

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DIVISIÓN SISTEMA UNIVERSIDAD ABIERTA Y EDUCACIÓN A DISTANCIA
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA



SELECCIÓN DE LECTURAS

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN Y LA PEDAGOGÍA II

Cuauhtémoc Escobedo Santaolaya



México, Junio 2010

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA II

Cuauhtémoc Escobedo Santaolaya

ÍNDICE

UNIDAD I SAN AGUSTÍN Y LA ALTA EDAD MEDIA

- ABBAGNANO, NICOLA y A. VISALBERGHI. "Segunda parte. Del triunfo del cristianismo a la crisis de la escolástica. II. San Agustín." En: *Historia de la pedagogía*. Tr. Jorge Hernández Campos, México, Fondo de Cultura Económica, 1996, pp. 142-149.
- BOWEN, J. "XI. Los fundamentos de la educación cristiana" (La teoría educativa de Agustín, y La ciudad de Dios: teoría política cristiana). En: *Historia de la educación occidental. Tomo 1. El mundo antiguo*. Tr. Juan Esttruch, 2ª ed. Barcelona, Herder, 1985, pp. 373-379.
- MARROW, H. "IX. El cristianismo y la educación clásica", "X. Aparición de las escuelas cristianas de tipo medieval" y "Epílogo. Fin de la escuela antigua", En: *Historia de la educación en la antigüedad*. Tr. Yago Borja de Quiroga, 2ª ed. México, Fondo de Cultura Económica, 1998, pp. 427-474.

UNIDAD II LA BAJA EDAD MEDIA Y SANTO TOMÁS

- SANTONI, A. "11. Sombras y luces de la Edad Media." En: *Historia social de la educación*. Tr. Raimundo Barrera, Morelia, Instituto Mexicano de Ciencias de la Educación, Cuadernos de IMCED, 1995, pp. 185-211.
- ABBAGNANO, NICOLA y A. VISALBERGHI. "Segunda parte. Del triunfo del cristianismo a la crisis de la escolástica. III. La educación en la Edad Media y la Alta Escolástica", "IV. Nuevos horizontes de la escolástica en el siglo XII", "V. Las culturas árabe y judía", "VI. La polémica contra el aristotelismo" y "VII. El Tomismo." En: *Historia de la pedagogía*. Tr. Jorge Hernández Campos, México, Fondo de Cultura Económica, 1996, pp. 150-183.

UNIDAD III HUMANISMO Y RENACIMIENTO

- ABBAGNANO, NICOLA y A. VISALBERGHI. "Segunda parte. Del triunfo del cristianismo a la crisis de la escolástica. VIII. La escuela franciscana de Oxford" y "IX. El siglo XIV." En: *Historia de la pedagogía*. Tr. Jorge Hernández Campos, México, Fondo de Cultura Económica, 1996, pp. 184-195.
- ABBAGNANO, NICOLA y A. VISALBERGHI. "Tercera parte Del Renacimiento a Kant. I. Renacimiento y humanismo", "II. La educación humanística en Italia", "III. La educación humanística en Europa" y "IV. La filosofía humanístico-renacentista." En: *Historia de la pedagogía*. Tr. Jorge Hernández Campos, México, Fondo de Cultura Económica, 1996, pp. 199-252.
- SANTONI, A. "12. Educación humanística y renacentista." En: *Historia social de la educación*. Tr. Raimundo Barrera, Morelia, Instituto Mexicano de Ciencias de la Educación, Cuadernos de IMCED, 1995, pp. 213-234.

UNIDAD IV REFORMA Y CONTRAREFORMA

- SANTONI, A. "13. Entre Reforma y Contrarreforma" y "14. El ascenso de la burguesía." En: *Historia social de la educación*. Tr. Raimundo Barrera, Morelia, Instituto Mexicano de Ciencias de la Educación, Cuadernos de IMCED, 1995, pp. 235-280.
- MESNARD PIERRE. "III. La pedagogía de los jesuitas." En: CHATEAU, JEAN et al. *Los grandes pedagogos*, México, Fondo de Cultura Económica, 1985, pp. 53-109.

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA II

INTRODUCCIÓN

Compañeros alumnos espero que esta asignatura sea de su interés y satisfaga su gusto y necesidad de comprender la importancia de la historia en el estudio de los temas educativos.

En la continuación del estudio de la historia de la educación y la pedagogía podemos ver como desde la caída del Imperio Romano de Occidente (siglo V d.C.), el cristianismo modelará las características de la vida social, cultural y política de Europa.

La educación, por supuesto, asumirá los rasgos, las orientaciones y las formas que le inspirará la religión; incluso, la gran escisión religiosa del siglo XVI tendrá una influencia poderosa en el desarrollo de la cultura y la educación de los países católicos y de los países protestantes.

El cristianismo conformó nuevos conceptos, instituciones, contenidos, metodologías, roles docentes, ideas sobre la enseñanza y el aprendizaje y objetivos en el terreno educativo. Desde la formulación de las reflexiones de los primeros Padres de la Iglesia hasta la expansión del protestantismo, las religiones derivadas del cristianismo serán estímulos vigorosos del proceso histórico de la educación en occidente.

En un principio hubo un acento excesivo en el papel de Dios en la vida humana. Poco a poco –lo cual fue muy claro en el Renacimiento- se irán destacando la capacidad, la creatividad y el libre albedrío del hombre. Además, otras fuerzas sociales determinarán cambios importantes en la educación europea: el desarrollo de los gremios, la creación de las universidades, el crecimiento de un comercio continental y el incipiente desarrollo de la burguesía.

De un mundo plenamente asimilado a una cosmovisión religiosa, Europa se orientará a perspectivas sociales, culturales y educativas más seculares. El recorrido es dilatado; son más de mil años que empiezan con la educación del mundo clásico grecolatino y concluyen con el surgimiento de las condiciones sociales y económicas, en el Renacimiento y la Reforma, que prefiguran el capitalismo.

DATOS CURRICULARES

Licenciatura en Pedagogía

Semestre: cuarto

Número de créditos: 4

Clave: 1412

Seriación: No

Área disciplinaria: Contextualización del campo educativo

Orientación de contenidos: Teórica

Asignatura antecedente: Historia de la Educación y la Pedagogía I

Asignatura subsecuente: Historia de la educación en México I

OBJETIVO GENERAL

El alumno analizará y comprenderá el desarrollo de la historia de la educación en la Edad Media y en el periodo humanístico-renacentista.

EVALUACIÓN

La adecuada realización de cada actividad - dos por unidad - se evaluará con un punto de la calificación final. El total de puntos por la realización de las actividades será de 8 puntos, correspondientes a 8 actividades de aprendizaje.

Se abrirán cuatro foros –uno por unidad-; se tomará en cuenta la calidad de la participación en ellos (interés, asiduidad, conocimientos). Se valorará con dos puntos una participación buena y con un punto una participación regular; el máximo posible de calificación para los foros será de dos puntos.

Los dos puntos podrán agregarse a los ocho puntos posibles de las actividades de aprendizaje para hacer un máximo de diez.

UNIDAD I SAN AGUSTÍN Y LA ALTA EDAD MEDIA

INTRODUCCIÓN

Desde la decadencia del Imperio Romano de Occidente hasta el siglo XVI la educación dio un vuelco radical cuando el cristianismo se volvió una fuerza rectora primordial en la vida social europea.

En reciprocidad con el desarrollo de la Iglesia católica se fueron definiendo nuevos conceptos e instituciones educativas; el contexto es un mundo plenamente integrado a una cosmovisión religiosa.

En este largo proceso histórico la presencia de San Agustín representa el cambio que va del pensamiento clásico antiguo a las nuevas concepciones cristianas. La nueva religión católica irá modelando los nuevos modos y el sentido de la escuela, el alumno, el maestro y el poder educativo.

Debe destacarse el surgimiento y desarrollo de las diversas modalidades educativas que va adoptando la Iglesia católica (por ejemplo: las escuelas catedralicias), así como el modelo representado por los gremios de artesanos.

TEMAS

- La Patrística
- San Agustín
- La época de Carlomagno

OBJETIVOS

- Conocerá la creciente influencia del cristianismo en la formación de los nuevos modelos educativos.
- Destacará la importancia de San Agustín en las nuevas concepciones del papel del alumno y el maestro en el campo de la educación.
- Reconocerá el desarrollo de la educación en la época de Carlomagno y en los tres siglos subsecuentes.

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

Actividad 1.1

Lea con cuidado los siguientes textos:

- ABBAGNANO, NICOLA y A. VISALBERGHI. "Segunda parte. Del triunfo del cristianismo a la crisis de la escolástica. II. San Agustín." En: *Historia de la pedagogía*. Tr. Jorge Hernández Campos, México, Fondo de Cultura Económica, 1996, pp. 142-149.
- BOWEN, J. "XI. Los fundamentos de la educación cristiana" (La teoría educativa de Agustín, y La ciudad de Dios: teoría política cristiana). En: *Historia de la educación occidental. Tomo 1. El mundo antiguo*. Tr. Juan Estruch, 2ª ed. Barcelona, Herder, 1985, pp. 373-379.

Cuando termine su lectura, comente en una cuartilla el papel de San Agustín en el desarrollo de la educación en la Alta Edad Media. Coloque su documento en la plataforma.

Actividad 1.2

Lea el siguiente texto:

- MARROW, H. "IX. El cristianismo y la educación clásica", "X. Aparición de las escuelas cristianas de tipo medieval" y "Epílogo. Fin de la escuela antigua", En: *Historia de la educación en la antigüedad*. Tr. Yago Borja de Quiroga, 2ª ed. México, Fondo de Cultura Económica, 1998, pp. 427-474.

Al término de su lectura redacte en dos cuartillas sobre las escuelas monacales, presbiteriales y catedralicias y cuáles son las diferencias con la educación bizantina. Coloque su documento en la plataforma.

FORO 1 DE LA UNIDAD I

Saludos compañeros alumnos. En este primer foro abordaremos la Unidad I. Espero su participación. Planteo dos preguntas que pueden generar una comprensión más amplia de la temática de la unidad: ¿Cuál era la condición de la educación clásica grecolatina en la época de San Agustín? ¿Cuál es el significado del llamado renacimiento carolingio para la educación y la cultura europea?

UNIDAD II LA BAJA EDAD MEDIA Y SANTO TOMÁS

INTRODUCCIÓN

La cultura árabe, los gremios artesanales, el surgimiento de las universidades, la afirmación de la religión católica y la relectura de Aristóteles fueron motores que orientaron nuevos conceptos e instituciones educativas en los tres primeros siglos del segundo milenio, después de Cristo.

Santo Tomás emergerá como la personalidad toral en la evolución del pensamiento religioso en este periodo. Su lectura de Aristóteles le proporcionará un método para afirmar la racionalidad religiosa. Aunque el ámbito de las ideas es profundamente religioso, con Santo Tomás se advierte una apertura al conocimiento de la naturaleza; en potencia está el futuro desarrollo de nuevas posibilidades epistemológicas, incluida la científica. Paralelo a lo anterior se desarrollarán conceptos innovadores en la educación.

TEMAS

- Los gremios artesanales
- Las universidades
- Santo Tomás de Aquino

OBJETIVOS

- Conocerá la importancia de los gremios artesanales en la historia de la educación.
- Destacará el surgimiento de las universidades como la constitución de un nuevo modelo educativo para la educación superior.
- Distinguirá las diferencias entre Santo Tomás y San Agustín en sus concepciones sobre el papel aprendizaje humano, el papel del alumno y el papel del maestro.

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

Actividad 2.1

Lea el siguiente texto:

- SANTONI, A. "11. Sombras y luces de la Edad Media." En: *Historia social de la educación*. Tr. Raimundo Barrera, Morelia, Instituto mexicano de Ciencias de la Educación, Cuadernos de IMCD, 1995, pp. 185-211.

Después de su lectura narre la historia –en una cuartilla- que sucede con los gremios artesanales y las escuelas catedralicias al nacimiento de las universidades. Coloque su documento en la plataforma.

Actividad 2.2

Lea el siguiente texto:

- ABBAGNANO, NICOLA y A. VISALBERGHI. "Segunda parte. Del triunfo del cristianismo a la crisis de la escolástica. III. La educación en la Edad Media y la Alta Escolástica", "IV. Nuevos horizontes de la escolástica en el siglo XII", "V. Las culturas árabe y judía", "VI. La polémica contra el aristotelismo" y "VII. El Tomismo." En: *Historia de la pedagogía*. Tr. Jorge Hernández Campos, México, Fondo de Cultura Económica, 1996, pp. 150-183.

Cuando termine la lectura escriba en una cuartilla la importancia de Santo Tomás en el desarrollo de la escolástica y su influjo en la historia de la educación. Coloque su documento en la plataforma.

FORO 2 DE LA UNIDAD II

Compañeros alumnos, en este segundo foro –unidad 2- podemos ampliar el diálogo sobre el conocimiento de la historia educativa alrededor del año mil d.C.

Pensemos en la importancia de los árabes para la cultura medieval, en el redescubrimiento del pensamiento de Aristóteles, en la obra teológica de Santo Tomás, en el desarrollo de los gremios y las universidades.

Su participación es crucial, la espero.

UNIDAD III HUMANISMO Y RENACIMIENTO

INTRODUCCIÓN

El nuevo énfasis en el conocimiento de la naturaleza, posterior a Santo Tomás, fue paralelo a un mayor interés en el hombre como responsable de su propia existencia.

Nuevos sentidos antropológicos y filosóficos trajeron consigo nuevas ideas sobre la educación. Este periodo llamado Humanismo (siglos XIII y XIV) culminará con el Renacimiento, verdadera eclosión del espíritu humano que ensanchó la expresión del hombre en todos los campos del conocimiento. La educación se vio enriquecida con nuevos planteamientos que resaltaron la dignidad de la condición humana, más allá de su filiación religiosa.

TEMAS

- El Humanismo
- El Renacimiento

OBJETIVOS

- Comprenderá los cambios que el Humanismo trajo a la historia de la educación.
- Reconocerá el nuevo acento que el Renacimiento dio al papel del hombre en la construcción de su vida social y su influencia concomitante en la educación.

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

Actividad 3.1

Lea el siguiente texto:

- ABBAGNANO, NICOLA y A. VISALBERGHI. "Segunda parte. Del triunfo del cristianismo a la crisis de la escolástica. VIII. La escuela franciscana de Oxford" y "IX. El siglo XIV." En: *Historia de la pedagogía*. Tr. Jorge Hernández Campos, México, Fondo de Cultura Económica, 1996, pp. 184-195.

- ABBAGNANO, NICOLA y A. VISALBERGHI. "Tercera parte Del Renacimiento a Kant. I. Renacimiento y humanismo", "II. La educación humanística en Italia", "III. La educación humanística en Europa" y "IV. La filosofía humanístico-renacentista." En: *Historia de la pedagogía*. Tr. Jorge Hernández Campos, México, Fondo de Cultura Económica, 1996, pp. 199-252.

Después de leer reflexione sobre la obra de tres pensadores (Duns Escoto, Bacon, Occam) y establezca vínculos con el desarrollo de la educación humanista en Italia, después del siglo XIII. Escriba sus reflexiones en una o dos cuartillas. Coloque su documento en la plataforma.

Actividad 3.2

A la lectura anterior agregue el siguiente texto:

- SANTONI, A. "12. Educación humanística y renacentista." En: *Historia social de la educación*. Tr. Raimundo Barrera, Morelia, Instituto mexicano de Ciencias de la Educación, Cuadernos de IMCD, 1995, pp. 213-234.

Cuando termine narre la historia de los educadores humanistas italianos (personajes y escuelas) y busque relaciones con la obra de tres grandes renacentistas: Erasmo de Rotterdam, Montaigne y Rabelais. Escriba su narración en una o dos cuartillas. Coloque su documento en la plataforma.

FORO 3 DE LA UNIDAD III

Compañeros, el Humanismo y el Renacimiento son dos facetas de un mismo proceso histórico donde hay un acento en el valor intrínseco del hombre, en sus capacidades y acciones.

Les propongo las siguientes preguntas que pueden enriquecer su participación en el foro: ¿cuáles eran las características de las escuelas humanistas? ¿Qué significó la relectura de los clásicos grecolatinos? ¿Cuáles son algunas de las razones por las cuales el Renacimiento representó una plenitud de la creatividad humana? Comparta sus puntos de vista con entusiasmo.

UNIDAD IV REFORMA Y CONTRARREFORMA

INTRODUCCIÓN

Durante el esplendor del Renacimiento se incubó la escisión más vigorosa y profunda de la Iglesia católica: la Reforma luterana. La reforma religiosa expresó no sólo una renovación de la Iglesia, sino nuevas convicciones sociales y educativas.

Como respuesta a la Reforma, la Compañía de Jesús aplicó esfuerzos para revertir o detener los cambios auspiciados por la ideología protestante en el campo de la educación; los jesuitas buscaron reivindicar el espíritu católico que sentían transgredido.

En el lapso de dos siglos, la Compañía de Jesús constituirá un modelo educativo admirable. En el horizonte protestante, nuevas propuestas educativas responderán a los intereses de la burguesía en ascenso.

TEMAS

- La Reforma de Martín Lutero
- La Contrarreforma de San Ignacio de Loyola

OBJETIVOS

- Conocerá las implicaciones educativas del protestantismo.
- Reconocerá las aportaciones jesuitas a la educación occidental.

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

Actividad 4.1

Lea con atención este texto:

- SANTONI, A. "13. Entre Reforma y Contrarreforma" y "14. El ascenso de la burguesía." En: *Historia social de la educación*. Tr. Raimundo Barrera, Morelia, Instituto mexicano de Ciencias de la Educación, Cuadernos de IMCD, 1995, pp. 235-280.

Cuando termine exponga –en una cuartilla- cinco aspectos educativos que se desarrollaron con el protestantismo. Coloque su documento en la plataforma.

Actividad 4. 2.

Lea este texto:

- MESNARD, PIERRE. "III. La pedagogía de los jesuitas." En: CHATEAU, JEAN et al. *Los grandes pedagogos*, México, Fondo de Cultura Económica, 1985, pp. 53-109.

Al término de su lectura haga una breve síntesis –una cuartilla- de los conceptos y las actividades principales de la educación jesuita, en sus primeros cien años. Coloque su documento en la plataforma.

FORO 4 DE LA UNIDAD IV

En este último foro consideramos los cambios culturales y educativos suscitados por la escisión religiosa protestante.

Para estimular la actividad de este foro propongo algunas preguntas: ¿cómo se concibe la educación en el incipiente protestantismo? ¿La educación de los jesuitas fue un nuevo modelo educativo en Europa? Espero su participación en este foro.

UNIDAD 1

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA II

Cuauhtémoc Escobedo Santaolaya

ABBAGNANO, NICOLA y A. VISALBERGHI. "Segunda parte. Del triunfo del cristianismo a la crisis de la escolástica. II. San Agustín." En: *Historia de la pedagogía*. Tr. Jorge Hernández Campos, México, Fondo de Cultura Económica, 1996, pp. 142-149.

6. EL LUGAR DE SAN AGUSTÍN EN LA PATRÍSTICA

Son muchas las razones por las cuales San Agustín ocupa un lugar especial en la patrística, de la que es innegablemente la figura central. San Agustín no sólo reviste un excepcional interés histórico por el inmenso influjo que ejerció sobre la cultura y la educación posterior de todo el mundo occidental, sino que además posee tales dotes de vivacidad, profundidad y modernidad que, bajo ese punto de vista, está a la par con Platón y Aristóteles. Es uno de los máximos pensadores de la historia de la humanidad y no sólo el más grande Padre de la Iglesia. Pero si llegó a ser lo que fue, ello se debe a que supo plantearse con sin igual originalidad especulativa e inquebrantable fe religiosa los problemas fundamentales madurados por el cristianismo.

Ya hemos visto dichos problemas claramente perfilados en Orígenes y en San Gregorio de Nisa: la Trinidad, el mal y la materia, y el destino final de las almas. Orígenes había llegado como conclusión a la salvación final de todos; Gregorio había negado la realidad de la materia y con ella la más común concepción greco-cristiana acerca de la existencia del mal. En este aspecto Orígenes y Gregorio se aproximaban a la concepción estoica de la perfección de la realidad considerada como un todo, pero al hacerlo perdían de vista el profundo dramatismo de la concepción cristiana para la cual el pecado y la perdición no tienen sólo un valor provisional y pasajero.

Muy divergentes eran por el contrario sus soluciones del problema de la Trinidad, pero tanto el uno como el otro lo habían planteado según los módulos clásicos del intelectualismo griego: la perfección absoluta de Dios implica su Unidad; por consiguiente, el Hijo no puede ser puesto verdaderamente en el mismo plano que el Padre, afirmaba Orígenes. Es justamente la perfección absoluta de Dios lo que explica su triforme existencia, respondía Gregorio (con argumentaciones que más adelante esgrimirá la herejía llamada *modalismo*).

