codex Calixtinus”)*, traducción de Millán Bravo, Sahagún: Centro de Estudios Camino de Santiago, 1989, Capítulo IX
- [104] *Conciliarum nova et amplissima collectio*, por J. D. Mansi, t. XXI, Venecia, 1776, col. 228.
- [105] *Ibidem*, col. 999.
- [106] Ver VERGARA CIORDIA, Javier, “La educación en la Edad Media...”, pp. 149-151
- [107] BARTOLOMÉ, Bernabé, “Las universidades medievales. Los primeros colegios universitarios”, en BARTOLOMÉ, B. (dir.), *Historia de la acción educadora...*, pp. 326-373, p. 327.

- [108] BETANCOURT-SERNA, Fernando, “Inocencio III (1198–1216) y la Universitas Studiorum”, en *Vergentis: revista de investigación de la Cátedra Internacional conjunta Inocencio III*, nº 2 (2016), pp. 131-173, 148.
- [109] SCHUMPETER, Joseph A., *History of Economic Analysis*, Routledge, 2006, p. 72.
- [110] GARCÍA MARTÍN, Javier, “El «modelo boloñés» de Universidad. Imagen jurídica e historiográfica”, en RODRÍGUEZ SAN PEDRO BEZARES, Luis Enrique; POLO RODRÍGUEZ, Juan Luis (eds.), *Universidades clásicas de la Europa Mediterránea: Bolonia, Coimbra y Alcalá*, Salamanca: Universidad de Salamanca, 2006, pp. 13-66, 13.
- [111] SÁNCHEZ HERRERO, José, “La jerarquía eclesiástica y su doctrina pedagógica”, en BARTOLOMÉ, B. (dir.), *Historia de la acción educadora...*, pp. 145-157, 151.
- [112] EAVEY, C. B., *History of Christian Education*, p. 109.
- [113] GARY, Kevin, “Introduction: Historical vision and philosophy of Education in the Middle Ages and Renaissance”, en GARY, Kevin (coord.), *A history of Western Philosophy of Education*, vol. 2, *in the Middle Ages and Renaissance*, Londres: Bloomsbury Academic, 2021, pp. 1-24, 3.
- [114] BARTOLOMÉ, Bernabé, “Las universidades medievales. Los primeros colegios universitarios”, en BARTOLOMÉ, B. (dir.), *Historia de la acción educadora...*, pp. 326-373, p. 361.
- [115] MARTÍN PRIETO, Pablo, *La Cultura en el Occidente Medieval: Una síntesis histórica*, Madrid: La Ergástula, 2013, p. 228.
- [116] DESISTO, Laura, “Humanism and Education”, en GARY, Kevin (coord.), *A history of Western Philosophy of Education*, pp. 121-144, 134.
- [117] Por ejemplo, Giovanni Pico de la Mirandola, en su célebre *Dicurso sobre la dignidad del hombre*, defendía que “no sólo los misterios mosaicos y los misterios cristianos, sino asimismo la teología de los antiguos nos muestra el valor y la dignidad de estas artes liberales de las cuales he venido a discutir” (Colombia: Editorial π, 2006 (primera edición publicada en 2003 por la Universidad Autónoma de México), traducción de Adolfo Ruiz Díaz, p. 15).
- [118] Ver COMELLA, Beatriz, “Pedagogía diferencial y bases de la educación en la España moderna (siglos XV-XVII)”, en VERGARA, Javier (coord.), *Historia de la Educación española*, Madrid: UNED, Sanz y Torres, 2021, pp. 147-174, 152
- [119] Existe una edición en español de esta obra, a cargo de Javier Vergara Ciordia y Virgilio Rodríguez (Biblioteca de Autores Cristianos, 2014).
- [120] Cabe mencionar las ediciones en español editadas por Javier Vergara Ciordia: *De la formación moral del Príncipe* (Biblioteca de Autores Cristianos, 2008, junto a Carmen T. Pabón de Acuña), *Epístola consolatoria por la muerte de un amigo* (Biblioteca de Autores Cristianos, 2006, junto a Francisco Calero) y *Tratado sobre la formación de los hijos de los nobles* (Biblioteca de Autores Cristianos, 2011, junto a Ildefonso Adeva).
- [121] *Glosa castellana al “Regimiento de Príncipes” de Egidio Romano*, Edición, estudio preliminar y notas de Juan Beneyto Pérez, Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2005.