San Agustín abordará los tres problemas de modo absolutamente nuevo y original, habiendo intuido la inanidad de tratarlos en forma puramente conceptual y la necesidad de poner al descubierto su verdadero significado sondeando ante todo las honduras de nuestra conciencia: ahí sí que se plantean verdaderamente el problema de Dios uno y trino, el problema del mal y el problema de nuestro destino de salvación o perdición. De esta audaz inversión de perspectivas la cuestión entera salía transfigurada y de ahí surgían no sólo —y no tanto— nuevas soluciones de carácter teológico, cuanto el descubrimiento de una nueva dimensión para toda la filosofía futura: la dimensión de la interioridad espiritual como supremo criterio de verdad y certidumbre.

{Abbagnano, N. HISTORIA DE LA PEDAGOGÍA.

7. VIDA Y OBRA

Aurelio Agustín nació en 354 en Tagaste, África romana. Su padre, Patricio, era pagano; su madre, Mónica, era cristiana y ejerció sobre el hijo una profunda influencia. Cultivó de joven los estudios clásicos y a los 19 años fue atraído a la filosofía por el *Hortensio* de Cicerón. Se adhirió entonces a la secta de los maniqueos (374). Permaneció en Cartago hasta la edad de 29 años, enseñando retórica y dedicándose a amores y amistades de que más tarde se arrepintió y acusó por igual.

En 383 marchó a Roma para enseñar, con esperanza de conquistar éxito y fortuna. Pero sus esperanzas se frustraron y al año pasó a Milán para ocupar el puesto de profesor oficial de retórica, concedido a él por el prefecto Simaco. En Milán sufrió la crisis decisiva de su existencia.

De tiempo atrás abrigaba dudas sobre la verdad del maniqueísmo. Esta doctrina admitía dos principios, uno del bien y otro del mal, en perpetua lucha. El alma del hombre era uno de los campos de esta batalla. San Agustín había entrevistado a Fausto, el más famoso maniqueo de la época, pero ni siquiera éste había logrado disipar sus dudas. Por el contrario, la lectura de los neoplatónicos lo inclinaba hacia la tesis de que el mal era una simple negación o ausencia de realidad y que, por tanto, no contradecía la infinitud de Dios. En Milán, la palabra y el ejemplo del obispo San Ambrosio y los consejos de su madre, que mientras tanto se había reunido con él, precipitaron la crisis: Agustín se hizo catecúmeno. En el otoño de 386 deja la enseñanza y se retira con reducido grupo de parientes y amigos a Cassiciaco, cerca de Milán, donde compone sus primeras obras. En 387 recibe el bautismo de manos de San Ambrosio y a partir de ese momento se le presenta claramente la misión a que debía dedicarse: difundir y defender en su patria la verdad cristiana. Pensó en regresar; pero en Ostia, mientras esperaba embarcarse murió la madre y él permaneció todavía por algún tiempo en Roma.

De vuelta en Tagaste, se ordenó sacerdote en 391; en 395 fue consagrado obispo de Hipona. Desde entonces su actividad fue incesante. El 28 de agosto de 430, San Agustín falleció cuando desde hacía tres meses los vándalos de Genserico asediaban Hipona.

Los primeros escritos de San Agustín son los compuestos en Cassiciaco: *Contra académicos*, *De la beatitud*, *Del orden*, *Soliloquios*. En Roma, mientras esperaba la partida para el África, escribió *De la grandeza de alma*. De regreso en Tagaste compuso, entre otras obras, *De la verdadera religión*, que figura entre sus obras filosóficas más notables. Además, abrió la polémica contra los maniqueos a la que dedicó muchos escritos.

Consagrado obispo, enderezó la polémica por una parte contra los donatistas, sostenedores de una iglesia africana independiente y resueltamente hostil al Estado romano, y por la otra contra los pelagianos que negaban o por lo menos limitaban la acción de la gracia divina. Estos escritos son en número

muy grande. Mientras tanto, componía igualmente obras filosófico-teológicas, como *De la Trinidad* y sobre todo *La ciudad de Dios*, su libro más vasto, compuesto entre 413 y 426. Hacia el año 400 compuso los trece libros de las *Confesiones*, que son la clave de su personalidad de pensador.

Al finalizar su vida, en 427, echó con las *Retractaciones* una mirada retrospectiva a toda su obra literaria, corrigiendo los errores y las imperfecciones dogmáticas.

8. DIOS Y EL ALMA

Al empezar los *Soliloquios*, una de sus primeras obras, San Agustín declara: "Quiero saber de Dios y del alma. ¿Y nada más? Nada más, en absoluto." Y tales son realmente los términos hacia los cuales dirige, desde el principio hasta el fin, su búsqueda. Al mundo de la naturaleza San Agustín volvió la atención sólo ocasionalmente y a propósito de problemas concernientes a la naturaleza de Dios y del alma.

Pero Dios y alma no son para San Agustín los objetos de dos indagaciones paralelas e independientes. Dios, en efecto, se manifiesta sólo al alma, en la más recóndita intimidad del alma misma. Buscar a Dios significa recogerse en sí mismo y conocerse como lo que se es, *confesarse*. La actitud de la confesión, que da origen a la más famosa de las obras agustinianas, es en realidad la actitud fundamental y constante de San Agustín. No sólo consiste en describir las vicisitudes de la propia vida externa e interna, sino también y sobre todo en resolver los problemas que surgen de la vida interior del hombre.

Ahora bien, la confesión, el replegarse del alma sobre ella misma, conduce al alma a Dios. Pues que Dios es verdad, el hombre encuentra la primera verdad fundamental dentro de sí, es decir, en su alma. En efecto, se puede dudar de todo y antes bien, como pretendían los escépticos, se debe dudar. Pero quien duda de la verdad tiene la certeza de que duda, es decir, de que vive y piensa, o sea que en la duda misma alcanza una certidumbre que lo sustrae a la duda y lo refiere a la realidad. El hombre no podría dudar si no tuviese en sí la verdad, que la duda misma le revela y confirma. Y la verdad es Dios. De ahí la famosa admonición de San Agustín: "No señas de ti, vuelve a ti mismo, en el interior del hombre habita la verdad; y si encuentras mudable tu naturaleza, trasciéndete también a ti mismo".

La verdad está en el hombre, pero no es el hombre; se halla por encima del hombre, quien para encontrarla debe trascenderse a sí mismo. Por tanto, la verdad no es ni siquiera la razón humana, sino la ley de la razón, es decir, el criterio de que la razón se sirve para juzgar las cosas. Si la razón es superior a las cosas de las cuales juzga, la ley de la razón es superior a la razón misma. Así como el juez humano puede juzgarlo todo menos la ley misma sobre la base de la cual juzga, así la razón, que todo lo juzga, no puede juzgar la verdad que es la ley de todos y cada uno de sus juicios.

Se ha dicho que esta verdad es Dios mismo; más exactamente, es Dios como Logos o Verbo, es decir, es Cristo Hijo de Dios. El Padre es el Ser, el Espíritu Santo es el Amor. Dios es Ser, Verdad y Amor.

9. EL HOMBRE

Por su misma naturaleza el hombre está ligado a Dios. Dice San Agustín: si fuéramos animales podríamos amar sólo la vida carnal; si fuéramos árboles podríamos amar sólo lo que no tiene movimiento ni sensibilidad. Pero somos hombres, creados a imagen de Dios y por lo tanto podemos amar la verdadera Eternidad, la eterna Verdad, el eterno y verdadero Amor. El que el hombre haya sido creado a imagen y semejanza de Dios significa que sus actividades fundamentales corresponden a las personas divinas. *Memoria, inteligencia y voluntad*, las tres facultades del hombre, corresponden a las tres personas de la Trinidad divina y así como éstas constituyen una sola sustancia, así las tres facultades constituyen un alma única.

Pero de la misma forma como el hombre puede buscar y amar a Dios, puede también alejarse de Él. Pero como Dios es el Ser, la Verdad y el Amor, el hombre que se aleja de Él aleja de sí estas tres cosas y cae en el pecado. Por tanto al hombre se le presenta continuamente la siguiente alternativa: vivir según la carne y debilitar o romper la propia relación con Dios, cayendo en el pecado; o vivir según el espíritu, afianzando la propia relación con Dios, y prepararse a participar en su misma eternidad. La primera elección no es una verdadera elección, sino más bien la renuncia a elegir.

Esta renuncia es la verdadera causa del pecado, y por eso no es una causa positiva, sino negativa; es una falla de la voluntad, una defecación, una huera soberbia. En vano se buscará la "causa eficiente" de la voluntad perversa: no existe; la voluntad perversa sólo tiene una "causa deficiente".

En *La ciudad de Dios*, San Agustín, ante las catástrofes que afligen a la romanidad tardía, como el saqueo de Roma por los godos de Alarico (410), busca una explicación de las vicisitudes históricas y la encuentra justamente en su teoría del mal y del pecado. El amor de sí mismos que mueve a los hombres y sobre el cual se funda el estado o "ciudad terrena" no es un mal en sí, pero se convierte en un mal e implica la ruina cuando lleva su osadía hasta el "desprecio de Dios".

Por el contrario, quien respeta la jerarquía de los valores y sabe llevar el amor de Dios hasta el desprecio de sí, se convierte por ello en ciudadano de la "ciudad de Dios", la comunión ideal de los buenos, es decir, de los participantes en la gracia divina.

En efecto, si el hombre recibe de Dios todas sus posibilidades naturales verdaderamente no puede hacer nada en el campo de la verdad y el bien si no es con la ayuda que Dios le ofrece gratuitamente, es decir, con la gracia. San Agustín sostiene este punto sobre todo en su polémica con Pelagio, monje

bretón que había sostenido la capacidad del hombre de obrar virtuosamente, y por tanto de salvarse incluso sin asistencia de la gracia divina.

Pelagio consideraba que ni siquiera el pecado original había debilitado radicalmente la libertad propia del hombre y por tanto su capacidad de obrar el bien. A este propósito San Agustín afirmaba, por el contrario, que, con Adán y en Adán, la humanidad entera habría pecado convirtiéndose en una sola "masa condenada", de la cual ningún miembro podía sustraerse al justo castigo si no era por la misericordia y la gracia divina. Por lo tanto reconocía que Dios predestina a la salvación sólo a ciertos hombres mientras condena a todos los demás, consecuencia harto rigurosa que la misma iglesia católica mitigó posteriormente. Sin embargo, el principio afirmado a este propósito por San Agustín es el de la no oposición, antes bien, de la coincidencia, entre la libertad humana y la gracia de Dios. En la voluntad del hombre de ser libre, de adquirir y merecer la libertad definitiva propia de los santos, que consiste en *no poder* pecar, está ya en acto la gracia de Dios porque esa libertad es ya el fruto de una relación del hombre con el Ser, con la Verdad y con el Amor, o sea, con Dios.

10. EL MUNDO Y EL TIEMPO

San Agustín aborda los problemas del mundo natural a propósito de la creación. En cuanto es el ser, Dios es el fundamento de todo lo que es. Por su mutabilidad el mundo demuestra que no es el ser: ha tenido que ser creado y no ha podido crearlo sino un Ser eterno. Dios lo ha creado todo a través de su Verbo que es el Logos o Hijo y contiene en sí las *ideas* o *razones* inmutables de las cosas. Contra Platón, que situaba las ideas en un mundo inteligible, diverso de Dios, San Agustín objeta que en tal caso Dios carecería de razón porque tendría la razón fuera de sí. Las ideas están, pues, en la razón divina, o sea, en el Logos. San Agustín las identifica con las *razones seminales* de que hablaban los estoicos. Estas razones seminales explican por qué la creación, aun siendo un acto único e indivisible, produce sus efectos sucesivamente en el tiempo. Por ejemplo, Dios ha creado la tierra, es decir, la materia de que se compone el cuerpo humano; pero la tierra tenía ya en sí la capacidad de producir el cuerpo humano, del mismo modo como el germen tiene en sí la capacidad de producir una planta.

La tierra, en la cual se hallan las razones seminales (o sea, los gérmenes) de todas las cosas naturales, es, según San Agustín, la materia informe de que hablaban Platón y los neoplatónicos. Interpreta la palabra de la Biblia de que Dios "en el principio creó los cielos y la tierra" en el sentido de que las dos primeras creaciones fueron por una parte el mundo celeste e inteligible, y por el otro la materia informe en cuyo seno debían formarse luego las cosas naturales.

Y las cosas naturales, precisamente por haberlas querido Dios así como son,

son todas buenas de por sí, todas ellas ostentan en sí una cierta huella divina y todas son Ser, Conocer y Querer (*Esse, nosse, velle*) como nosotros mismos, pero con un diverso y a menudo mínimo grado de claridad. La creación entera refleja la perfección divina con diversos grados de fulgor, porque, en último análisis, todo proviene de Dios.

Tampoco las almas humanas, según la teoría del *traducianismo* que San Agustín profesó por largo tiempo, son creación directa de Dios, sino que son generadas por las de los progenitores (de esta forma se explica que el pecado de Adán y Eva haya debilitado la voluntad de todos sus descendientes volviéndolos incapaces de reconquistar la plenitud de su libertad si no es con el auxilio de la gracia).

Algunos Padres de la Iglesia, por ejemplo, Orígenes, consideraban la creación del mundo como eterna, pues de lo contrario implicaría una mudanza de la voluntad divina. San Agustín plantea el problema: ¿qué hacía Dios antes de crear el cielo y la tierra? Y responde que antes de la creación no existía el tiempo, porque también el tiempo ha sido creado junto con el mundo: por consiguiente no había un *antes*, y no tiene sentido preguntar qué hacía antes Dios. La eternidad está más allá del tiempo y es la vida divina misma en cuanto es siempre, inmutablemente, igual a sí misma.

Pero ¿qué es el tiempo? Ciertamente, no es una realidad permanente. El pasado es tal porque ya no es, el futuro es tal porque todavía no es; y si el presente no se transformara continuamente en pasado no habría presente, sino eternidad. Sin embargo, logramos medir el tiempo puesto que hablamos de un tiempo largo o breve. ¿Cómo o dónde logramos efectuar esa medición? Responde San Agustín: en el alma. Conservamos la memoria del pasado y estamos en espera del futuro. El pasado ha dejado de ser, pero queda su *memoria*; el futuro todavía no es, pero hay la *espera* del futuro; el presente se desvanece en cada instante, pero en el alma perdura la *atención* a las cosas presentes. La realidad del tiempo está en la distensión (*distensio*) del alma, en la conciencia del hombre, en la continuidad de la vida espiritual que conserva en sí el pasado y tiende hacia el porvenir. El tiempo no tiene otra realidad que la de la vida interior del hombre, de la misma forma como la eternidad no es real sino como la vida de Dios.

11. LA EDUCACIÓN EN SAN AGUSTÍN

Desde un cierto punto de vista, la filosofía entera de San Agustín es una filosofía educativa. Dudar y resolver las dudas, iluminar la fe con la razón y la razón con la fe (*credo ut intelligam e intelligo ut credam*), haciendo hablar al que San Agustín llama el "Maestro interior", es decir, la Verdad misma que es Dios, es ya un proceso de formación humana y por lo tanto de educación en el significado más amplio y profundo del término. En la educación en este sentido el verdadero y único maestro es la Verdad, o sea Dios

en la persona de su Verbo, es decir, de Cristo. El escrito de San Agustín titulado *El Maestro* parte de este concepto. El saber no pasa del maestro al discípulo como si éste aprendiera lo que antes ignoraba; la verdad se halla presente por igual tanto en el alma del discípulo como en la del maestro; la palabra de éste no hace más que volverla explícita, hacer que resuene con mayor claridad. Así, pues, sólo hay un maestro, el maestro interior que es la Verdad misma, o sea Dios, Cristo. En efecto, San Agustín no puede aceptar la teoría platónica de la reminiscencia porque, como cristiano, no puede admitir que el alma preexista al cuerpo y haya contemplado las ideas en una vida anterior. La suya es una *teoría de la iluminación*, por la cual el conocimiento de toda verdad nueva no sólo implica determinados signos o palabras que la ocasionan, sino también una efectiva y directa intervención divina que se realiza en nosotros como "iluminación" íntima.

En *Del orden*, San Agustín evalúa desde el punto de vista cristiano las disciplinas paganas de enseñanza, y lo que dice a tal propósito equivale en lo sustancial a una justificación y defensa de éstas. Las disciplinas que examina son: la gramática, es decir, el estudio de la lengua; la dialéctica, "en la cual la misma razón nos da a conocer lo que es ella misma, lo que quiere, lo que puede hacer"; la retórica, que sirve para conmover a los hombres con objeto de persuadirlos de la verdad y el bien; la música como arte de la armonía, y, en fin, la aritmética, la geometría y la astronomía. Este *curriculum*, que luego culminará en el estudio de problemas teológicos y filosóficos, es considerado por San Agustín como un proceso de formación y purificación merced al cual el alma se hace capaz de captar la Unidad divina del mundo y el tras-mundo. Sin embargo, para el cristiano lo indispensable es conocer las verdades religiosas, no poseer las disciplinas liberales, cuya importancia, antes bien, San Agustín disminuye un tanto en las *Retracciones*. Indudablemente son bienes debidos a Dios, y si el pagano los ha utilizado mal, con fines egoístas e idólatras, el cristiano se halla en el perfecto derecho de servirse de ellos aplicándolos a su justa función. Sin embargo, ¡cuántos ignorantes son purísimos y heroicos cristianos y cuántos sabios, por el contrario, carecen de fe! Verdad es que la doctrina cristiana que se enseña a los ignorantes debe simplificarse al máximo para que la puedan comprender, ¿acaso por ello el catequizar de ese modo es una tarea inferior o casi humillante para quien debe efectuarla?

A esta pregunta (que le dirigió efectivamente un diácono instructor de catecúmenos) responde San Agustín en el escrito *De la catequización de incultos* (*De catechizandis rudibus*). Alegría y no tedio debe experimentar quien enseña para que su enseñanza sea eficaz. Que en apariencia tenga que repetirse, que deba usar palabras llanas e imágenes sencillas, que deba descender al nivel del inculto, todo ello no obsta para que su enseñanza sea viva y jocunda: piénsese que Cristo con la Encarnación se rebajó al nivel del hombre, pero que su acto fue un acto de amor y por lo tanto una realización de su excelsa naturaleza.

De la misma forma, el maestro se realiza en el amor con que se adapta al educando, con que desciende al nivel de su comprensión. Y en verdad al haberlo así se educa y perfecciona a sí mismo, porque las nociones viejas se renuevan en quien las enseña con auténtico empeño, con sincera dedicación. Así como alguien que mostrando a un forastero una ciudad o un paisaje que le es familiar acaba por descubrir también él algo nuevo, así, cuando al enseñar algo logramos despertar en nuestros discípulos interés y admiración, el interés y la admiración vuelven a encenderse también en nosotros y nos sentimos renovados y descubrimos cosas nuevas. Y casi podría decirse que quien enseña aprende del que aprende, que "quienes escuchan casi hablan en nosotros, y que en cierto modo nosotros aprendemos en ellos lo que les enseñamos": verdad educativa altísima, válida para cualquier enseñanza digno del nombre.

BOWEN, J. "XI. Los fundamentos de la educación cristiana" (La teoría educativa de Agustín, y La ciudad de Dios: teoría política cristiana). En: *Historia de la educación occidental. Tomo 1. El mundo antiguo*. Tr. Juan Esttruch, 2ª ed. Barcelona, Herder, 1985, pp. 373-379.

vezaban con notables dificultades, pese a que veían la necesidad; resultaba difícil determinar si siguió unas prácticas ascéticas y durante el período de su vida se rodeaban según unos es-

como se justifica por el hecho de que, sino también un cuerpo que pone trabas a la voluntad. El cuerpo es la fuente de placeres; según el testimonio de las satisfacciones agudiza una conciencia suficiente para perseverar, en la unión con Dios. Se trata de la éxtasis cristiano. Agustín habla de la *askesis*, y se aviene por lo tanto a las prácticas. Pero no está dispuesta a una tercera dimensión, la decisiva de la inteligencia humana, servirse de su razón, para

condido a esta pregunta admitiendo que las filosofías formaban parte de la vida humana y los frutos que producían, tales como la sabiduría, la existencia y la inspiración que depende del ejercicio humano de la comprensión de lo divino que el hombre alcanza. Se trata, por consiguiente, de una mayor comprensión, que se alcanza y a la que el hombre llega por el punto de vista, la tradición y constituye el primer paso que el hombre puede ascender

radicalmente la razón de la fe se mantenía fiel a la tradición y trató de analizar con mayor

profundidad las operaciones de la razón y la naturaleza del conocimiento. La helenización del Oriente siglos atrás había conducido a una gran difusión de las enseñanzas aristotélicas, y pese al predominio temporal de las filosofías estoica y epicúrea, se produjo en el siglo III d.C. un notable resurgir de las teorías de Aristóteles, con Alejandro de Afrodisia como figura más destacada, que afectó sobre todo a Siria a la par que proporcionaba un marco filosófico realista. Y si en los escritos de los padres orientales esta perspectiva se halla muchas veces presente, aunque siempre de modo implícito, Agustín fue el primero que la analizó explícitamente.

La teoría educativa de Agustín

Según Agustín la razón, cuya presencia en el hombre es obvia, se aloja en el alma, con lo cual el progreso terreno del hombre viene en parte determinado por ella; por otra parte, si la razón ha sido implantada en el hombre por el propio Dios, ello tiene que obedecer necesariamente a una finalidad específica. A esta cuestión trata de responder Agustín en *De magistro* (año 389), en las *Confesiones* (397), en *De catechizandis rudibus* (399), y en su obra educativa de madurez (escrita en distintos períodos entre 397 y 426) *De doctrina christiana*. En todos estos estudios sus preocupaciones permanecen constantes, y su atención se centra en las cuestiones epistemológicas básicas: ¿qué es el conocimiento y de dónde procede? ¿Cuál es la relación entre la razón humana y ese conocimiento? ¿De qué modo puede el hombre alcanzar el conocimiento último?

A partir del postulado de la realidad de Dios, garantizado por la fe y la revelación, Agustín sostiene que el verdadero conocimiento es innato y que es el propio Dios quien lo sitúa en el hombre:

¿Cómo llegan los hechos a mi conciencia? ¿De dónde vienen? No lo sé; cuando por primera vez los reconocí como tales lo hice utilizando únicamente mi propia inteligencia; estaban ahí, en mi espíritu, en espera de ser usados cuando hiciera falta. De algún modo tienen que haber preexistido en mí antes de que mi conciencia los reconociera. Sí, tenían que estar ya profundamente arraigados en mí, y alguien hubo de enseñarme haciéndome tomar conciencia de ellos. Así pues, la educación es en realidad el proceso por el cual unas ideas oscuras e inconscientes se convierten en conscientes y claras⁴⁸.

48. *Conf.*, X, x-xi: «Unde et qua haec intraverunt in memoriam meam? Nescio quomodo; nam cum ea didici, non credidi alieno cordi, sed in meo recognovi, et vera esse approbavi et

Bower, James. Historia de la Filosofía. Vol. 2. P. 278.

La teoría del conocimiento preexistente, aun con sus reminiscencias de la *maieutike* socrática, daría pie con el tiempo al conservadurismo y el autoritarismo de ulteriores corrientes eclesiásticas; pero en el caso de Agustín la teoría del saber y el conocimiento es indudablemente un resultado genuino de su investigación. No hay en su postura ambigüedad alguna: la verdad es preexistente, pero latente, y la tarea del hombre consiste en hacer manifiesto lo latente. La teoría agustiniana resultaba más fácilmente admisible en un período en el que el campo del saber se había encogido, los estudios empíricos se hallaban en decadencia, y las escuelas se preocupaban más de la recapitulación de ideas antiguas que de la adquisición y elaboración de ideas nuevas.

Agustín admite y reconoce la actuación de la razón en el hombre. A diferencia de los padres ascéticos — y especialmente de Taciano, Tertuliano y Cipriano — se da cuenta de que la razón ha de ser puesta al servicio del crecimiento espiritual del hombre, y de que puede ser un agente de gran utilidad en el proceso de evolución del hombre hacia Dios. De ahí que el concepto de claridad cobre capital importancia: el hombre es capaz de dirigir su propio crecimiento y de juzgar de los resultados precisamente (y sólo) en la medida en que es claramente consciente de sus propios procesos mentales. La «evolución del alma» está en muy buena parte presidida por la actividad intelectual.

Tanto el alma humana como Dios son inmateriales; pertenecen a la esfera del ser y, como tales, son independientes del mundo material y temporal. Simultáneamente, sin embargo, el alma recibe una ubicación material y temporal; de hecho, la conciencia del alma le llega en primer lugar al individuo a partir de la actividad de su yo físico. Todo cuanto el hombre sabe acerca de sí mismo y de su entorno le llega mediatizado por los sentidos, y todo conocimiento al que el hombre tiene acceso directo le viene dado de forma corpórea y transitoria. El mundo presente es en último término un mundo de apariencias, y no el mundo de la verdad última; para Agustín el mundo externo no es más que una representación simbólica de la

commendavi ei tamquam reponens, unde proferrem, cum vellem. Ibi ergo erant et antequam ea didicissem, sed in memoria non erant. Ubi ergo, aut quare, cum dicerentur, agnovi et dixi: «ita est, verum est», nisi quia iam erant in memoria, sed tam remota et retrusa quasi in cavis abditioribus, ut, nisi admonente aliquo eruerentur, ea fortasse cogitare non possem? ... et cogenda rursus, ut sciri possint, id est velut ex quādam dispersione colligenda, unde dictum est cogitare.»

verdad eterna. Lógicamente, allá de los símbolos, hasta llegar a una comunión con la verdad. La *askesis* del problema a nivel de la subsiste todavía el problema por el lenguaje.

Más de ochocientos años examinado y discutido entre el conocimiento y la escritura. Agustín, Escrituras aunque interesante, vuelve a detenerse en el conocimiento y las palabras. De por sí las palabras no que el conocimiento es anteriores, comenzando a manifestar la condición perfectamente familiarizada emitidas en griego o en palabras no son griegas si ello es así, se nos plantea atribuirse a las Escrituras una respuesta. Caso de tensión de la Iglesia que ello significaría, en el hombre ha de ser necesariamente comunicable acerca del cual sea verdaderamente solamente en entredicho, por de tener una misión.

Agustín abordó el problema por vez primera. *De magistro* fue escrito en 389; es anterior, por al período en que Agustín

49. *Conf.*, X, xxi: «Audiui sermone illi alii, istae autem aliae sunt nec latinae sunt nec aliud eloquuntur»

te, aun con sus reminiscen-
cias con el tiempo al conservadu-
ras corrientes eclesiásticas; pero
y el conocimiento es indu-
cción y investigación. No hay en su
conocimiento preexistente, pero latente,
lo latente. La teo-
logía admisible en un período en
encogido, los estudios empíri-
cos se preocupaban más de
la adquisición y elabora-

de la razón en el hombre.
especialmente de Taciano,
que la razón ha de ser puesta
en el hombre, y de que puede ser
de evolución del hombre
claridad sobre capital impor-
tante en su propio crecimiento y de
sólo) en la medida en que
los procesos mentales. La «evo-
lución» presidida por la actividad

son inmateriales; pertenecen
independientes del mundo ma-
terial. Sin embargo, el alma recibe una
de la conciencia del alma le
de la actividad de su yo
de sí mismo y de su en-
tendimiento, y todo conocimiento
le viene dado de forma cor-
recta. Al último término un mundo
de la última; para Agustín el
representación simbólica de la

pellem. Ibi ergo erant et antequam
ante, cum dicerentur, agnovi et dixi:
et tam remota et retrusa quasi in cavis
commissis cogitare non possem? ... et co-
persione colligenda, unde dictum est

verdad eterna. Lógicamente, por tanto, el hombre tiene que ir más
allá de los símbolos, hasta la verdad misma; tiene que esforzarse por
llegar a una comunión directa con lo absoluto y lo inmaterial, donde
reside la verdad. La *askesis* es justamente la disciplina que resuelve
el problema a nivel de la vida y de las actividades cotidianas; pero
subsiste todavía el problema del conocimiento simbólico vehiculado
por el lenguaje.

Más de ochocientos años antes de la época de Agustín habíase
examinado y discutido la problemática de las relaciones existentes
entre el conocimiento y su representación simbólica en el lenguaje y
la escritura. Agustín, más directamente preocupado por las Sagradas
Escrituras aunque interesado de hecho en todas las formas de escri-
tura, vuelve a detenerse en la cuestión de la relación entre el conoci-
miento y las palabras. De acuerdo con sus presupuestos básicos, de
por sí las palabras no pueden constituir un conocimiento, puesto
que el conocimiento es inefable. Los trabajos filológicos de los siglos
anteriores, comenzando por la obra del Mouseion, habían puesto de
manifiesto la condición simbólica del lenguaje, y Agustín estaba per-
fectamente familiarizado con este concepto: las palabras pueden ser
emitidas en griego o en latín, pero los principios subyacentes a las
palabras no son griegos ni latinos: no son lenguaje⁴⁹. Ahora bien;
si ello es así, se nos plantea un problema muy grave: ¿qué valor puede
atribuirse a las Escrituras? La pregunta era realmente seria, y exi-
gía una respuesta. Caso de no poder darla, no se justificaría la pre-
tensión de la Iglesia cristiana de tener una misión corporativa ya
que ello significaría, en definitiva, que la experiencia espiritual del
hombre ha de ser necesariamente un asunto privado, personal e inco-
municable acerca del cual es absolutamente imposible decir nada que
sea verdaderamente significativo. La misma pregunta ponía radical-
mente en entredicho, por lo demás, la naciente pretensión de la Iglesia
de tener una misión educativa que desempeñar.

Agustín abordó el problema en varias de sus obras, articulán-
dolo por vez primera en su tratado sobre la función del maestro. El
De magistro fue escrito después de su regreso a Tagaste y se publicó
en 389; es anterior, por consiguiente, a su ordenación, y pertenece
al período en que Agustín seguía un estilo de vida monástico. Con-

49. *Conf.*, X, XII: «Audivi sonos verborum, quibus significantur, cum de his disseritur, sed illi alii, istae autem aliae sunt. Nam illi aliter graece, aliter latine sonant, istae vero nec graecae nec latinae sunt nec aliud eloquiorum genus.»

cebido en forma de diálogo entre el propio Agustín y su hijo natural. Adeodato, el *De magistro* es en el fondo un ensayo de epistemología. Paralelamente a la discusión acerca de la naturaleza del conocimiento, se enfrenta asimismo con una pregunta básica que podría enunciarse así: ¿puede realmente enseñarse algo? Agustín asume la postura platónica según la cual la verdad es inmaterial y universal: «El conocimiento es un conocimiento de universales, que no aprendemos por medio de las palabras»⁵⁰. Pero este presupuesto no es en Agustín un punto de partida, antes bien una conclusión; el desarrollo de su argumentación se orienta hacia el enunciado final de semejante creencia.

El conocimiento más elemental consiste en una conciencia del mundo externo: los datos de la experiencia. Estos datos se representan con palabras, que funcionan como signos, si bien los objetos reales son más importantes que sus signos, puesto que «el fin es más importante que los medios»⁵¹. Por otra parte, los usos que de las palabras se hacen son superiores a las palabras mismas; las palabras funcionan sólo instrumentalmente, como signos para la enseñanza. El valor de las palabras radica en su capacidad de evocar en la conciencia del individuo un modelo de relaciones paralelo a la estructura del mundo externo, y que estimula la indagación personal. Una vez que las palabras han conseguido evocar unas ideas el individuo, mediante un proceso mal conocido, las asocia a una verdad universal: «Las verdades generales de la razón no son enseñadas, sino que se hallan de algún modo presentes en el espíritu y hace falta sólo descubrirlas planteando las preguntas más adecuadas; pero no es el maestro quien coloca las verdades en el espíritu del discípulo»⁵². La verificación de la autoridad de estas verdades procede de la iluminación divina del espíritu del individuo, por el hecho de que Cristo habita en todo hombre⁵³.

Al igual que Platón, Agustín es incapaz de salvar el abismo existente entre la opinión y la certeza, entre representación simbólica y conocimiento último; su teoría pedagógica no logra, por consiguiente, finalidad alguna. La argumentación de Agustín es persuasiva, pero inadecuada; el cristiano sigue viéndose obligado a dar el necesario

salto de la fe, por la que el reflejo de un cielo permea el maestro que se ocupa de estructurar la educación que aproxime lo bastante a la fe como para que el alumno pueda dar el salto. En buena parte Agustín se refiere a las instituciones enteramente seculares, y no hubiese cristianos que seculares. En los escritos de Agustín percibimos el laicismo artificialidad del amor a la experiencia humana.

Se comprende así que el estudio de los autores y creciendo de forma muy tianos; y, paradójicamente, padres de la Iglesia por notable — aunque en la lógica y la dialéctica resultaban obviamente contradictorias. También los sentidos de la vida cotidiana cuya finalidad era fundar quedaban, por consiguiente, la vista de Agustín acerca con su concepción de las artes liberales, dado que capacitaban para ordenar y daban la necesaria educación a los estudiantes; al mismo tiempo comprenden el orden del principio de la vida cristiana un lugar preeminente fundamentalmente idéntico consiste en la consecución

50. Agustín, *De magistro*, xiii, 38.

51. Ibid., viii, 25-26; *De doctrina Christiana*, I, 2.

52. *De magistro*, x, 29-xiii, 45.

53. L.c., y también ibid., xi, 33.



salto de la fe, por la que cree que este mundo no es sino un fugaz reflejo de un cielo permanente y eterno. Lo único que puede hacer el maestro que se ocupa del aprendizaje simbólico del hombre es posibilitar la estructuración de un paradigma mental de verdad eterna que aproxime lo bastante la experiencia subjetiva de la realidad eterna como para que el individuo la reconozca y efectúe el salto. En buena parte Agustín se sitúa en reacción contra el verbalismo excesivo de las instituciones escolares de su época. Las escuelas eran enteramente seculares, y las dirigían casi siempre paganos; aun cuando hubiese cristianos que enseñaban en ellas, lo hacían con un espíritu secular. En los escritos de Agustín sobre el simbolismo de las palabras percibimos el lamento del eclesiástico que se insurge contra la artificialidad del amaneramiento verbal y que aboga por un retorno a la experiencia humana directa.

Se comprende así que Agustín no se mostrara muy en favor del estudio de los autores paganos. En su época, por lo demás, estaba creciendo de forma muy considerable el *corpus* de los escritos cristianos; y, paradójicamente, los escritos de Agustín y de los demás padres de la Iglesia permitían al estudiante familiarizarse de modo notable — aunque un tanto superficial — con la tradición clásica. La lógica y la dialéctica eran las disciplinas menos desaconsejadas; resultaban obviamente muy valiosas para la comprensión de las Escrituras. También los saberes utilitarios relacionados con las actividades de la vida cotidiana eran valiosos; no así, en cambio, aquellos cuya finalidad era fundamentalmente estética: la música y las artes quedaban, por consiguiente, descartadas. Por último, los puntos de vista de Agustín acerca del saber y del aprender corren parejos con su concepción del maestro: éste debía ser un hombre versado en las artes liberales, dado que la lógica, la retórica y la gramática le capacitaban para ordenar convenientemente su material y le proporcionaban la necesaria elocuencia para suscitar la respuesta de sus estudiantes; al mismo tiempo, el estudio de las matemáticas le permitía comprender el orden divino del universo. Pero, en cualquier caso, el principio de la *askesis* ocupa en el pensamiento y la doctrina agustinianos un lugar preeminente; los puntos de vista de Agustín son fundamentalmente idealistas y escatológicos: la vocación del hombre consiste en la consecución de la unión perfecta con Dios, o beatitud.

XI. Los fundamentos de la educación cristiana

La «Ciudad de Dios»: teoría política cristiana

No debe olvidarse que los primeros años del siglo V fueron particularmente turbulentos; los bárbaros — godos, francos y vándalos — estaban decididos a formar parte integrante del imperio y a instalarse en sus regiones más prósperas. En 410 Roma fue saqueada durante tres días por Alarico, y las grandes tribus de las regiones fronterizas del imperio, empujadas por otras poblaciones bárbaras y en búsqueda de nuevos territorios donde establecerse, iniciaron su vasto proceso migratorio hacia el sur. La administración, impotente, era incapaz de detener esos movimientos masivos, y los bárbaros se asentaron en Italia, Galia y España. Al comenzar a difundirse la idea de que Roma lo tenía bien merecido, y de que la culpa la tenían en buena parte los cristianos, acusados de haber debilitado el imperio, Agustín se movilizó en defensa de la fe y comenzó (en 413) la redacción de una de sus mayores obras, la monumental *Ciudad de Dios* (*De civitate Dei*). El cristianismo no era más culpable de la caída de Roma que los dioses romanos de su incapacidad para preservar el imperio: lo que sucede — dice Agustín — es que todas las instituciones sociales son fenómenos transitorios en la evolución de la sociedad universal; el alma humana se encamina afanosamente hacia Dios, y otro tanto cabe decir del Estado. Es un error, sigue diciendo Agustín, juzgar el progreso por los aspectos visibles del poder imperial; la sociedad perfecta es la de la ciudad celeste de Dios, hacia cuya consecución debe tender el hombre. Agustín establece de este modo un paralelismo entre el nivel individual (en las *Confesiones*) y el social (en la *Ciudad de Dios*); en un caso como en el otro, el problema es siempre el mismo: la sociedad estatal perfecta es tan imposible de alcanzar en el mundo temporal como la vida individual perfecta. El paraíso terrenal no existe: las aspiraciones sociales y personales del hombre no llegarán a satisfacerse plenamente más que en un Estado futuro.

Durante trece años estuvo trabajando Agustín en esta gran obra antes de completarla; en 426 apareció por fin en su versión íntegra, y a partir de ese momento comenzaron a difundirse sus doctrinas. Se afirma en ella que en el pensamiento y en la actuación del hombre la salvación personal debe gozar de una prioridad absoluta, que el Estado político organizado es una consecuencia del pecado original, y que toda la tiranía que del Estado se deriva no es más que el me-

recido castigo por dicho pecado que aceptar la sentencia.

Cuatro años más tarde, en 430, a los cuatro meses de su llegada al norteafricano que quedaba en su mano. Pero el espíritu agustiniano de *Ciudad de Dios* presidió el pensamiento durante el siglo XI y promovió la vida de los cristianos.

Uno de los rasgos más evidentes de la conciencia agustiniana es que no habían aportado prácticas cristianas ni a la teoría política. El conflicto consistió en rechazar a Agustín, por el contrario, la sociedad de los hombres en parte a su temperamento por el hecho de que había sido. Su interpretación del cristianismo clásica, que él mismo se había fundamentado, en la base para Agustín sigue siendo la

cristiana

Los años del siglo V fueron para los romanos, francos y vándalos — el fin del imperio y a instalarse en Occidente. Roma fue saqueada durante los saqueos de las regiones fronterizas por tribus bárbaras y en búsqueda de un nuevo orden. Iniciaron su vasto proceso de reconstrucción, impotente, era incapaz de resistir a los bárbaros se asentaron en Occidente. La idea de que Roma culpaba la tenían en buena parte del colapso del imperio, Agustín se ocupó en 413 la redacción de una obra titulada *Ciudad de Dios* (*De civitate Dei*). La obra trata de la caída de Roma que se debía a la falta de preservación del imperio: lo que debía preservar las instituciones sociales de la sociedad universal; la relación con Dios, y otro tanto. Sigue diciendo Agustín, juzgar el poder imperial; la sociedad debía ser una que hacia cuya consecución debe de este modo un paralelismo entre la política y el social (en la *Ciudad de Dios*), el problema es siempre tan imposible de alcanzar la individual perfecta. El paraíso es un Estado futuro. Agustín en esta gran obra trata de poner fin en su versión íntegra, a difundir sus doctrinas. Y en la actuación del hombre la prioridad absoluta, que el pecado original, deriva no es más que el me-

recido castigo por dicho pecado. No le queda al hombre otro remedio que aceptar la sentencia.

Cuatro años más tarde Hipona fue atacada por los vándalos, y a los cuatro meses de sitio de la ciudad moría Agustín. El cristianismo norteafricano quedó destruido, y con él la regla monástica de Agustín. Pero el espíritu agustiniano no desapareció: la teoría de la *Ciudad de Dios* presidió el pensamiento político occidental hasta entrada el siglo XI y proporcionaron el marco conceptual de referencia para la vida de los cristianos.

Uno de los rasgos más notables de la *Ciudad de Dios* es que pone de manifiesto la conciencia cívica romana de Agustín. Los ascetas no habían aportado prácticamente contribución alguna a la filosofía cristiana ni a la teoría social; su respuesta a los momentos de conflicto consistió en rechazar el ideal cívico y en retirarse al desierto. Agustín, por el contrario, reconoce que es preciso afirmar el mundo y la sociedad de los hombres. Y aunque su respuesta pudiera deberse en parte a su temperamento gregario, en parte se explica asimismo por el hecho de que había sido educado en la tradición cívica romana. Su interpretación del cristianismo estaba moldeada por la herencia clásica, que él mismo se había dedicado inicialmente a enseñar. Fundamentalmente, en la base de todo su pensamiento, hay un ideal que para Agustín sigue siendo importante y actual: el ideal de la *civilitas*.