- [122] Este trabajo forma parte del Proyecto de Investigación *De Excellentia*. Teoría y Práctica de la virtud en la Monarquía de España (siglos XV-XVII) Dexvir. Financiado por la Agencia Estatal de investigación, PID PID2022-139013NB-I00
- [123] Profesor Contratado Doctor de Historia del Derecho y las Instituciones de la Universidad Rey Juan Carlos.
- [124] Gaceta de Madrid, núm. 225, de 9 de agosto de 1821, p. 12.
- [125] Gaceta de Madrid, núm. 146, de 23 de noviembre de 1815, pp. 1331-1332.
- [126] Gaceta de Madrid, núm. 93, de 13 de junio de 1820, pp. 679-680.
- [127] Gaceta de Madrid, núm. 222, de 29 de julio de 1822, p. 1156.
- [128] Gaceta de Madrid, núm. 140, de 27 de agosto de 1823, p. 520.
- [129] Gaceta de Madrid, núm. 142, de 9 de noviembre de 1824, p. 572.

- [130] Gaceta de Madrid, núm. 35, de 22 de marzo de 1825, p. 140.
- [131] Gaceta de Madrid, núm. 79, de 1 de julio de 1826, p. 311.
- [132] Gaceta de Madrid, núm. 105, de 30 de agosto de 1828, p. 417.
- [133] Gaceta de Madrid, núm. 36, de 22 de marzo de 1834, p. 168.
- [134] Gaceta de Madrid, núm. 600, de 9 de agosto de 1836, pp. 1-7.
- [135] Gaceta de Madrid, núm. 1510, de 3 de enero de 1839, p. 4.
- [136] Gaceta de Madrid, núm. 3175, de 13 de junio de 1843, p. 1.
- [137] Gaceta de Madrid, núm. 4029, de 25 de septiembre 1845, pp. 1-5.
- [138] Gaceta de Madrid, núm. 4761, de 27 de septiembre de 1847, pp. 1-2.
- [139] El Concordato de 16 de marzo de 1851 apuntaba que la religión católica, apostólica y romana, con exclusión de cualquiera otro culto, continuaría siendo la única religión de la nación española. Por tanto, en su artículo segundo apuntaba que la instrucción en las universidades, colegios, seminarios y escuelas públicas o privadas de cualquier clase se desarrollaría conforme a la doctrina de la religión católica.
- [140] Gaceta de Madrid, núm. 6422, de 1 de febrero de 1852, p. 1.
- [141] Gaceta de Madrid, núm. 6760, de 25 de diciembre de 1852, p. 3.
- [142] Gaceta de Madrid, núm. 357, de 23 de diciembre 1853, p. 1.
- [143] Gaceta de Madrid, núm. 1710, de 10 de septiembre de 1857, pp. 1-3.
- [144] Gaceta de Madrid, núm. 1820, de 29 de diciembre de 1857, pp. 1-2.
- [145] Gaceta de Madrid, núm. 210, de 29 de julio de 1863, pp. 1-4.
- [146] Gaceta de Madrid, núm. 205, de 24 de julio 1866, p. 1.
- [147] Gaceta de Madrid, núm. 156, de 4 de junio de 1868, pp. 1-4
- [148] Gaceta de Madrid, núm. 95, de 5 de abril de 1870, p. 1.
- [149] Gaceta de Madrid, núm. 249, de 6 de septiembre de 1870, p. 2.
- [150] Gaceta de Madrid, núm. 198, de 17 de julio de 1871, p. 193.
- [151] Gaceta de Madrid, núm. 263, de 20 de septiembre de 1871, p. 959.
- [152] Gaceta de Madrid, núm. 54, de 23 de febrero de 1872, p. 564.
- [153] Gaceta de Madrid, núm. 265, de 21 de septiembre de 1876, pp. 817-819.
- [154] Gaceta de Madrid, núm. 365, de 30 de diciembre de 1876, p. 800.
- [155] Gaceta de Madrid, núm. 365, de 30 de diciembre de 1876, pp. 800-801.
- [156] Gaceta de Madrid, núm. 237, de 25 de agosto de 1885, pp. 598-602.
- [157] Gaceta de Madrid, núm. 69, de 10 de marzo de 1894, pp. 957-958.
- [158] Gaceta de Madrid, núm. 335, de 1 de diciembre de 1895, pp. 701-703.
- [159] Gaceta de Madrid, núm. 317, de 13 de noviembre de 1897, p. 485.