MARROW, H. "IX. El cristianismo y la educación clásica", "X. Aparición de las escuelas cristianas de tipo medieval" y "Epílogo. Fin de la escuela antigua", En: *Historia de la educación en la antigüedad*. Tr. Yago Borja de Quiroga, 2ª ed. México, Fondo de Cultura Económica, 1998, pp. 427-474.

sino también la estenografía, para que acudiese la clientela.¹³⁸ Libanios, que se inquietaba rápidamente ante cualquier competencia, afirmaba que los padres acabarían por conceder más importancia al arte estenográfico que al estudio de las letras clásicas.¹³⁹

Y es que la estenografía brindaba un empleo seguro a quienes la poseyeran, una carrera regular cuyo horizonte, por otra parte, tampoco resultaba necesariamente limitado. Si bien los más altos grados del escalafón se reservaban en principio a los antiguos discípulos de los retóricos, no faltaron ejemplos, en aquella monarquía absoluta donde el favor real era todopoderoso, de simples secretarios promovidos a las más elevadas funciones, comprendida la prefectura del pretorio.¹⁴⁰ En la carrera eclesiástica también hubo casos afortunados del mismo tipo, como lo demuestra el ejemplo del célebre Eunomio, gran paladín del neoarrianismo: era hijo de un campesino y había tenido éxito en el empeño de aprender el precioso oficio estenográfico para huir de las labores agrícolas; fue secretario del obispo arriano Aecio y ello le permitió hacer carrera.¹⁴¹

La educación en tiempos del Bajo Imperio concluye por adquirir su fisonomía característica a través de esa última fase de su evolución. ¿Andaba yo despistado cuando sugerí, en el mismo umbral de esta historia, que la educación antigua habría de evolucionar hacia una cultura de escribas?

¹³⁸ THEOD. H. E. IV, 18, 8 s.

¹³⁹ LIB. OR. XXXI, 28; 33.

¹⁴⁰ Id. LXII, 51.

¹⁴¹ GREG. NYS. C. Eun. 1, 50.

IX. EL CRISTIANISMO Y LA EDUCACIÓN CLÁSICA

LA EXPRESIÓN "educación cristiana", ἐν χριστῷ παιδεία, ya aparece en la pluma de san Clemente de Roma¹ hacia el año 96; san Pablo, anteriormente, se había preocupado por dar consejos a los padres sobre la manera de educar a sus hijos;² es realmente ésta una de las preocupaciones más constantes del cristianismo.

LA EDUCACIÓN RELIGIOSA

Cuando se habla actualmente de "educación cristiana" se entiende, la mayoría de las veces, una impregnación de las preocupaciones cristianas en el conjunto de la formación del niño y, ante todo, en su instrucción escolar. Pero es preciso no olvidar que para la Iglesia antigua la expresión encierra un sentido más estricto y más profundo. Se trata esencialmente de la educación religiosa, es decir, por una parte, de la iniciación en el dogma: ¿cuáles son las verdades que es necesario creer para salvarse?; y por otra parte, de la formación moral: ¿cuál es la conducta que debe observar el cristiano? No es otro el esquema sobre el cual se han construido las Epístolas de san Pablo: toda la Iglesia antigua siguió el camino inaugurado por el gran apóstol. Esta educación cristiana, en el sentido sagrado y trascendente de la palabra, no podía impartirse en la escuela, como la educación profana, sino en la Iglesia y por la Iglesia, y además, en el seno de la familia.

Educar cristianamente a sus hijos, hacerlos partícipes del tesoro de la fe, inculcarles una sana disciplina en materia de vida moral, es el deber fundamental de los padres. Hay aquí algo que no contenía la tradición romana: el cristianismo depende esencialmente en esto de la tradición judía que ella prolonga, y en la que la importancia otorgada al papel de la familia en la formación de la conciencia religiosa era tan marcada.³ Deber imprescindible: la antigua Iglesia habría juzgado severamente a los padres "cristianos" de hoy, que se creen a cubierto de toda preocupación cuando declinan sus responsabilidades en manos de un maestro o de una institución.

¹ CLEM. ROM. I Cor. 21, 8; 6; cf. 62, 3.

² Eph. 6, 4; Col. 3, 21.

³ Deut. 6, 2; 7; 20.

{ Marnow, H. I. HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN LA ANTIGÜEDAD

La familia cristiana es el medio natural en que debe formarse el alma del niño. Puesto que el resorte principal de toda educación radica en la imitación del adulto, se trata ante todo de una educación a través del ejemplo: pero ésta no excluye, desde luego, un esfuerzo consciente de pedagogía religiosa. Un tratado de san Juan Crisóstomo, durante muy largo tiempo olvidado, contiene sabrosos consejos sobre *la manera en que los padres deben educar a sus hijos*.⁴ (1) A los padres, al padre sobre todo⁵ (a la madre con respecto a las hijas),⁶ incumbe el cuidado de su formación cristiana: es preciso inculcarles la historia sagrada, esos hermosos relatos de Caín y Abel,⁷ de Esaú y Jacob,⁸ todo ello en forma familiar, ingenándose para despertar su curiosidad:

Cuando el niño haya grabado bien el relato en su memoria, le pedirás otra tarde: "Cuéntame la historia de los dos hermanos". Y si él comienza por Caín y Abel, interrúmpelo y dile: "No, no es ésta la que te pido; es la de esos otros dos hermanos cuyo padre les imparte la bendición". Recuérdales en seguida algunos detalles significativos, pero sin proporcionarle el nombre de los hermanos. Y cuando él te haya narrado toda la historia, retoma tú la continuación del relato...⁹

Por importante que resulte esta función familiar,¹⁰ lo cierto es que no excede de lo complementario: lo esencial de la educación religiosa radica en la iniciación doctrinal que el neófito recibe de la Iglesia antes que se le admita en el bautismo. Morfológicamente, el cristianismo es una religión misteriosa, carácter éste muy esfumado hoy día por todo cuanto subsiste, en nuestro mundo paganizado, de la cristiandad medieval (en nuestras iglesias, de puertas abiertas, no importa quién pueda entrar en ellas; una persona no bautizada puede asistir a un misterio eucarístico), pero que en la Antigüedad cristiana estaba muy acentuado. (2)

Era la Iglesia como tal, por intermedio de un delegado especialmente comisionado para tal fin, quien instruía a los catecúmenos. En efecto, desde las primeras generaciones cristianas se advierte la función de los "maestros", διδασκαλοῖ,¹¹ (3) encargados de este magisterio y revestidos para ello de un carisma apropiado. La institución del catecumenado se desarrolla progresivamente a medida que se van multiplicando los nuevos

⁴ CHRYS. *Inan. glor.* 19 s.

⁵ *Id.* 32, 1.

⁶ *Id.* 90, 1.

⁷ *Id.* 39, 5 s.

⁸ *Id.* 43, 5 s.

⁹ *Id.* 45, 1-2.

¹⁰ *Id.* 79, 3; 80, 1.

¹¹ Act. 13, 1; I Cor. 12, 28; 31; Eph 4, 12; *Didach.* 13, 2; 15, 2; BARN. 1, 8; 4, 9; HERM. Vis. III, 5, 1; Sim. IX, 15, 4.

conversos, y adquiere forma definitiva en Roma, hacia el año 180. (4) En aquel entonces suponía una larga preparación, cuyo lapso se fijaba en tres años, y en cuyo transcurso se impartía una enseñanza cuidadosamente graduada. Pero muy pronto, a lo que parece, el catecumenado dejó de confiarse a los "didáscalos" especializados; normalmente, los sacerdotes se encargaban de este ministerio, mas no sin que el obispo se reservase la facultad de dar el último toque a esta preparación: los discursos catequísticos que se conservan de san Gregorio de Nisa, de Cirilo de Jerusalén, de Teodoro de Mopsuesta, san Ambrosio y san Agustín, para citar solamente a los más significativos, atestiguan el notable nivel que los grandes obispos del siglo IV habían impuesto a su propio magisterio.

Se sobrentiende, desde luego, que la formación religiosa no se detenía con la adquisición del bautismo; antes bien, se proseguía, se profundizaba a lo largo de toda la vida cristiana, en cierto sentido por lo menos: baste pensar en la función que desempeñan en la liturgia las lecturas y la predicación.

EL CRISTIANISMO, RELIGIÓN ERUDITA

Pero si bien es verdad que la educación cristiana, en sentido estricto, no deriva del dominio de la escuela, no por ello cabría inferir que la Iglesia pudiera desentenderse de aquélla. Para poder propagarse y mantenerse, para poder asegurar no sólo su magisterio, sino el simple ejercicio del culto, la religión cristiana exige imperiosamente, por lo menos, un mínimo de cultura literaria. El cristianismo es una religión erudita y no podría existir en un contexto de barbarie.

Ante todo, como dicen los musulmanes, es una religión del Libro: se apoya en una revelación escrita, esto es, en los libros sagrados de la religión de Israel que reivindica como suyos propios, y a los cuales añade los del Nuevo Testamento a medida que se van componiendo y que se les reconoce el valor canónico de Γραφή. El carácter bíblico de la plegeria litúrgica y el lugar que en ella se concede a las lecturas exigen la presencia constante e indispensable del Libro; así, por ejemplo, los árabes nómadas del *limes* de Siria, si bien no siempre disponen de altar en sus campamentos, suplen la función de éste colocando el cáliz sobre el libro abierto de los Evangelios.¹² Cuanto más se avanza a lo largo del tiempo, tanto más se consolida la función de la palabra escrita en la vida cotidiana de la Iglesia: la "tradición", παράδοσις cuya importancia no cesa de crecer, (5) no es ya simplemente un conjunto de doctrinas, interpretaciones y usos transmitidos por vía oral; la tradición se encar-

¹² BAR. HEBR. *Nomocan.* 1, 4.

na ahora en una literatura que pronto será abundante y válida. Allí están, ante todo, los reglamentos y las ordenanzas disciplinarias, es decir, todo cuanto constituirá luego el derecho canónico (sus orígenes se remontan mucho más allá de la era de los grandes concilios, a principios del siglo II, con la *Διδάχη* o *Doctrina de los doce apóstoles*), luego, la literatura espiritual, la apologetica, y, tras la aparición de las herejías, la polémica y la dogmática.

Así, pues, desde las exigencias más inmediatas de lo piadoso hasta las ambiciones más elevadas del pensamiento religioso, todo se aunaba para imponer a los cristianos un tipo de cultura, y por tanto una educación, en la cual el elemento literario debía ocupar un lugar privilegiado. Parecía natural, entonces, que los primeros cristianos, tan intransigentes en su voluntad de ruptura con el mundo pagano cuyos errores y taras no cesaban de denunciar, se decidieran a crear, consiguientemente, para su uso, una escuela de inspiración religiosa, distinta y rival de la escuela pagana de tipo clásico. Y bien, el hecho es digno de subrayarse, no lo hicieron, por lo menos dentro del marco de la civilización helenística y romana.

Por lo tanto, crear una enseñanza orientada hacia la vida religiosa, cuyos programas, en particular, se centrasen en el estudio de las Sagradas Escrituras, no era algo inconcebible; por el contrario, los cristianos del Imperio romano tenían el modelo ante sus propios ojos. Y ese modelo era el de las escuelas judías que acababan precisamente de organizarse.

LA ESCUELA RABÍNICA

En el judaísmo de la diáspora y, después de la destrucción del Templo, en el judaísmo a secas, la vida religiosa de Israel se encarna en la práctica y, por ende, ello supone el conocimiento preciso de la Ley revelada, esto es, de la Tora (h).¹³ Y como la Ley es una ley escrita (incluso la tradición, oral en su origen, que la completa o la interpreta, será redactada por escrito y codificada desde el siglo II), la educación religiosa judía se funda en el estudio de los textos sagrados. En primer término, sobre el estudio de la lengua sacra: desde los primeros siglos de nuestra era se abandona el estudio de la Biblia griega, (6) y el hebreo es la única lengua en que puede estudiarse la Ley.

A la educación familiar impuesta por la Ley¹⁴ se superpone, o la sustituye, un sistema de enseñanza colectiva en el propio seno de las escuelas regularmente organizadas: tal sistema alcanza su florecimiento pleno en

¹³ Cf. Jos. C. Ap. I, 12; II, 19.

¹⁴ Deut. 6, 2, 7; 20.

el Bajo Imperio y supone, entonces, tres grados que se consagran: primero a la lectura de la Biblia, luego al estudio de los comentarios jurídico-exegéticos y cada vez más desarrollados de la *Mischna*, finalmente, al *Talmud*.¹⁵ (7)

Estas escuelas se establecieron en todas partes:¹⁶ la "casa de instrucción", *bêt hamidrâsch*, la "casa del libro", *bêt séfer*, corresponden a la sinagoga, casa de oración, *προσευχή*; una y otra, conjuntamente, representan el alma de toda la comunidad judía: "Mientras la voz de Jacob resuena en las sinagogas y las escuelas, las manos de Esaú (entiéndase el Imperio romano, perseguidor) no alcanzarán la victoria".¹⁷ Se les rodea de amor solícito; el maestro, aun el de grado elemental, es respetado, ennoblecido como lo está por el prestigio de la palabra divina que él revela al niño: "Debe venerarse al maestro tanto como a Dios", dirá el *Talmud*.¹⁸

ESCUELAS CRISTIANAS EN PAÍSES BÁRBAROS

Las mismas razones antedichas pudieron sugerir a los cristianos la fundación de escuelas religiosas de tipo análogo, excepto en cuanto se refiere a la lengua sagrada, pues los cristianos carecen de ella (las Escrituras se tradujeron desde la misma Antigüedad a todas las lenguas). Y, en verdad, no dejaron de hacerlo cada vez que implantaron una iglesia en un país "bárbaro", es decir, en un país no asimilado previamente por la cultura clásica.

En Egipto, Siria y Mesopotamia, el cristianismo reavivó el uso de dos lenguas como el egipcio y el arameo que, después de la época de Alejandro, habían dejado de ser lenguas cultas. Y provocó el florecimiento de una literatura, y por tanto de la enseñanza, en copto y en siríaco, ligadas estrechamente en ambos casos a las exigencias de la vida religiosa. (8)

Mejor todavía se presentaba la situación en aquellos países que no habían conocido hasta entonces una cultura escrita, porque el cristianismo hizo nacer en ellos una cultura, una literatura y, ante todo, una escritura nacionales, creadas totalmente en beneficio propio. Por tal motivo es posible contemplar durante los siglos IV-V la promoción del etiópico a la jerarquía de lengua literaria, llevada a cabo por Frumencio (o sus primeros colaboradores), ante todo, para poder traducir la Biblia, fuente de toda vida cristiana; lo mismo ocurre con Mesrob (supuesto que se admita la atribución tradicional) respecto del armenio y del georgiano (Kutsuri); acaso con Qardutsat d'Arran para el huno; Ulfila, como se sabe, en relación con el germánico; y mucho después, en el siglo IX,

¹⁵ *Aboth*. 6, 5.

¹⁶ *B. Bathra*. 21 a.

¹⁷ *Pesikta*, 121 a.

¹⁸ *Aboth*. 4, 15.

con Cirilo y Metodio respecto del eslavo. En todos estos lugares la enseñanza, una vez instaurada, asumió un carácter esencialmente religioso.

Nada semejante, permítaseme la insistencia, ocurrió en el área propia de la cultura grecolatina: mientras dure la Antigüedad, los cristianos, salvo excepciones, limitadas por otra parte, no crearán escuelas propias: se conformarán con yuxtaponer su formación específicamente religiosa (asegurada, según se ha visto ya, por la Iglesia y la familia) a la instrucción clásica que se impartía, lo mismo a cristianos que a paganos, en las escuelas de tipo tradicional.

CRISTIANISMO Y CLASICISMO

Hay en todo esto un hecho sorprendente para el hombre actual: estamos acostumbrados a ver que las iglesias cristianas reivindiquen la escuela confesional como uno de sus derechos esenciales, como una de las exigencias inmediatas de su fe. Hecho considerable es ver cómo se desarrolló entre cristianismo y clasicismo, en el transcurso de los primeros siglos, un íntimo vínculo, cuya solidez no puede dejar de comprobar el historiador. No han faltado, por supuesto, teólogos que se escandalizaran de ello, que denunciaron esta colusión con el helenismo como una infidelidad, como una adulteración de la esencia pura del cristianismo primitivo. Comoquiera que sea, deplorable o providencial, el hecho es éste: nacido en la Palestina helenística, el cristianismo se desarrolló y adquirió su forma en el seno de la civilización grecorromana, de la cual recibió una impronta imborrable; hasta cuando se predica a los chinos o a los bantúes, el Evangelio no puede olvidar que fue redactado primitivamente en griego; éste es, para el cristianismo, un hecho tan esencial como para el budismo el haber surgido en la India, o para el islam el hecho de que el Corán haya sido escrito en árabe.

Nada demuestra mejor la profundidad de la síntesis operada al cabo de cuatro siglos entre cristianismo y helenismo, como el examen de las culturas cristianas que fueron apareciendo en los países bárbaros. Éstas no fueron elaboradas en bloque a partir de los datos de la revelación, pero representan técnicamente una simple adaptación, al medio lingüístico local, de la cultura de los cristianos griegos, ya toda ella impregnada de elementos clásicos.

Basta abrir un libro copto para comprobar el extraordinario número de vocablos griegos que se introdujeron en la lengua de los cristianos de Egipto. En efecto, hasta las vísperas de la invasión árabe las escuelas coptas siguieron siendo escuelas bilingües, donde se aprendía el griego paralelamente a la lengua nacional.¹⁹ La cultura siríaca se presta a

¹⁹ O. Lond. Hall, 14222.

observaciones análogas: ciertamente, ésta es muy semítica no sólo en su expresión, sino en su espíritu. Morfológicamente las escuelas siríacas hacen pensar menos en las escuelas del mundo helenístico que en las escuelas islámicas, a las cuales, por lo demás, muy probablemente ayudaron a tomar cuerpo. Pero las fuentes de inspiración de esa cultura se hallan enclavadas en la tradición griega, especialmente en la escuela de Antioquía. El maestro por excelencia de las escuelas nestorianas es Teodoro de Mopsueste. Y con los Padres de la Iglesia griega, toda la tradición escolar clásica se abre camino en aquellas lejanas provincias. Ya hemos tenido oportunidad de advertir este hecho extraordinario: la gramática de Dionisio de Tracia, ese catecismo de la escuela helenística, fue traducido literalmente a lenguas tan distintas del griego como lo son el armenio o el siríaco.

Más que asombrarse, lo importante es comprender. ¿Por qué el cristianismo mediterráneo hizo tan buenas migas en la Antigüedad con la escuela pagana? En primer lugar, cabría observar que el cristianismo es, ante todo, una religión que regula las relaciones que se establecerán entre el hombre y Dios, y no, en primer término ni esencialmente, un ideal de cultura, esto es, una forma de acondicionamiento a la vida terrena. Y si toda doctrina profunda sobre el hombre y sobre la vida indudablemente tiende, por natural fecundidad, a hacer explícitas poco a poco las consecuencias prácticas implicadas en sus principios y a reaccionar consiguientemente sobre la civilización, se trata de un proceso que demanda largos siglos. Las primeras generaciones cristianas no fueron más explícitas en pedagogía cristiana que en política cristiana: atendiendo a lo más urgente, echaron las bases fundamentales, las más profundas, de toda civilización cristiana futura: una dogmática, una moral, una disciplina canónica, una liturgia.

Pero hay más: incluso una religión, típico movimiento revolucionario consciente de sus ambiciones totalitarias, no puede eludir la influencia, tanto más profunda por cuanto se mantiene inconsciente, del medio de civilización en cuyo seno se desarrolla. Es éste un fenómeno muy general que he sugerido denominar la *ósmosis* cultural: (9) el medio de civilización es algo así como un fluido alimenticio que baña a los hombres y a las instituciones, y los penetra, aun sin ellos saberlo, hasta en sus propios mecanismos de defensa.

La adopción de las escuelas griegas o latinas por parte de los cristianos es un ejemplo notable de esa *ósmosis*: precisamente porque vivían en el mundo clásico, los cristianos de los primeros siglos aceptaron como "natural", como cosa suya, la categoría fundamental del humanismo helenístico: el hombre como riqueza incondicionada, anterior a toda especificación. O como si dijéramos: (10) para ser cristiano es preciso,

ante todo, ser un hombre, lo bastante maduro en el plano de lo estrictamente humano, como para poder cumplir un acto de fe y actos morales (es un hecho comprobado históricamente y etnográficamente: el cristianismo exige un nivel mínimo de civilización). Y bien, si la educación clásica representaba una técnica admirable para la formación de un tipo humano perfectamente desarrollado, ¿a qué buscar inútilmente en otra parte, a qué elaborar otro sistema educativo? De todos modos, llega un momento en que es preciso inertar en el hombre propiamente humano el entramado específicamente religioso del don sobrenatural; en cierto sentido, la invariable técnica del humanismo clásico lo tornaba maravillosamente apto para servir de soporte al selecto entramado del orden de la gracia. El hombre cultivado, según la norma clásica, podía llegar a ser de buen grado orador o filósofo, podía optar por la acción o la contemplación; pues bien, el anuncio de la buena nueva le ofrece desde entonces una opción suplementaria: puede también abrirse a la gracia, a la fe, recibir el bautismo, ser cristiano.

OPOSICIÓN CRISTIANA A LA CULTURA CLÁSICA

En la práctica, sin embargo, todo esto no carecía de dificultades. Debo llamar aquí la atención del lector sobre una distinción importante: aceptar el sistema de educación clásica no significaba aceptar la cultura a la cual esa educación se ordenaba de acuerdo con su finalidad.

La oposición que se interponía entre esta cultura y el cristianismo era profunda. No era tanto por la gran simbiosis que unía la literatura y el arte clásicos al viejo politeísmo, como por el hecho de que, tomada en conjunto, la cultura humanista aparecía como un rival de la nueva religión, pues también ella pretendía resolver a su manera el problema del hombre y de la vida. Ello resultaba evidente para la cultura filosófica: cada secta creía ser la depositaria exclusiva del secreto del fin último, del *télos*, de la felicidad. Y no era menos válido para la cultura oratoria, estética: ya he señalado cómo el "culto de las musas" se había convertido en el equivalente formal de una verdadera religión. De hecho, ahí están para testimoniarlo, de siglo en siglo, los Renacimientos bizantinos u occidentales: cada renovación de la cultura clásica va acompañada, históricamente, de una oleada de neopaganismo. En la Antigüedad, la conversión al cristianismo exigía, por parte del hombre culto, un esfuerzo de renuncia, de superación: era necesario que confesase la vanidad radical, que admitiese los límites²⁰ de esta cultura en la que, hasta entonces, había vivido.

²⁰ Cf. Ps. 118 (LXX), 96.

Los cristianos de los primeros siglos tenían perfecta conciencia de esta oposición: *Quid Athenae hierosolymis...* "¿Qué hay de común entre Atenas y Jerusalén, entre la Academia y la Iglesia?"²¹ Y no es ésta la opinión aislada de un rigorista como Tertuliano: basta hojear la literatura patristica para darse cuenta de ello. Aun los más "cultos", entre los Padres de la Iglesia, los herederos más fieles del pensamiento y del arte clásicos, san Agustín por ejemplo, (11) concuerdan con la reacción espontánea de los simples e ignorantes para condenar la cultura antigua en tanto que ideal independiente y rival de la revelación cristiana.

Entre los muchos textos que podría invocar (la sola selección resulta embarazosa), no mencionaré los más pintorescos, como el Sueño de san Jerónimo, que al comparecer ante el tribunal divino recibe el reproche de ser "ciceroniano y no cristiano",²² sino los más autorizados, aquellos en que incluso se veía comprometida la autoridad misma de la Iglesia. El derecho canónico ha conocido prescripciones formales que se explican por dicha oposición entre cultura clásica y cristianismo.

Es el caso de la *Didascalia apostólica*, texto antiguo (siglo II) cuya influencia fue tan considerable como perdurable en Oriente;²³ allí se formula netamente la prohibición: "Abstenerse completamente de los libros paganos", acompañada de ciertas consideraciones muy curiosas: ¿qué tiene que hacer un cristiano frente a estos errores? Puesto que ya posee la Palabra de Dios, ¿qué necesidad tiene de otra cosa? La Biblia debe bastar no sólo para las necesidades de la vida sobrenatural, sino también para las exigencias de orden cultural: *nam quid tibi deest in verbo Dei ut ad illas gentiles fabulas pergas!* ¿Se busca historia? Ahí están los Libros de los Reyes. ¿Elocuencia, poesía? ¡Los Profetas! ¿Lirismo? ¡Los Salmos! ¿Una cosmología? ¡El Génesis! ¿Leyes, moral? Pues ¡la gloriosa Ley de Dios! Es preciso rechazar enérgicamente todos esos escritos extraños y diabólicos: *ab omnibus igitur alienis et diabolicis scripturis fortiter te abstine.*²⁴

También Occidente conoció análogo rigor y lo mantuvo, en principio, si no para todos los cristianos, por lo menos para quien, por investir la plenitud del sacerdocio, debía dar el ejemplo de la perfección, esto es, el obispo: éste debe abstenerse totalmente de leer libros paganos y no ocuparse de los herejes sino *pro necessitate et tempore*, como los prescriben los *Estatutos de la Iglesia Antigua*²⁵ (denominados durante mucho tiempo cánones de un seudo IV Concilio de Cartago; en realidad son, según hoy se cree generalmente, de una obra provenzal que dataría más o menos del año 500); la prohibición sería recogida por san Isidoro de

²¹ THRT. Praescr. 7.

²² HIER. Ep. 22, 30.

²³ Cf. Cons. Apost. 1, 6.

²⁴ Didasc. Ap. 1, 6, 1-6.

²⁵ Stat. Eccl. ant. 16.

Sevilla²⁶ y, en pleno siglo XII, por el *Decreto* de Graciano.²⁷ Pero ¿qué digo? El derecho canónico la ha mantenido, en suma, hasta nuestros días. (12)

EL CRISTIANISMO ACEPTA LA ESCUELA CLÁSICA

Poco importa aquí discutir el conjunto de testimonios relacionados con esta prohibición e investigar cómo se cumplió realmente a lo largo de los siglos: en realidad sólo se refiere a la cultura, en la acepción corriente de la palabra, esto es, como modo de vida intelectual del adulto, y no a la cultura preparatoria, a la educación. (13)

Frente a esta última conducta de la Iglesia antigua fue de todo punto diferente: por tener plena conciencia de la necesidad de acceso a la cultura literaria que el carácter "sabio", literario, de la religión cristiana imponía al fiel, la Iglesia no halló mejor solución que la de permitir que la juventud se formase en las escuelas de tipo helénico tradicional. Teoría y práctica marchaban aquí plenamente de acuerdo.

La distinción que he propuesto se halla muy nítidamente formulada en los siguientes textos: por ejemplo, san Jerónimo, ajustándose totalmente al espíritu del derecho canónico, censura a los sacerdotes que, descuidando la lectura de los Evangelios y de los profetas, malgastan su tiempo leyendo autores profanos; los inculpa de hacer voluntariamente lo que los niños hacen por necesidades prácticas de la educación, *id quid in pueris necessitatis est, crimen in se facere voluntatis*.²⁸

Las críticas dirigidas a la cultura profana también alcanzaban a la escuela, tan profundamente ligada, por su tradición, al paganismo; no bien había digerido el silabario, el niño aprendía a leer usando sobre todo listas de nombres de dioses; además, ¿los textos clásicos no estaban acaso entresacados de los poemas en que rivalizaban la impiedad y la inmoralidad? Y sin embargo, nadie entre los cristianos se imagina que se pueda instruir a la infancia de otra manera, nadie osa impedir a los niños el acceso a la escuela pagana.

Tomemos el caso de un polemista tan violento y tan propenso a los extremos como Tertuliano. Nadie captó ni analizó mejor que él la condición idolátrica e inmoral de la escuela clásica: al punto que les prohíbe la enseñanza a los cristianos por tratarse de una actividad absolutamente incompatible con la fe, tan incompatible como la del fabricante de ídolos o la de los astrólogos. Pero como es inconcebible renunciar a los estudios profanos, pues sin ellos los estudios religiosos se tornarían

²⁶ ISID. *Sent.* III, 3.

²⁷ I, 37.

²⁸ HIER. *Ep.* 21, 13, 9.

imposibles (para comenzar, hay que aprender a leer), admite como una *necesidad* que el niño cristiano frecuente como alumno esa misma escuela pagana que él veda, sin embargo, al maestro. A aquél solamente le toca reaccionar con pleno conocimiento de causa, no dejarse invadir por la idolatría que aflora de la enseñanza y hasta del calendario escolar: debe comportarse como aquel que, con conocimiento de causa, recibe el veneno, pero se cuida muy bien de ingerirlo.²⁹

Y esta solución no es exclusiva de la época de Tertuliano, cuando los cristianos son apenas una minoría enquistada en el seno de un imperio perseguidor. Nada ha cambiado en pleno siglo IV, cuando el imperio, por intercesión del emperador, se ha convertido oficialmente, en aquella Asia Menor donde la masa de la población es ya cristiana. El niño, el adolescente cristiano será educado, como los paganos, en la misma escuela clásica; recibirá siempre ese "veneno" representado por Homero, por los poetas, por el cortejo insidioso de las figuras de la fábula, por las pasiones conturbadas que éstas patrocinan o encarnan. Para inmunizar al alumno se cuenta con el antídoto de la formación religiosa que se le imparte, fuera de la escuela, a través de la Iglesia y de la familia: su conciencia religiosa debidamente esclarecida y conformada sabrá establecer las rectificaciones y los discernimientos necesarios.

No demuestra otra cosa, cuando se ha comprendido bien, el célebre tratado de san Basilio *Sobre la lectura de los autores profanos*;³⁰ no busquemos en él, como muchos lectores se han esforzado en hacerlo desde el Renacimiento hasta nuestros días, un tratado formal sobre la utilidad del estudio de los clásicos paganos. (14) Es más bien una homilía sobre el peligro que éstos encierran, y sobre la manera de vencer tal peligro, ya sea interpretando a los poetas a la luz de la moral evangélica, ya sea haciendo en su repertorio una rigurosa selección. Pero no se trata de una depuración de programas sugerida al educador cristiano: san Basilio se dirige a los jóvenes, a sus propios sobrinos, que están cursando sus estudios, y, como Tertuliano, trata simplemente de formar en ellos un criterio cristiano, de hacer que extraigan el mejor partido posible de su erudición. La formación cristiana se incorpora a una educación humanista que aquélla no ha advertido, que no ha sometido previamente a sus propias exigencias.

LOS CRISTIANOS EN LA ENSEÑANZA CLÁSICA

La Iglesia no siguió a Tertuliano en la prohibición rigurosa que éste formulaba con respecto a la profesión docente. Hacia el año 215, es decir,

²⁹ TERT. *Idol.* 10.

³⁰ BAS. *Hom.* XXII.

en la misma época en que Tertuliano escribía su *De Idolatría* (211-212), san Hipólito de Roma redactaba, sin duda para uso de su comunidad cismática, aquella *Tradición apostólica* que conoció tan larga fortuna en Siria, Egipto e incluso Etiopía. También san Hipólito enumera los oficios incompatibles con la vocación de un cristiano; hecho notable, no se decide a tratar a los profesores con la misma severidad que aplica al proxeneta, al histrión o al fabricante de ídolos: "Si alguien —dice—³¹ enseña a los niños las ciencias del mundo, más le valdrá que renuncie a ello; sin embargo, si no dispone de otro oficio para subsistir, se le excusará". Las recopilaciones canónicas que derivan de Hipólito conservan esa tolerancia³² e inclusive la amplían.³³

No cabe duda que ésta fue la actitud normal de la Iglesia; de hecho, muchos cristianos ejercieron la docencia en escuelas de tipo clásico. El primero, cronológicamente, que conocemos con certeza, es el gran Orígenes, el cual a la edad de 17 años, en el 202-203, abrió una escuela de gramática para atender a las necesidades de su familia que había quedado sin recursos a raíz del martirio de su padre, Leónidas, a lo que se sumó la confiscación de sus bienes.³⁴ Su descalificación ante los ojos de las autoridades eclesiásticas fue tan leve que un año después su obispo Demetrio le confiaba la enseñanza oficial de la catequesis.³⁵

Medio siglo más tarde los cristianos ingresan en la enseñanza superior: en el año 264 uno de ellos, Anatolio, futuro obispo de Laodicea, es llamado por sus conciudadanos de Alejandría para ocupar la cátedra ordinaria de filosofía aristotélica.³⁶ Hacia la misma época, en el 268, hallamos en Antioquía a un sacerdote, Malquio, que no tiene reparos en dirigir una escuela de retórica a la manera helénica, a pesar de su condición sacerdotal.³⁷

A medida que se va avanzando a lo largo del tiempo, tales casos resultan cada vez más frecuentes: en el siglo IV suelen hallarse cristianos en todos los niveles de la enseñanza, desde los humildes maestros de escuela primaria³⁸ y los gramáticos³⁹ hasta los más prestigiosos catedráticos de elocuencia: la persecución desatada por Juliano, en el año 362, sorprenderá a dos cristianos ocupando cátedras de elocuencia: uno de ellos, Proeresio, la de Atenas; el otro, Mario Victorino, la de Roma.⁴⁰

³¹ Hipp. *Trad. Ap.* 16.

³² *Test. N. S. J. C.* II, 2; *Can. Hipp.* 12.

³³ Cf. *Const. Ap.* VIII, 32, 7-13.

³⁴ Eus. *H. E.* VI, 2, 15.

³⁵ *Id.* VI, 3, 3; 8.

³⁶ Hier. *Vir. ill.* 73; Eus. *H. E.* VII, 32, 6.

³⁷ *Id.* VII, 29, 2.

³⁸ Diehl. 717-723.

³⁹ *Id.* 725-736; *Gesta ap. Zenoph.* p. 185.

⁴⁰ Eun. *Proh.* 493; Hier. *Chron.* 363 p. AUG. Conf. VIII, 5 (10).

LA LEY ESCOLAR DE JULIANO "EL APÓSTATAS"

He aquí un curioso episodio que merece un instante de atención: la de Juliano *el Apóstata* es la primera persecución escolar que debieron lamentar los cristianos, pero su carácter especial nos abre los ojos sobre la cuestión que aquí estudiamos. Por una ley de fecha 17 de junio del año 362, el emperador Juliano prohibía el ejercicio de la enseñanza a los cristianos.⁴¹ El texto mismo de la ley hablaba simplemente de someter el ejercicio de la profesión pedagógica a la autorización previa de los municipios y a la sanción imperial, so pretexto de asegurar la competencia y la moralidad del personal docente. Pero lo cierto es que, por una circular anexa,⁴² Juliano precisaba qué debía entenderse por moralidad. A los cristianos que explican a Homero o a Hesíodo sin creer en los dioses que estos poetas colocan en la escena, se les acusa de falta de franqueza u honestidad, pues están enseñando algo en que no creen. Se les conmina a que apostaten, o que abandonen la enseñanza.

Puede afirmarse, sin paradoja, que Juliano creó con esta disposición la primera escuela confesional, investida de una misión de propaganda religiosa. Es notable observar en qué atmósfera de neutralidad perfecta había florecido la enseñanza superior durante la segunda mitad del siglo IV. Los maestros eran tanto cristianos como paganos, pues lo que atraía a los alumnos residía exclusivamente en su capacidad pedagógica, sin distinción de creencias. Un pagano convencido como Eunapio se honraba de haber educado al cristiano Proeresio,⁴³ san Juan Crisóstomo, a pesar de haber sido educado en una atmósfera muy cristiana por su piadosa madre Antusa, no tuvo inconveniente en seguir los cursos del pagano Libanio,⁴⁴ y no tenemos idea de que el uno o el otro corriesen el riesgo de verse convertidos...

Juliano, por el contrario, pretendió imprimir a la enseñanza clásica una virulencia anticristiana absolutamente nueva, (15) sobrestimando en grado máximo el vínculo originario que ligaba al paganismo con el clasicismo. Es sabido que usaba ostensiblemente el término "helenismo" para designar la religión de los dioses, identificando así paganismo y cultura. Para Juliano, los cristianos eran bárbaros. Por eso los llamaba, y tal vez pretendió que también ellos se llamasen a sí mismos, oficialmente, "galileos".⁴⁵ Con él, la escuela, que permanecía abierta a los niños

⁴¹ C. *Theod.* XIII, 3, 5.

⁴² *JUL. Ep.* 61 c.

⁴³ Eun. *Proh.* 485.

⁴⁴ Socr. *H. E.* III, 11.

⁴⁵ Greg. Naz. *Or.* IV, 76.

cristianos (pero ¿podían éstos, en conciencia, frecuentarla en adelante?), se convertía en un instrumento de reconquista paganizante, y la religión cristiana quedaba relegada otra vez a su "barbarie" primitiva.

La reacción de los cristianos contra una medida de gobierno que ellos consideraban tan vejatoria como humillante⁴⁶ fue muy violenta y fue también muy ingeniosa: obligados por el emperador a conformarse "con frecuentar sus iglesias galileas para comentar en ellas a Mateo y a Lucas",⁴⁷ los cristianos se resistieron a ser excluidos de los beneficios de la tradición literaria y se vieron en la obligación de improvisar textos de estudio clásicos alternativos. Tal fue la obra de los dos Apolinar, padre e hijo, dos profesores alejandrinos que fueron a probar fortuna en Laodicea de Siria, donde su celo literario les valió una excomunión transitoria. Emprendieron la adaptación del Pentateuco al estilo homérico, y de los libros históricos del Antiguo Testamento al estilo dramático, y así sucesivamente, utilizando para ello todos los géneros y metros imaginables, desde la comedia de Menandro hasta la oda pindárica. En cuanto a los escritos del Nuevo Testamento, los volcaron en diálogos imitados de Platón.⁴⁸

La paradoja salta a la vista: obligados en cierta medida a crear una enseñanza estrictamente cristiana, rehusaron a ello y supieron mantenerse en el terreno de la cultura clásica. Por otra parte, la tentativa de los Apolinar no tuvo consecuencias; la prohibición impuesta por Juliano fue derogada a partir del año 364.⁴⁹ Los maestros cristianos retornaron a sus cátedras y todo volvió a su antiguo cauce, acomodándose perfectamente la Iglesia a la educación clásica.



ESCASA INFLUENCIA CRISTIANA SOBRE LA ESCUELA

Acaso podría pensarse que cuando el número de maestros y de alumnos cristianos llegó a ser relativamente importante, la escuela se encontró de hecho cristianizada. (16) Por otra parte, observo que cierto texto canónico, desgraciadamente difícil de fechar (¿siglos IV, V o VI?), impone al gramático cristiano el deber de confesar ante sus alumnos que "los dioses de los gentiles no son más que demonios",⁵⁰ y que no hay más Dioses que el Padre, el Hijo y el Espíritu Santo; más todavía, parece estimularlo (digámoslo con la jerga moderna) a "hacer apostolado": "Bien está enseñar los poetas, pero si además de ello se acierta a comunicar a los alumnos el tesoro de la fe, nada habrá más meritorio". (17)

⁴⁶ Cf. JUL. Ep. 61 a.

⁴⁷ Id. Ep. 61 c, 423, D.

⁴⁸ SOCR. H. E. III, 16; SOZ. H. E. V, 18.

⁴⁹ C. Theod. XIII, 3, 6.

⁵⁰ Can. Hipp. 12.

Puede creerse que estos consejos hayan sido seguidos en algunas ocasiones, pues Juliano *el Apóstata* reprocha a los maestros cristianos el duro trato que éstos prodigan a poetas como Homero y los acusa de impiedad, locura o errores;⁵¹ pero no es menos cierto, a juzgar por los documentos que han llegado hasta nosotros, que la pedagogía cotidiana no da la sensación de haber recibido la impronta de la nueva religión. He aquí el cuaderno de un pequeño escolar cristiano de Egipto del siglo IV;⁵² nada lo distingue de un manual helenístico de seis o siete siglos antes;⁵³ siempre aparecen las mismas series de nombres mitológicos, las mismas sentencias, las mismas anécdotas, morales o escatológicas. El único rasgo cristiano que se advierte en el cuaderno, junto con la invocación "Bendito sea Dios", que encabeza el primer folio, es la cruz monogramática dibujada cuidadosamente a la cabeza de cada página. Y éste no es un indicio desdeñable: podemos suponer que, al dibujar ese símbolo piadoso, el niño recitaba una breve plegaria: "Santa Cruz, protégeme!". (18) Pero esta especie de consagración general no bastaba para penetrar profundamente el espíritu cristiano en la atmósfera escolar. Por lo demás, el documento de que se trata no constituye una manifestación aislada: durante los siglos V y VI los pequeños cristianos del Fayum continuaban aprendiendo el arte de la escritura mediante la copia de listas de nombres mitológicos: Europa, Pasífae...⁵⁴

No se observa (ya veremos en el capítulo siguiente las excepciones a esta regla) que la Iglesia haya organizado un tipo de enseñanza eclesiástica propiamente dicha, ni aun en el caso de los niños cuya responsabilidad en particular le incumbía; por ejemplo, los huérfanos que debían ser educados a costa de la comunidad,⁵⁵ o de aquellos jóvenes cuya voz angelical era uno de los esplendores de la liturgia y que desde el siglo IV, por lo menos, aparecen normalmente integrados en la jerarquía clerical. (19)

Así lo demuestra un curioso episodio de la vida de san Atanasio. (20) Sorprendido, muy pequeño aún, por el obispo Alejandro, mientras jugaba con un grupo de niños ante quienes cumplía las funciones episcopales pero con unción precoz, fue distinguido por el obispo y destinado al sacerdocio, no sin que hubiera realizado, con anterioridad, el mínimo de estudios necesarios. No cabe duda que, si hubiera existido una escuela clerical, se le habría enviado a ella; en cambio, el niño fue remitido a sus padres para que, "educado por éstos con los ojos puestos en la Iglesia", cursase previamente sus clases primarias, aprendiese la valiosa estenografía, recibiese cierto barniz gramatical y, una vez hecho todo

⁵¹ JUL. Ep. 61 c, 423 D.