- [160] Gaceta de Madrid, núm. 109, de 19 de abril de 1900, pp. 316-317.
- [161] Fue aprobada meses antes que la Declaración Universal de Derechos Humanos (OEA, s.f.)
- [162] La sostenibilidad implica un equilibrio entre los aspectos socio-culturales, socio-económicos y medioambientales, con una gestión que propicie la misma y cuya meta sea minimizar los efectos negativos de las acciones a nivel local, nacional e internacional. (GSTC, s.f.)

- [163] Masferrer Domingo, A., “La enseñanza como escuela de liderazgo”, *Cátedra Pavasal*, Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir, 2023. <https://www.youtube.com/watch?v=VxXBuL1k2qs> acceso en fecha 24/12/2023.
- [164] *Ibidem*, acceso en fecha 24/12/2023.
- [165] Masferrer Domingo, A., “Pensamiento crítico y educación”, *Manual de ética para la vida moderna*, Madrid, Ed. Edaf, 2020, pp. 43-47, en concreto p.43.
- [166] Sánchez Meca, D., “¿Qué son y como se forman los valores?”, *Estudios Nietzsche*, 13, UNED (2013). ISSN: 1578-6676, pp.73-84, en concreto p.74.
- [167] *Ibidem*, p.83.
- [168] Masferrer Domingo, A., “Sé tú mismo”, *Manual de ética para la vida moderna*, pp.15-25, en concreto pp.15-16.
- [169] Masferrer Domingo, A., “La enseñanza como escuela de liderazgo”, *Cátedra Pavasal*, <https://www.youtube.com/watch?v=VxXBuL1k2qs> acceso en fecha 24/12/2023.
- [170] *Ibidem*. <https://www.youtube.com/watch?v=VxXBuL1k2qs> acceso en fecha 24/12/2023.
- [171] Masferrer Domingo, A., “Pensamiento crítico y educación”, *Manual de ética para la vida moderna*, p.44.
- [172] Obarrio Moreno, J.A., “Atrévete a decir lo que piensas”, Masferrer Domingo, A., *Manual de ética para la vida moderna*, pp.49-53, en concreto p.51.
- [173] *Ibidem*, p.49.
- [174] Masferrer Domingo, A., “Pensamiento crítico y educación”, *Manual de ética para la vida moderna*, p.44.
- [175] *Ibidem*, pp.44-45.
- [176] *Ibidem*, pp.46-47.
- [177] Obarrio Moreno, J.A., “Atrévete a decir lo que piensas”, Masferrer Domingo, A., *Manual de ética para la vida moderna*, pp.49-53, en concreto pp.52-53.
- [178] Paradinas, C., “Mantener la ilusión por aprender y mejorar”, Masferrer Domingo, A., *Manual de ética para la vida moderna*, pp.99-104, en concreto, pp.99, 102 y 103.
- [179] Talavera, P., “Recuperar el sentido del tiempo”, Masferrer Domingo, A., *Manual de ética para la vida moderna*, pp.75-80, en concreto pp.76-77.
- [170] *Ibidem*, p.78.
- [181] Albert Márquez, M., “Libertad de educación”, Masferrer Domingo, A., *Para una nueva cultura política*, Madrid, Ed. Catarata, 2019. ISBN: 978-84-9097-832-2019. Pp.110-113, en concreto, p.111.
- [182] Martínez López, M., “Acceso a la universidad y ocaso de las humanidades”, Masferrer Domingo, A., *Para una nueva cultura política*, pp.122-125, en concreto, p.124.
- [183] *Ibidem*, pp.122-123.
- [184] Martínez López, M., “Ética del trabajo: una necesaria revolución cultural”, Masferrer Domingo, A., *Manual de ética para la vida moderna*, pp.67-73.
- [185] *Ibidem*.
- [186] Bellver Capella, V., “Nada por lo que matar y... ¿Nada por lo que morir?”, Masferrer Domingo, A., *Manual de ética para la vida moderna*, pp.87-92, en concreto, p.90.
- [187] Martínez López, M., “Ética del trabajo: una necesaria revolución cultural”, Masferrer Domingo, A., *Manual de ética para la vida moderna*, pp.67-73.
- [188] Martínez López, M., “Ética del trabajo: una necesaria revolución cultural”, Masferrer Domingo, A., *Manual de ética para la vida moderna*, pp.67-73.