⁵² B. Bouriant. 1.

⁵³ P. Guér. Joug.

⁵⁴ WESSELY, *Studien*, II, LV1.

⁵⁵ *Didasc.* Ap. IV.

esto, se lo restituyesen al obispo para desempeñar desde entonces, a su lado, las funciones de acólito.⁵⁶

Sólo un caso puedo señalar, de todo punto excepcional, en que se advierte la voluntad de crear una escuela confesional cristiana. Hacia el año 372 el emperador Valente, por oponerse a su política arriana, exilió a dos sacerdotes nicenos, de Edesa, desterrándolos a Antínoo, en el fondo de la Tebaida. Y bien: éstos tuvieron la dolorosa sorpresa de comprobar que los cristianos (a diferencia de cuanto ocurría en su patria de origen) sólo constituían allí una minoría perdida o desperdigada en la masa pagana. ¿Cómo convertir a aquellos infieles? Protógenes abrió entonces una escuela elemental donde enseñaba escritura y estenografía. Pero, sustituyendo la pedagogía por el apostolado, tenía buen cuidado de escoger sus textos de dictado o de recitación en los Salmos de David o en el Nuevo Testamento. Y de esta suerte catequizaba a sus alumnos, a quienes, por otra parte, su propio afecto y los milagros de Eulogio acabaron muy pronto de convertir.⁵⁷

Basta hacerse cargo de la admiración y de la complacencia con que Teodoreto refiere esta historia, para advertir todo cuanto ella tenía de excepcional. Sería necesario, pues, asignar a Protógenes la creación de la enseñanza religiosa en el sentido moderno de la expresión (vale decir, en cuanto une la formación y la propaganda religiosas a las tareas específicamente escolares), pero sólo en el caso de que uno se olvidara de que Protógenes procedía de Edesa, esto es, de uno de los principales centros de cultura siríaca en que tal tipo de escuela, conforme es sabido, resultaba normal. Por lo demás, su iniciativa, en una comarca perdida en el fondo del Alto Egipto, fue aparentemente un caso aislado, sin futuro ni imitadores.

ESCUELAS SUPERIORES DE TEOLOGÍA

No hay, pues, normalmente, escuela cristiana en los niveles primario y secundario de la enseñanza. Pero, en cambio, vemos cómo aparecen, desde mediados del siglo II, escuelas superiores de teología cristiana, aunque esta institución no echará raíces profundas en la Iglesia ni se perpetuará.

El lugar eminente que el cristianismo asignaba a la enseñanza doctrinal conducía naturalmente a que ésta se desarrollase sobre un plano técnicamente más elevado, donde la verdad revelada era objeto de una investigación más profunda, de una presentación más sistemática, de consideraciones más detalladas que en la simple catequesis. El movi-

⁵⁶ RUFIN. *H. E.* x, 15.

⁵⁷ THEODOR. *H. E.* iv, 18; 7-14.

miento gnóstico es la forma más visible que tomó esa aspiración hacia una ciencia sagrada que pudo ser, para el cristiano, el equivalente de lo que la alta cultura filosófica era para los paganos cultos.

De hecho, parece ser que los maestros heréticos fueron los primeros que dieron el ejemplo de tal enseñanza, pero no tardaron en ser imitados por los ortodoxos, conforme lo demuestra el caso de los Apologistas, sobre todo el más célebre de ellos, Justino mártir. De buen grado éstos se presentaban a sí mismos como filósofos,⁵⁸ e inclusive vestían como tales:⁵⁹ Eusebio dice, por ejemplo, que Justino enseñaba "vestido (o en postura) de filósofo";⁶⁰ ellos abrieron una verdadera escuela, διδασκαλεῖον,⁶¹ con conocido acierto.⁶² Eran en realidad tan filósofos que chocaban con la hostilidad, en cierto modo profesional, de sus rivales paganos, de aquellos predicadores de tendencia cínica, como los Crescencios, que tanto hicieron sufrir a san Justino.⁶³

Entre los oyentes de Justino se hallaban cristianos de nacimiento como aquel Euelpisto que aparece en las actas de su martirio,⁶⁴ lo cual significa que Justino no se conformaba con las conferencias de propaganda para paganos de buena voluntad, sino que, por el contrario, deseaba impartir una enseñanza profunda, de grado superior. Advértase que, a diferencia de los catequistas, los apologistas no eran mandatarios de la jerarquía: eran laicos que enseñaban bajo su propia responsabilidad, "filósofos cristianos", no doctores de la Iglesia. (21)

EN ROMA Y EN ALEJANDRÍA DURANTE EL SIGLO III

Este tipo de enseñanza ha debido perpetuarse hasta el siglo III, pues bajo esta forma aparece la de un Clemente de Alejandría o de un Hipólito de Roma: los discípulos de este último, en efecto, lo habían honrado con una estatua que lo representaba en la postura propia de un filósofo en actitud docente, o sea, sentado en un trono (el cual tenía grabadas la lista de sus obras y la tabla de su cómputo pascual). Tal monumento no era, por lo demás, un hecho aislado: (22) los monumentos funerarios cristianos, anteriores a la paz constantiniana, representaban con frecuencia al difunto bajo los rasgos propios de un "maestro", de un filósofo

⁵⁸ JUST. *Dial.* 1, 1; TAT. 32; cf. ATHENAG.; HERMIAS.

⁵⁹ JUST. *Dial.* 1, 2; TERT. *Pall.*

⁶⁰ EUS. *H. E.* iv, 11, 8.

⁶¹ IREN. 1, 28, 1.

⁶² JUST. *Act. mart.* 3, p. 34.

⁶³ JUST. *Ap.* 11, 3; TAT. 19.

⁶⁴ JUST. *Act. mart.* 4, p. 35.

o de un literato, en actitud de meditar o de comentar las Sagradas Escrituras.

Pero siempre se trataba de iniciativas de carácter privado. Dando fe a los testimonios de Eusebio⁶⁵ y de Felipe de Side,⁶⁶ se ha imaginado con gusto la existencia, en Alejandría, de una escuela de Sagradas Escrituras que habría conocido, a lo largo de dos siglos, una sucesión regular, διαδοχή, de maestros cualificados, como la de las sectas filosóficas griegas. En realidad si Alejandría, desde Filón el Judío hasta san Cirilo, fue un medio incomparable para desarrollar en él una intensa actividad doctrinal, primero judía y después cristiana, sólo en tiempos de Orígenes conoció una escuela oficial de teología.

Ya hemos visto que este último, a los 18 años, fue encargado por el obispo Demetrio de la enseñanza oficial del catecismo, completamente desorganizada por la persecución.⁶⁷ Esta enseñanza alcanzó gran éxito con toda rapidez. Orígenes, para consagrarse a ella enteramente, debió abandonar el profesorado profano;⁶⁸ más aún: ante las exigencias de un público cada vez más extenso y de un nivel cultural cada vez más elevado, y acaso bajo la influencia de Hipólito,⁶⁹ desdobló su escuela: confió a Heraclas,⁷⁰ uno de sus primeros discípulos, la enseñanza normal de la catequesis oficial, y le superpuso una clase superior en la que él impartía una elevada enseñanza exegética y teológica.⁷¹ Gracias a Eusebio podemos darnos una idea de aquella Escuela Superior de Estudios Religiosos. Orígenes adaptó ingeniosamente a ella los métodos característicos de la enseñanza superior de tipo helenístico. Como base, una sólida formación secundaria, cuyo programa está definido siempre por el ciclo de artes liberales, literarias y matemáticas; es el encaminamiento necesario para el estudio de la filosofía, que prepara a su vez la senda para las investigaciones religiosas propiamente dichas, apoyadas sobre un estudio profundo de las Escrituras.⁷²

Pero esta iniciativa tan original como fecunda sólo alcanzó un destino breve: al cabo de 15 años, hacia el 230-231, Orígenes fue destituido y expulsado de Alejandría a raíz de ciertas diferencias disciplinarias y doctrinales con el obispo Demetrio.⁷³ Después de su partida, la Escuela Superior de Estudios Religiosos desapareció: solamente subsistió la escuela catequística, la enseñanza de la catequesis siempre presidida por Heraclas⁷⁴ y, cuando éste fue promovido a la dignidad episcopal, fue sustituido por Dionisio, otro alumno de Orígenes.⁷⁵

⁶⁵ EUS. H. E. v, 10, 1; vi, 6.

⁶⁶ P. G. 39, 229.

⁶⁷ EUS. H. E. vi, 3, 3.

⁶⁸ Id. vi, 3, 8.

⁶⁹ Cf. HIER. Vir. ill. 61.

⁷⁰ EUS. H. E. vi, 3, 1.

⁷¹ Id. vi, 15.

⁷² Id. vi, 18, 3-4.

⁷³ Id. vi, 19, 15-19; 23; PHOT. Bibl. 118.

⁷⁴ EUS. H. E. vi, 26, 1.

⁷⁵ Id. vi, 29, 4; HIER. Vir. ill. 69.

Arrojado de Alejandría, Orígenes halló refugio definitivo en Cesarea de Palestina, donde reinició su magisterio con tanto éxito como en Alejandría, según lo demuestra el ejemplo de san Gregorio el Taumaturgo y de su hermano, a quien Orígenes apartó de la carrera jurídica y retuvo consigo.⁷⁶ Allí permaneció durante 20 años, hasta la persecución de Decio, (250) pero si bien después de muerto su magnífica biblioteca subsistió e hizo de Cesarea un admirable centro de estudios, su escuela, por lo contrario, como institución, no parece haber sobrevivido a su martirio. (23)

DESAPARICIÓN DE ESTAS ESCUELAS

El ejemplo de los Apologistas y de Orígenes no tuvo continuación. Sin duda alguna, los estudios religiosos superiores se desarrollaron cada vez más, sobre todo después de la paz constantiniana. La exégesis y la teología constituyeron las disciplinas características de una nueva cultura, esencialmente cristiana, que habrá de caracterizar la civilización del Bajo Imperio y de Bizancio. No solamente los miembros del clero, sino todos los fieles realmente cultos añadieron a sus actividades profanas un sector religioso que, con frecuencia, resultó preponderante. Todo el mundo era para entonces teólogo, comenzando por el propio emperador, llamárase Constantino, Justiniano o Chilperico.⁷⁷ Y se era teólogo, inclusive, con intemperancia: los doctores ortodoxos siempre se preocuparán por reprimir aquel frenesí teológico, por donde se descomprimen las necesidades culturales de la época y donde hallan aplicación las peores tradiciones heredadas del humanismo helenístico, a saber: la erística del filósofo y la verborrea del orador.

Pero es importante subrayar que esta cultura de inspiración cristiana, alimentada por una prodigiosa floración literaria y oratoria, no fue preparada ni sostenida por una enseñanza correlativa. Ya no hay allí escuelas superiores de religión. Los fieles no reciben otra formación que la de la catequesis elemental y la predicación. El clero tampoco se forma en escuelas, sino por medio del contacto personal con el obispo y con los sacerdotes de más edad, en medio de la clerecía local a la cual los interesados se hallan agregados a menudo muy temprano desde la infancia, en carácter de lectores.

De modo que, a la postre, desde el punto de vista de las instituciones pedagógicas, hubo no ya progreso, sino regresión formal, desde el siglo III hasta el siglo IV. Cuando san Jerónimo, por ejemplo, nos dice que durante el transcurso de sus viajes de juventud a Oriente ha oído las lec-

⁷⁶ EUS. H. E. vi, 30, 1; HIER. Vir. ill. 65; GREG. THAUM. Pan. 6.

⁷⁷ GREG. TUR. Hist. Fr. v, 44.

ciones de Apolinar en Antioquía, Dídimo *el Ciego* en Alejandría,⁷⁸ Gregorio Nacianceno en Constantinopla,⁷⁹ es preciso entender que se trata de lecciones privadas, sin carácter profesoral, de relaciones personales de hombre a hombre.

Conocemos muy bien la obra admirable que llevaron a cabo los obispos de los siglos IV y V, por ejemplo, san Basilio en Cesarea, san Juan Crisóstomo en Constantinopla, san Ambrosio en Milán o san Agustín en Hipona, y no vemos en ella nada que autorice a pensar en una escuela cristiana. Ellos pudieron realizar por sí mismos un tipo notable de cultura cristiana, pudieron difundirla a su alrededor por obra del ejemplo y de la predicación, pudieron inclusive, como lo demuestra el caso de san Agustín, (24) forjar la teoría, definir los objetivos, los esquemas y los métodos, pero en ningún momento trataron de establecer todos estos elementos sobre la base de un sistema adecuado de educación. Formados ellos mismos en la escuela clásica, cuyas lagunas y peligros sabían medir perfectamente, era natural que trataran de acomodarse a las circunstancias.

Aun durante el siglo VI, en tiempos de Justiniano, los occidentales de paso a Constantinopla se enteran con asombro mezclado de admiración que existen en Nisibe, en país siríaco, "Escuelas regularmente instituidas donde las Sagradas Escrituras son objeto de una enseñanza organizada, tal como ésta existe en el Imperio romano exclusivamente para los estudios profanos, como la gramática y la retórica".⁸⁰

⁷⁸ HIER. Ep. 84; 3, 1.

⁷⁹ Id. 50, 1; 52, 8; *In Isaiam*, III, ad. 6, 1.

⁸⁰ JUNIL. Pr.; CASSIOD. *Inst.* I, pr. 1.

X. APARICIÓN DE LAS ESCUELAS CRISTIANAS DE TIPO MEDIEVAL

DESDE el siglo IV es posible contemplar la aparición de un tipo de escuela cristiana, totalmente orientada hacia la vida religiosa y que no tiene nada de antigua. Pero esta escuela, ya del todo medieval en su inspiración, permanece durante largo tiempo como bien exclusivo de un medio particular, y trasciende poco hacia el exterior. Se trata de la escuela monástica. (1)

LA ESCUELA MONÁSTICA EN ORIENTE

Muy pronto, según parece,¹ los Padres del desierto, en Egipto, acogieron a su lado a adolescentes, o inclusive a niños. Excepcionales sin duda al principio, aquellas vocaciones precoces se multiplicaron más tarde; las grandes comunidades organizadas por san Pacomio albergaban, normalmente, numerosos niños.²

El caso es que, como los recibían en su seno, los monjes estaban obligados a encargarse de su educación: el niño, lo mismo que todo novicio, era confiado a un anciano venerable, cargado de experiencia y de virtud, que le sirviera de padre espiritual, *apa* (forma copta de "abad", esto es, padre). (2) Recibía, esencialmente, una formación ascética y moral, espiritual antes que intelectual. Recuérdese que san Antonio, el gran iniciador de la vida monástica, era un campesino copto iletrado,³ que prescindía cómodamente de los libros, según tuvo él ocasión de demostrarlo reiteradas veces a los filósofos que llegaban hasta él para contradecirle.⁴ He aquí, pues, uno de los rasgos fundamentales que el monaquismo oriental retendrá como característico: en el desierto uno se preocupa menos de estudiar que de olvidar a los poetas y la ciencia profana, suponiendo que en este ambiente se haya frecuentado las escuelas.⁵ El monaquismo revivió, dentro de la tradición cristiana, el "primado de los simples",⁶ oponiéndose al orgullo intelectual que vehiculizaba la cultura antigua y amenazaba durante el siglo III con ahogar la simplicidad evangélica, según lo prueba sobradamente el ejemplo de los gnósticos y de los alejandrinos.

¹ CASSIAN. *Inst.* v, 40.

² Reg. *Pach.* Pr. 5; 159; 166; 172.

³ ATHAN. *V. Ant.* 72.

⁴ Id. 73; cf. 20.

⁵ CASSIAN. *Conl.* XIV, 12.

⁶ Luc. 10, 21 = *Matth.* 11, 25.

Pero, a pesar de todo, también allí el carácter sabio, letrado, de la religión cristiana se afirmó en toda su extensión. El monje, noche y día, medita la ley divina, la Palabra de Dios, las Sagradas Escrituras. En Oriente, resulta normal que se las conozca de memoria. Pero el medio más seguro para aprenderlas así, es evidentemente el de leerlas primero. De ahí que, hacia los años 320-340, la *Regla* de san Pacomio prescriba que si un ignorante ingresa en el monasterio, habrá que darle a aprender, para comenzar, 20 salmos o dos epístolas. Y si no supiere leer, deberá aprender, junto a un monje ya cultivado, a razón de tres horas diarias de clase, las letras, las sílabas, los nombres... *Etiam nolens legere compelletur!* En principio, en el monasterio, todos han de saber leer y aprender de memoria, por lo menos, el Salterio y el Nuevo Testamento.⁷

La *Regla* de san Basilio, por su parte, admite niños, desde su primera edad, presentados por sus padres; también quiere, como la de san Pacomio, que bajo la dirección de un anciano santo aquéllos sean iniciados en el conocimiento de las letras, teniendo como objetivo el estudio de la Biblia. En una palabra, san Basilio esboza una pedagogía muy notable: una vez asimilado el silabario, como se recordará, el niño aprende a leer nombres aislados, después máximas, y en seguida breves anécdotas. La *Regla* sustituye así el repertorio mitológico de la escuela griega por los nombres de los personajes bíblicos y por los versículos de los Proverbios y por las historias sagradas.⁸

En suma, se trata del mismo programa y del mismo método que, por su parte, desarrolla san Jerónimo en el programa de educación cristiana que redactó, hacia el 400-402, para su pequeña Paula, nieta, hija y sobrina de sus queridos discípulos romanos⁹ y, en el año 413, para otra niña, Pacátula.¹⁰ En ambos casos se trata de futuras monjas consagradas desde la misma cuna al servicio de Cristo:¹¹ a Paula se le educará no en Roma, sino en Belén, en el convento donde su tía Eustoquia es superiora y donde el propio san Jerónimo ejerce la dirección espiritual. Educación totalmente ascética,¹² de la cual se excluyen rigurosamente las letras¹³ y las artes¹⁴ profanas, centrada en las Sagradas Escrituras, que se deben aprender por completo, siguiendo un orden sistemático;¹⁵ fuera de éstas no se estudiará más que a los Padres de la Iglesia: Cipriano, Atanasio, Hilario.¹⁶ Además, como en el caso de la *Regla* de san Basilio, esta educación proveerá los elementos de los primeros ejercicios: las listas de

⁷ *Reg. Pach.* 139-140.

⁸ *BAS. Reg. fus.* 15.

⁹ *HIER. Ep.* 107.

¹⁰ *Id. Ep.* 128.

¹¹ *Ep.* 107, 5, 1; 128, 2, 1.

¹² *Ep.* 107, 7, 1; 128, 4, 1.

¹³ *Ep.* 107, 4, 1.

¹⁴ *Id.* 4, 3.

¹⁵ *Ep.* 107, 12; 128, 4, 2.

¹⁶ *Ep.* 107, 12, 3.

nombres que el niño utilizará para aprender a leer se tomarán, por ejemplo, de las genealogías evangélicas de Cristo.¹⁷

Tal fue la metodología empleada realmente por la pedagogía monástica según lo demuestran los *ostraka* egipcios, notables por sus fechas tardías (siglos VII y VIII): en ellos hallamos listas de palabras donde figuran términos cristianos,¹⁸ por ejemplo, toda la serie de nombres propios que pueden leerse en la narración del Pentecostés en el libro de los *Hechos de los apóstoles*,¹⁹ en los fragmentos de los salmos que servían de tema a los ejercicios de escritura²⁰ y, lo que es aún más curioso, hasta en un ensayo de "narración" sobre un tema legendario: "Contar el milagro de Cristo y de la viña".²¹ Más aún, se ha encontrado en el Fayum un cuadernillo de un alumno que contiene, entre muchos ejercicios de escritura, versículos del *Salmo* 32/33: se remonta al siglo IV o V. (3)

EFÍMERO ESPLENDOR

Todo esto concierne a la educación reservada a los jóvenes monjes, cuyo beneficio se pensó extender a veces a otros niños. San Basilio, en otra de sus *Reglas*, se propone el problema y consiente, no sin reticencias, en que se abra la puerta del monasterio a los "hijos del siglo", *παῖδες βιωτικοί*, que sus padres deseen confiarle.²² Hacia el año 375 san Juan Crisóstomo, por entonces en pleno fervor de su vida ascética, intentó persuadir a los padres cristianos de que confiaran la educación de sus hijos, desde los 10 años en adelante, a los monjes de los "desiertos" vecinos de Antioquía, apartados del mundo y de sus peligros.²³

Pero todo esto no logró gran eco. Resulta bien claro que el llamamiento de Crisóstomo parte de un alma exaltada, toda ella orientada hacia la perfección y que no quiere dudar que todos sean tan sensibles como lo es él. Nada menos práctico que lo que él imaginaba: los muchachos debían permanecer 10 años, 20 años si era necesario, dentro de un monasterio, para consolidarse en la virtud;²⁴ pero, entre tanto, ¿qué ocurría con sus respectivas carreras en el mundo? Desde luego, pone buen cuidado en especificar que no desea en modo alguno que los jóvenes se queden sin instrucción,²⁵ pero en realidad no se advierte una preparación de los medios necesarios para asegurar tal instrucción en pleno desierto.²⁶ Y si alguna vez habla de un monje que sirve de preceptor de

¹⁷ *Id.* 4, 4.

¹⁸ *O. Lond. Hall*, 21379.

¹⁹ *Id.* 26210.

²⁰ *Id.* 27426.

²¹ *Id.* pp. 148-149.

²² *BAS. Reg. brev.* 292.

²³ *CHRY. Adv. opp.* III, 17, 378.

²⁴ *Id.* III, 18, 380.

²⁵ *Id.* III, 12, 368.

²⁶ *Id.* III, 8, 363; 11, 366; 13, 371.

estudios a un jovencito empeñado en estudios profanos,²⁷ no es menos cierto que se trata de un caso de autodeterminación, de un hecho de todo punto excepcional. Por tanto, porque no cabría generalizarlo como procedimiento, el propio Crisóstomo propone la solución de una temporada en el desierto.

Es dudoso que esta solución llegase alguna vez a prevalecer: 20 años después el mismo san Juan Crisóstomo, mejor ilustrado y aleccionado por la experiencia, renunció por su cuenta expresamente a tal solución.²⁸ Y si insiste más que nunca sobre el deber que tienen los padres de educar cristianamente a sus hijos, esto obedece al hecho de que tal es la misión que incumbe a los padres, misión ésta que antaño el mismo Crisóstomo se hallaba dispuesto a descargar sobre los monjes que debían asegurar la formación cristiana del niño: ya hemos visto que el niño debe recibir educación religiosa en el seno de su propia familia, sin perjuicio de proseguir, por lo demás, sus estudios literarios en las escuelas profanas.²⁹

En cuanto a san Jerónimo, lejos de pensar en generalizar el plan de educación imaginado para Paula (ésta, por lo demás, parece que respondió muy mal a las esperanzas de su maestro),³⁰ se abstuvo inclusive de aplicarlo sistemáticamente. Sabemos que san Jerónimo dirigía la educación de cierto número de jóvenes latinos que le habían sido confiados en su monasterio de Belén, pero la enseñanza que les impartía se ajustaba a los programas clásicos: la gramática, Virgilio, los poetas cómicos y líricos, los historiadores...³¹ (4)

San Basilio, como se ha visto, no sentía mayor entusiasmo por admitir en el claustro a los jóvenes cuya vocación religiosa no estuviese garantizada suficientemente; y cuanto más se avanza a lo largo del tiempo, tanto más los medios o ambientes monásticos demuestran desconfianza contra dicha intrusión que sólo puede comprometer la paz y el recogimiento; y a la postre, en el año 451, el Concilio de Calcedonia prohibía formalmente a los monasterios que se encargaran de la educación de los niños o jóvenes destinados a volver al mundo, *παῖδες κοσμικοί*. (5) Y esta prohibición se mantendrá siempre. En suma, la escuela monástica en el mundo griego es, si así puede decirse, de uso interno.

Y con esto estamos palpando uno de los rasgos más característicos del monaquismo oriental: sumergido en un medio cultural cuyo nivel, en suma, se mantuvo siempre constante, el convento no puede asumir en la sociedad un papel pedagógico para el cual no había sido concebido; lejos de convertirse en un centro de estudios, el convento oriental

²⁷ *Id.* III, 12, 369-370.

²⁸ CHRYS. *Inan. gl.* 19, 2-3.

²⁹ *Id.* 19, 1 s; *Id.* 73, 2-3.

³⁰ *HIER. Ep.* 153, 3.

³¹ *RUFIN. Apol.* II, 8, 592 A.

se preocupa por continuar siendo un lugar para practicar la ascesis; lejos de iluminar el mundo, procura apartarse, aislarse de él.

LA ESCUELA MONÁSTICA EN OCCIDENTE

En Occidente, las invasiones germánicas y la decadencia general de la cultura crearon, a la larga, una situación totalmente distinta.

Al principio las cosas se presentan como en Oriente, salvo un ligero pero significativo matiz. El monaquismo latino es una importación relativamente tardía, una adaptación de una organización ya muy desarrollada. El cenobitismo y las letras son allí elementos habituales. No encontramos, como en Oriente, el recuerdo y, diríamos, la nostalgia de los héroes de la primera generación, aquellos anacoretas sin cultura para quienes el ejemplo de san Antonio tenía más peso que las prescripciones de la regla de Pacomio: de hecho, jamás causará sorpresa en Oriente que un monje santo sea iletrado.

Nada parecido ocurre en Occidente: la *lectio divina*, la lectura de los Libros Sagrados, y sobre todo del oficio divino, resulta inseparable del ejercicio pleno de la vida monástica. Este carácter letrado se evidencia desde los mismos orígenes: san Agustín, introductor del monaquismo en África, dio a su primera comunidad, aquella que, laico aún, había él agrupado en su derredor en Tagaste, el carácter de un monasterio ilustrado; (6) su *Regla* prevé, como normal, la existencia de una biblioteca;³² en Marmoutier, los monjes de san Martín, iniciador del monaquismo en la Galla, copiaban manuscritos.³³ Una especie de reflejo inmediato vincula la condición de monje al estudio de las letras: situémonos dentro de un contexto del todo ajeno a la cultura clásica y veamos a san Patricio evangelizar a Irlanda: cada vez que elige, o le traen, un jovencito para hacer de él un monje, el reflejo actúa: "Lo bautiza y le proporciona un alfabeto".³⁴

Cuando en el siglo VI se extienden las tinieblas de la barbarie, cuando la cultura decae en Occidente y amenaza con desaparecer, los legisladores del monaquismo redoblan su insistencia y proclaman la necesidad, para todo monje, para toda monja, de saber leer, de entregarse a la lectura sagrada. Ilustrativa como ninguna otra, entre las reglas para monjas, es la *Regla* de san Cesáreo de Arles (534): sólo se recibirán niñas de seis o siete años, edad en que ya son capaces de aprender las letras.³⁵

³² *AUG. Ep.* 211, 3.

³³ *S. SEV. V. Mart.* 10, 6.

³⁴ *STOKES, Tr. Life*, II, 326, 29; 328, 27; 497, 24.

³⁵ *CAES. AR. Virg.* 7, 104.

todas las religiosas deberán aprender a leer *omnes litteras discant*;³⁶ dedicarán dos horas diarias a la lectura;³⁷ recopilarán manuscritos.³⁸

Igual interés se advierte por la *lectio divina* en muchas otras reglas: no sólo en el caso de santa Radegunda que había adoptado la de Cesáreo,³⁹ sino en el de san Leandro de Sevilla († 601)⁴⁰ y san Donato de Besançon († 650).⁴¹ Si el estudio de las letras se recomienda con tanto énfasis en el caso de las mujeres (en cuyo medio, según puede suponerse, la cultura se hallaba menos difundida), *a fortiori* se recomienda también a los monjes:⁴² la *Regla* de Tarnat (hacia 570) no dispensa de la *lectio* ni siquiera al que deba atender las labores del campo;⁴³ la de San Ferreol d'Uzès († 581) también prevé el estudio de las letras⁴⁴ y la lectura meditativa;⁴⁵ otro tanto cabe decir (pero ¿cuál será su fecha?) de la *Regula Magistri*.⁴⁶ El movimiento, desde luego, culmina con la *Regla* de san Benito (hacia 525), cuya autoridad, como es sabido, se impondrá en todo el Occidente: la *Regla* de san Benito fija normas extensas sobre las lecturas sagradas,⁴⁷ prevé la admisión de jóvenes en los monasterios⁴⁸ así como su educación;⁴⁹ libro, tablillas y estiletes aparecen con toda naturalidad como partes integrantes del mobiliario y, en cierta medida, del decorado de la vida monástica.⁵⁰ Incluso en sus días más sombríos, el monasterio occidental siguió siendo siempre un lugar cultural.

LA ESCUELA EPISCOPAL

La gravedad de los tiempos determinó la aparición de un segundo tipo de escuela cristiana: la escuela episcopal (no siempre muy distinta de la precedente, por lo menos en sus orígenes: es sabido que muchos de los grandes obispos de Occidente, monjes por su formación y por sus ideales, se preocuparon por crear, alrededor o cerca de su sede episcopal, una comunidad monástica; recuérdense los nombres de san Eusebio en Vercelli, san Agustín en Hipona, san Martín de Tours en Marmoutier...).

Alrededor del obispo se agrupaba siempre todo un personal eclesiástico: comprendía, en particular, el conjunto de jovencitos que, investidos de las funciones de *lectores*, se iniciaban en la vida clerical. (7) Normalmente en este mismo medio se reclutaban y formaban los diáconos, los

³⁶ *Id.* 18, 105.

³⁷ *Id.* 19, 105; *Ep.* II, 7, 140.

³⁸ *Id.* VII, 1, 58, 320.

³⁹ GREG. TUR. *H. Franc.* IX, 39 s.

⁴⁰ *Reg.* 6-7; *P. L.* 72, 883-884.

⁴¹ *Reg.* 20; *P. L.* 87, 281-282.

⁴² CAES. AR. *Mon.* 151, 25.

⁴³ *Reg.* 9; *P. L.* 66, 981.

⁴⁴ *Reg.* 11; *P. L.* 66, 963-964.

⁴⁵ *Id.* 26, 968.

⁴⁶ *Reg. Mag.* 50; *P. L.* 88, 1010 D.

⁴⁷ BENED. *Reg.* 48.

⁴⁸ *Id.* 59.

⁴⁹ *Id.* 30; 37; 39; 45; 63; 70.

⁵⁰ *Id.* 33.

sacerdotes y los futuros sucesores del obispo. Como ya lo he indicado en el capítulo precedente, los miembros del clero, faltos de seminarios y de escuelas teológicas, recibían su instrucción dogmática, litúrgica y canónica a través de este tipo de formación de carácter eminentemente práctico y familiar. El mínimo de cultura profana y, si pudiera así llamarla, humanista, que tal enseñanza suponía, se hallaba asegurado por las escuelas de tipo habitual, como lo he visto en la anécdota relacionada con la juventud de san Atanasio.⁵¹

Todo cambia en Occidente al desaparecer el sistema escolar clásico conjuntamente con la estructura del edificio político y social de la romanidad. Y a medida que se acentúa la decadencia, tanto más difícil resulta encontrar jóvenes que hayan recibido ese mínimo de cultura literaria sin la cual la formación clerical y el ejercicio del ministerio eclesiástico son imposibles. He ahí por qué los obispos se vieron en la necesidad de ocuparse personal y directamente de la instrucción elemental de jóvenes, (8) como ocurrió, por ejemplo, en Francia en los tiempos merovingios.

El testimonio de Gregorio de Tours (nacido en 538) es, a este respecto, bien significativo: no recibió otra educación que la exclusivamente clerical que pudo impartirle su tío (abuelo) san Nizier, obispo de Lyon, quien, cultivado "en las letras eclesiásticas", se preocupó a su vez por asegurar la instrucción de los niños de su parentela: el joven Gregorio, admitido cerca de él desde los siete años, dedicó al estudio de las letras primero, de los salmos después.⁵²

La necesidad perentoria de asegurar la formación del clero, amenazado por la barbarie creciente, generalizó aquel tipo de educación. Sin duda, se podía recurrir para ello, en cierta medida, al medio monástico; por eso Lérins fue una especie de cantera de obispos para todo el sudoeste de la Galia durante los siglos V y VI; otro tanto cabe decir de Marmoutier para la Galia central.⁵³ Y para citar un ejemplo menos conocido, recordaré el de otro tío de san Gregorio de Tours, el de san Gall, conducido, muy niño aún, por su padre, al monasterio de Cournon (cerca de Clermont-Ferrand), donde, una vez tonsurado, los monjes lo pusieron a estudiar letras y canto sacro: su bella voz atrajo la atención del obispo, que por allí pasaba, y éste lo adscribió entonces a su séquito; más tarde san Gall habría de sucederle en el obispado.⁵⁴

Pero éste no era más que un recurso excepcional. Para asegurar el reclutamiento normal del clero era necesario que los mismos obispos tomaran en propias manos no sólo la responsabilidad de su formación técnica, sino también la de su instrucción literaria elemental: así nació y

⁵¹ RUFINS. *H. E.* X, 15.

⁵² GREG. TUR. *V. Patr.* 8, 2.

⁵³ S. SEV. *V. Mart.* 10, 9.

⁵⁴ GREG. TUR. *V. Patr.* 6, 1-2.

se generalizó la escuela episcopal, germen, como es sabido, de nuestras futuras universidades medievales.

Claro está que nos hallamos todavía en un nivel muy humilde: por de pronto, se trata de aprender a leer. San Cesáreo resulta un valioso testimonio de esta institución: atento en grado sumo a la formación de su clero, con el cual vivía en comunidad, por así decir, edificándolo con su ejemplo y con sus pláticas, se desvivió para que todos sus clérigos poseyesen una cultura adecuada, como lo prueba el hecho de que no ordenaba a ningún diácono que no hubiera leído cuatro veces, por lo menos, el conjunto del Antiguo y del Nuevo Testamento.⁵⁵

Bajo el aspecto de una simple escuela parroquial de canto debe imaginarse la escuela episcopal del siglo VI, esta "troupe", *schola*, de jóvenes lectores dirigidos por su *primicerius*, como ocurría en Mouzon en tiempos de san Remigio († 533),⁵⁶ o como en Lyon en 551-552⁵⁷ o bien, bajo la férula de su respectivo *magister*, como ocurría en Cartago ya hacia el 480.⁵⁸ El sistema se difunde, en efecto, por dondequiera que se extiende la barbarie: lo hallamos igualmente en la España visigoda, donde el II Concilio de Toledo (527) prescribe que los niños destinados al clero, desde el momento en que sean tonsurados, deberán instruirse en la "casa de la iglesia" bajo la directa vigilancia del obispo.⁵⁹ Un siglo después, el IV Concilio de Toledo (633)⁶⁰ reitera la misma *Regla*. Además, sabemos que ella fue aplicada: las *Vitas* de los obispos de Mérida en el siglo VII nos muestran jovencitos que, al servicio de la basílica de santa Eulalia, debían estudiar allí las letras bajo la dirección de un maestro,⁶¹ en tanto que el obispo formaba a su futuro sucesor enseñándole el *officium ecclesiasticum omnemque bibliothecam scripturarum divinarum*.⁶²

LA ESCUELA PRESBITERIAL

Durante el siglo VI acaba por fin de organizarse, o de reconstituirse, tras el vendaval de las invasiones; la red de las parroquias rurales. (9) El propio éxito de la evangelización de las masas hizo estallar la estructura estrictamente urbana de la antigua Iglesia, agrupada alrededor de la sede episcopal. Pero el número de sacerdotes se ha multiplicado bruscamente: ¿cómo asegurar, en ese contexto bárbaro, la formación del clero rural?

La solución consistía en generalizar el sistema ya vigente en la escuela

⁵⁵ CAES. AR. *Vit.* I, 56, 320.

⁵⁶ REM. REM. *Ep.* IV, 115.

⁵⁷ DIEHL. 1287.

⁵⁸ VICT. VII, V, 9.

⁵⁹ C. I, P. L. 84, 335.

⁶⁰ C. 24, *id.* 374.

⁶¹ V. Patr. Emer. II, 14; I, I.

⁶² *Id.* IV, 4, 1.

la episcopal. En el año 529, el II Concilio de Vaison, sin duda por iniciativa de san Cesáreo, prescribía "que todos los sacerdotes o curas párrocos admitiesen consigo jovencitos en calidad de lectores para educarlos cristianamente y enseñarles los Salmos y las lecciones de las Escrituras, y todas las leyes del Señor, de modo que pudieran prepararse, entre ellos, dignos sucesores".⁶³ Es preciso considerar esta decisión como un acontecimiento realmente memorable, pues en ella ha de verse, ni más ni menos, la partida de nacimiento de nuestra escuela moderna, de esa escuela rural, popular, que la Antigüedad misma no había conocido bajo esa forma regular, sistemáticamente generalizada.

La iniciativa del Concilio de Vaison no era un hecho aislado: podía invocar, como precedente, "la costumbre, aparentemente ya habitual en toda Italia"; por su parte, la España visigoda, con un siglo de retraso, también seguirá la misma huella en el Concilio de Mérida (666).⁶⁴ En la propia Galia tenemos pruebas de que la iniciativa fue efectivamente adoptada, como lo demuestran los cánones conciliares que prohibían ordenar a un analfabeto: en Orleans (553),⁶⁵ en Narbona (589);⁶⁶ por ejemplo, en la vida del futuro san Gery de Cambrai († 623-626) se ve cómo un obispo en gira pastoral se preocupa por saber si en tal o cual ciudad hay niños que se preparen para el sacerdocio.⁶⁷ Y el eremita san Patrolo († 576), instalado en el *vicus* de Neris (cerca de Montluçon, Allier), construye allí una capilla, que él consagra después de traer varias reliquias de san Martín, y en ella enseña las letras a los niños, *pueros erudire coepit in studiis litterarum*.⁶⁸ Las dos funciones de cura de aldea y de preceptor estuvieron, desde entonces, íntimamente ligadas.

COMIENZO DE LAS ESCUELAS MEDIEVALES

Acabamos de analizar y situar todas las instituciones que servirán de punto de partida al desarrollo del sistema educativo medieval. En los siglos VI-VII, a que ahora hemos llegado, este sistema se halla apenas esbozado: monásticas o seculares, estas escuelas sólo tienen hasta entonces un horizonte muy limitado: son, si así pudiera decirse, escuelas técnicas que no se proponen otra cosa que la formación de monjes y clérigos.

Pero necesariamente desde el instante en que desaparecen del todo las escuelas profanas, herederas de la Antigüedad, estas escuelas religiosas se convierten en el único instrumento por medio del cual podía adquirirse y transferirse la cultura. Sus beneficiarios, en principio, eran

⁶³ Conc. merov. 56, c. 1.

⁶⁴ C. 18, P. L. 84, 623.

⁶⁵ Conc. merov. p. 63, c. 16.

⁶⁶ MANSI. IX, 1016 E-1017 A, c. 11.

⁶⁷ V. SS. merov. I, 652, c. 2.

⁶⁸ GREG. TUR. V. Patr. 9, 2.

toda "gente de Iglesia", pues ¿acaso no resulta un rasgo característico de nuestro Medievo latino el que en esa época la ciencia sea, ante todo, asunto de clérigos? No obstante, su clientela comienza a extenderse a partir del siglo vi.

Los monasterios, en el continente por lo menos, trataban de defenderse, como los de Oriente, contra la invasión de elementos mundanos: el canon de Calcedonia tiene su equivalente en la *Regla* de san Cesáreo, que veda rigurosamente, *penitus non accipiantur*, el acceso de las niñas, nobles o humildes, a los conventos adonde se les pretende enviar para su educación e instrucción.⁶⁹ Quien lea la *Regla* benedictina echará en falta que los niños en ella considerados son, necesariamente, jóvenes religiosos. De hecho, los niños que se educan en el claustro están destinados al monacato, ya se trate de los hijos de san Euquerio, Salone y Verano, a quienes se acoge, muy jóvenes aún, en Lérins, cuando su padre llega hasta allí para hacer profesión de fe (hacia 420),⁷⁰ ya de los jóvenes discípulos de san Benito, como Mauro y Plácido, enviados por sus padres para que el santo los eduque en el servicio del Señor.⁷¹ Mientras tanto, en Irlanda por lo menos (donde, según cabe conjeturarlo, una vieja tradición druídica había abierto la senda desde los tiempos del paganismo), (10) ya es posible ver cómo los hijos de reyes o altos dignatarios son confiados a un monasterio para que en él se eduquen; mientras viven allí mantienen su condición de laicos, y luego retornan al mundo, una vez concluida su educación, para volver a ocupar el rango social que les correspondía por derecho de nacimiento.⁷²

Pero cuando la creación de las escuelas presbiteriales ofreció a todos, en cierta medida, la posibilidad de instruirse, aquéllas admitieron muchos alumnos que no siempre tenían conciencia de una verdadera vocación eclesial.⁷³ Muchos simples campesinos aprovecharon esa coyuntura,⁷⁴ pero fueron muchos más los hijos de nobles (las *Vidas* de san Seine⁷⁵ o de san Leodegario⁷⁶ lo confirman cabalmente), pues entre éstos subsistía la costumbre de hacer aprender las letras a sus hijos, influencia todavía de la época romana, cuando la cultura era uno de los elementos de prestigio de la clase dominante. Además, había exigencias prácticas: por muy bajo que fuese el nivel técnico en que se hallaba la administración, aún persistían ciertos elementos burocráticos en la monarquía merovingia, y en tales escuelas, por supuesto, y no en otras, (11) se formaban los servidores laicos que empleaban los monarcas.

El nivel de este tipo de enseñanza es todavía muy humilde. Se trata,

⁶⁹ CAES. AR. *Virg.* 7, 104.

⁷⁰ EUCH. *Instr.* pr. 773.

⁷¹ GREG. MAGN. *Dial.* II, 3.

⁷² V. SS. *Hib.* I, 250; 252; II, 180-81.

⁷³ GREG. TUR. V. *Patr.* 20, 1.

⁷⁴ *Id.* 9, 2.

⁷⁵ A. SS. O. *Ben.* I, 263.

⁷⁶ *Id.* III, 283.

desde luego, de una enseñanza técnica que trata de satisfacer necesidades inmediatas: leer, escribir, conocer la Biblia, en lo posible de memoria, los salmos por lo menos,⁷⁷ adquirir un mínimo de erudición doctrinal, canónica⁷⁸ y litúrgica. Y nada más. La cultura occidental se arrastra por el suelo.

Sería un anacronismo proyectar sobre aquellas primeras escuelas religiosas de los siglos vi-vii las ricas aspiraciones humanísticas que nutrirán el Renacimiento carolingio o el Renacimiento del siglo xii. (12) Lejos de extraer todo el partido posible de los escasos conocimientos que les son aún accesibles, los maestros de aquellos "años oscuros" tratan de alejar en la mayor medida posible a sus alumnos de una cultura demasiado partidaria de la tradición profana. El monaquismo de Occidente se desenvuelve todavía dentro de la misma atmósfera de ascetismo cultural que priva en Oriente: el monje debe huir del mundo, de sus vanidades, de sus riquezas, incluida entre éstas la cultura. Citaré una vez más el testimonio tan valioso de san Cesáreo: habiendo salido, por razones de salud, del claustro de Lérins, se encuentra en Arlés con el sabio africano Julián Pomerio y comienza inmediatamente, bajo su dirección, a estudiar gramática y filosofía; mas no tarda en separarse de él, e interrumpe aquellos estudios profanos para continuar siendo fiel a la "simplicidad monástica".⁷⁹ Y, sin embargo, Pomerio no era un maestro de inspiración tan profana que se diga, como podremos comprobarlo si leemos su *De vita contemplativa*! En las escuelas episcopales reina la misma atmósfera: basta que un obispo se permita preocuparse demasiado por la enseñanza de la gramática para que se suscite un escándalo y se le llame severamente al orden, como san Gregorio Magno se lo hace ver a Didier de Vienn.⁸⁰ (13)

Este oscurantismo es también una de las consecuencias del naufragio general de la cultura de Occidente: la decadencia no se compone únicamente de ignorancia y olvido; también hay en ella una degeneración interna. La actitud de un Cesáreo o de un Gregorio no se comprende, en absoluto, si no se confronta con la imagen real que, dentro de las circunstancias de su tiempo, podían aquéllos hacerse de la cultura profana que con tanto horror rechazaban. No son, por otra parte, los valores eternos del humanismo los rechazados, sino los jugueteos monstruosamente pueriles en que se complacen los últimos eruditos de su tiempo. Remito a mi lector a aquella extraña obra de Virgilio el Gramático, (14)

⁷⁷ AA. SS. *Hib.* 166; FERREOL. *Reg.* 11, P. L. 66, 963.

⁷⁸ *Conc. merov.* 88, c. 6.

⁷⁹ CAES. AR. *Vit.* 9, 299.

⁸⁰ GREG. MAGN. *Reg.* XI, 34.

a sus mistificaciones pedantes, cuya pretendida aspiración a la ciencia superior sólo desemboca en un logogrifo:

*Cicero dicit RRR-SS-PP-MM-N-T-EE-OO-A-V-I, quod sic solvendum est: Spes Romanorum perit!*⁸¹

Sí, todavía la escuela cristiana no es más que un germen apenas entrea-bierto; pero, entiéndase bien, un germen, no un simple residuo. Esta pedagogía, aun balbuciente, es sin embargo muy original por su espíritu y por sus métodos, y abre la puerta a un tipo de educación nueva que no podría asimilarse al de la Antigüedad clásica.

La enseñanza, por supuesto, comienza siempre por el alfabeto,⁸² pero mientras el escolar antiguo aprendía lentamente, según la gradación sabiamente dispuesta de un análisis abstracto, todos los elementos sucesivos de la lectura, ahora el niño se ve enfrentado muy rápidamente ante un texto, el Texto Sagrado. El maestro toma una tablilla y copia en ella el texto que servirá de tema de lección: frecuentemente es el comienzo de un salmo,⁸³ ya que dominar el salterio, base del oficio, es el primer objetivo de la enseñanza. El niño aprende de memoria el texto al mismo tiempo que lo recita; hay en este sistema algo así como un grosero equivalente de nuestro actual método globalizador;⁸⁴ por lo menos al principio, el escolar lee, memoriza el texto, al que apenas reconoce. En una palabra, no aprende a leer como lo hacía el escolar antiguo, no aprende a leer en sí: aprende a leer el texto, llámese Salterio o Nuevo Testamento. Y el texto que el escolar aprende es la palabra de Dios, la Escritura revelada, el único libro que merece conocerse. Esto nos sitúa ya muy lejos de la escuela clásica: pensamos más bien en los métodos que todavía se aplican en los países musulmanes, en las escuelas coránicas; pero es más justo, más histórico, ver en esta nueva escuela el equivalente cristiano de la escuela rabínica.

Nada falta en ella, ni tampoco falta, sobre todo, el matiz especial de veneración, de respeto religioso incluso para con el maestro. ¡Cuán lejos estamos del maestro de escuela griego o latino, modesto trabajador universalmente despreciado! Desde ahora, lo mismo que en los medios semíticos, sus lecciones son solicitadas "con la más profunda veneración y con una humilde súplica": *cum summa veneratione humilique prece...*⁸⁵

Este sentimiento se explica en parte como efecto de la decadencia y de la barbarie de estos tiempos: el maestro es ahora ese hombre difícil

⁸¹ VIRG. GRAM. *Epit.* 13, 77.

⁸² V. SS. *merov.* II, 161; STOKES, *Tr. Life.* I, CLIII; II, 328; V. SS. *Hib.* I, 67; II, 210.

⁸³ *Id.* I, 165; II, 156-157.

⁸⁴ V. SS. *merov.* II, 342, c. 6.

⁸⁵ *Id.* 161, c. 1.

de encontrar, ese hombre capaz de revelar el secreto de la escritura, a la sazón misterioso, según lo atestigua este episodio que puede leerse en Gregorio de Tours: cierto día un clérigo vagabundo, que no tardaría en revelarse como indigno, se presentó ante el obispo Eterio de Liseux (hacia el 584) invocando su condición de maestro de escuela, *litterarum doctorem*. Gran alegría del prelado, por supuesto ¡era algo tan raro! Consiguientemente, se apresuró el obispo a reunir a los niños de la ciudad para confiárselos a su magisterio, y he aquí a nuestro clérigo convertido en objeto de estima por parte de todos, colmado de regalos por los padres. Y cuando estalló el escándalo inevitable, faltó tiempo para echar tierra al asunto.⁸⁶

El maestro es aquel que revela no solamente la escritura, sino las Sagradas Escrituras. Monástica, episcopal o presbiterial, la escuela no separa, no aísla la instrucción de la educación religiosa, de la formación dogmática y moral; religión sabia y popular a la vez, el cristianismo otorga al más humilde de sus fieles, por elemental que sea su desarrollo intelectual, un nivel equivalente al que la altiva cultura antigua reservaba a la *élite* de los filósofos; es decir, una doctrina del ser y de la vida, una vida interior subordinada a una dirección espiritual. Según la fórmula estereotipada de nuestros viejos hagiógrafos, la escuela cristiana provee, al mismo tiempo, *litteris et bonis moribus*, esto es, atiende por igual "a las letras y a las virtudes".⁸⁷ La esencia de la escuela cristiana, de la pedagogía medieval por oposición a la antigua, radica en esa estrecha relación, aun en su nivel más elemental, que existe entre la instrucción literaria y la educación religiosa, en esa síntesis que se verifica en la persona del maestro, del preceptor (o del profesor) y del padre espiritual. Es necesario fijar su aparición en los monasterios egipcios del siglo IV.

⁸⁶ GREG. TUR. *Hist. Fr.* VI, 36.

⁸⁷ AA. SS. *Feb.* III, 11; V. SS. *Hib.* I, 99; 153; 269; II, 77; 107, etc.

EPÍLOGO

Fin de la escuela antigua

TODA investigación histórica, si por lo menos no conduce al lector "hasta nuestros propios días" para concluir, debe responder a esta pregunta: "¿y que pasó después?" Esta historia de la educación en la Antigüedad finalizará cuando sepamos cuándo y cómo se llevó a cabo la sustitución de las escuelas del tipo clásico por la educación religiosa de tipo medieval que acabamos de definir.

LA EDUCACIÓN BIZANTINA

En primer lugar, y por asombroso que pueda parecer, existe todo un sector donde, hablando con propiedad, la escuela antigua nunca tuvo fin: en el Oriente griego, la educación bizantina prolonga, sin solución de continuidad, la educación clásica. (1) Sólo se trata, por lo demás, del aspecto particular de un hecho fundamental: no hay hiato alguno, ni distinción siquiera, entre la civilización del Bajo Imperio romano y la de la Alta Edad Media bizantina.

Nada lo demuestra mejor que la historia de la enseñanza superior, la mejor estudiada hasta ahora, y por otra parte la mejor documentada. La Universidad de Constantinopla, desde el 425 hasta el 1453, siguió siendo un fecundo centro de estudios, además de erigirse en pilar de la tradición clásica. Por supuesto, a lo largo de ese milenio no dejó de conocer muchas vicisitudes, períodos de decadencia, e inclusive de desaparición momentánea, rescatados por brillantes recuperaciones: fue reorganizada, en particular, por el César Bardas en el 863, por Constantino IX Monómaco en 1045, y verosímilmente en el siglo XIII y comienzos del XIV por los paleólogos.

Desde luego, ella vivió, se fue transformando; pero nunca dejó de ser fiel al espíritu que había inspirado su fundación en tiempos de Teodosio II. Su enseñanza había quedado fijada por las normas clásicas: en la base, las artes liberales; en la cúspide, la retórica, la filosofía y el derecho. Su papel dentro de la sociedad no había variado: formar una *élite* en la que el Imperio pueda reclutar funcionarios. Esta universidad siempre hará caso omiso de los estudios eclesiásticos: la clausura de la escuela neoplatónica de Atenas, por decreto de Justiniano en el 529,¹ se vincula con

¹ MALAL. XVII, 151.

la lucha contra el paganismo agonizante, pero no traduce, por parte del imperio cristiano, la voluntad de dar a la enseñanza superior un mayor sentido religioso.

Conocemos mucho menos los niveles inferiores de la enseñanza, pero no cabe duda que la tradición antigua debió de persistir en ellos; observaremos que ciertos aspectos de la pedagogía helenística en el nivel primario han subsistido a través del periodo turco, hasta los tiempos modernos; en cuanto a la enseñanza secundaria, permanece fundada sobre la gramática y el comentario de los clásicos: los manuales y los comentarios helenísticos continuaban siendo siempre utilizados o imitados.

El tipo ideal del hombre culto sigue siendo el clásico: Miguel Psellos (nacido en 1018), al evocar en la oración fúnebre que consagró a su madre, los recuerdos de su infancia estudiantil,² revela que había aprendido la *Iliada* no sólo íntegramente, sino de memoria, renovando así, a 14 siglos de distancia, la hazaña del Nicorato de Jenofonte. Ana Comnena, alrededor de un siglo después, recibió también una cultura cuya meta era un humanismo muy antiguo: los clásicos, el griego, la retórica, Aristóteles y Platón, las cuatro disciplinas matemáticas...³

Una tradición continua vincula a los eruditos helenísticos con los humanistas, tan "modernos", sin embargo, del tiempo de los paleólogos, como lo era Nicéforo Gregoras († hacia 1360), entre otros muchos. (2)

Con sorpresa advertimos que esta sociedad bizantina, tan profundamente cristiana, que tanta importancia concedía a las cuestiones específicamente religiosas y, en particular, a la teología, permaneció obstinadamente fiel a las tradiciones del humanismo antiguo. Esta inclinación no carecía de peligro, pues la escuela bizantina era tan fiel a los maestros paganos, que periódicamente (durante el siglo IX con León el matemático, en el XI con Juan Italos..., en el XV con Gemisto Plethon) vemos esbozarse ciertos Renacimientos más o menos paganizantes, tan sospechosos a la ortodoxia cristiana cuanto supo serlo nuestro propio Renacimiento occidental de los siglos XV-XVI, el cual, por otra parte, como es sabido, se nutrió ampliamente con el aporte bizantino.

Sin duda alguna, frente a la escuela de tipo clásico existe otro foco cultural, éste sí de inspiración totalmente cristiana: la escuela monástica. Durante todo el Medievo ésta se muestra, lo mismo que en sus orígenes, hostil al humanismo, al "mundo" (las *Vidas* de los santos bizantinos sienten siempre la necesidad de minimizar la cultura profana de sus héroes), dominada por preocupaciones espirituales y, antes que nada, ascéticas. En principio, mantiene un carácter cerrado, o sea, está reservada a los jóvenes aspirantes a la vida religiosa: sigue en vigor la interdicción

² *Epit.* I, 14.

³ ANN. COMM. Alex. I, p. 3.

impuesta por el Concilio de Calcedonia, en cuanto a la admisión de jóvenes "del mundo" para su educación.

Solamente me preocupa comprobar el hecho de que haya parecido necesario renovar la prohibición en varias oportunidades: 806, 1205, (3) ¡lo cual significa que existía la tendencia a infringirla! De hecho, muy fácil sería demostrar que así ocurrió: por ejemplo, en el 1238 el emperador Juan III Vatatzes confió al archimandrita de san Gregorio de Éfeso, Nicéforo Blemmides, la educación de cinco jóvenes, entre ellos el futuro historiador Jorge Acropolita, que tan brillante carrera estaba llamado a realizar como alto funcionario laico.

Sin embargo, si queremos hallar un centro de educación religiosa que pueda contraponerse a la educación tan profana de la universidad imperial, debemos buscarlo no tanto en los monasterios como en la escuela patriarcal, institución muy original. Sus orígenes, mal dilucidados aún, se remontan acaso al siglo VII; (4) en todo caso, aparece a plena luz, perfectamente constituida, en el siglo XI. En esta época resulta normal oponer a los "filósofos del Senado" (pues, lo mismo que en el siglo IV, el Senado designa a los profesores estatales) los "didáscalos de la Iglesia Mayor" (enseñan a la sombra de Santa Sofía) o "del catálogo episcopal". Nombrados por el patriarca, constituyen una verdadera facultad de teología, de base escrituraria, donde ejercen profesores especializados en la exégesis del Evangelio, del Apóstol y del Salterio.

La escuela patriarcal a diferencia del ascetismo puritano de los claustros, sufre profundamente también ella la influencia del humanismo tradicional. Y no limita su enseñanza exclusivamente al programa religioso; por el contrario, pretende asegurar también toda una formación básica: la facultad de teología es completada con una facultad de artes, dirigida por un "maestro, *μαίιστος*, de retóricos" (que también tiene gramáticos bajo sus órdenes) y un "maestro de filósofos" (que no descuida la enseñanza propedéutica de la matemática). Frente al humanismo clásico de la universidad, la escuela patriarcal supone un esfuerzo que apunta hacia un humanismo cristiano, frecuentemente original y muy interesante, pero que, a pesar de todo, permanece profundamente influido por los modelos antiguos.

Así, pues, hacia mediados del siglo XII, Nicéforo Basilakes (que luego será profesor de exégesis evangélica) compone un manual de *Progymnasmata*, acorde con la más pura tradición helenística; a lo sumo, Basilakes agrega a los temas habituales sobre Atalante, Dánae o Jerjes, al llegar al capítulo de la etopeya, cierto número de temas extraídos de la Historia Sagrada: "Palabras de Sansón cuando los filisteos lo dejaron ciego...; de David al encontrar a su enemigo Saúl adormecido en una caverna...; de la Madre de Dios cuando Cristo transforma el agua en

vino durante las bodas de Caná".⁴ Eustacio de Tesalónica, gran comentarista de Homero y de otros clásicos, es para los modernos una de las figuras más representativas del humanismo bizantino; sin embargo, había sido educado en un monasterio y fue "maestro de retóricos" de la escuela patriarcal...

Será preciso aguardar la conquista turca para que se presente una situación comparable con la que ya había conocido el mundo occidental un milenio antes. Después del 1453, la tradición queda interrumpida: el mundo griego se halla en la misma situación que la Galia merovingia: por la falta de escuelas, el reclutamiento del clero, y por tanto la continuidad misma de la vida cristiana, se ven en peligro. Es digno de notarse que la Iglesia griega reaccione exactamente como el Concilio de Vaison, en la Galia, año 529: en cada aldea, a la sombra de la iglesia, el párroco reúne a los niños y se esfuerza, en la mejor medida posible, en enseñarles a leer el Salterio y los demás libros litúrgicos, de modo que pueda "prepararse algún sucesor competente". (5) Pero existe un hecho extraordinario y que a la vez demuestra la profundidad de las raíces que la tradición antigua echó en Oriente: todavía en pleno siglo XVIII era posible oír a los niños griegos canturrear el alfabeto, estudiándolo simultáneamente por ambos extremos, como en los tiempos de Quintiliano o de san Jerónimo; o ejercitarse en repetir fórmulas de este tipo, por ejemplo:

Ἐκκλησία μολυβδοκαθντολελεκμένη...

¡Oh! iglesia mía cincelada y esculpida, en plomo
que cinceló y esculpió en plomo
el hijo del cincelador y escultor en plomo
si yo tuviera al hijo del cincelador y escultor en plomo,
la cincelaría y esculpiría en plomo aun más bonita
que el hijo del cincelador y escultor en plomo,

síntesis bien conocida de dos ejercicios característicos de la escuela clásica griega: el "trabalenguas" y la "declinación."

LA ESCUELA MONÁSTICA DE IRLANDA

En el otro extremo del mundo cristiano, Irlanda ofrece la situación inversa en contraste absoluto con Bizancio: habiendo permanecido fuera del imperio, la Irlanda céltica no conoció jamás la cultura clásica; por muy notable, y por muy evolucionada que fuese en ciertos aspectos su

⁴ *Rhet. Gr.* 1, 566 s.; 480; 517; 499.

propia civilización, la Irlanda pagana había seguido siendo un país "bárbaro", desconocedor de la civilización escrita: el cristianismo, predicado sobre todo por san Patricio († 460-470), fue el que aportó y dio a la luz las Sagradas Escrituras, y consiguiendo la escuela. A diferencia de todo el resto de Occidente, Irlanda no conoció más tradición literaria que la de sus escuelas cristianas.

Escuelas cristianas, o mejor dicho escuelas monásticas, pues, como se sabe, las cristiandades célticas se desarrollaron por entero dentro del marco de las instituciones monásticas. Como las de Egipto y otros lugares, eran escuelas estrictamente religiosas cuya enseñanza se dirigía, esencialmente, a los futuros monjes (aunque se tolerase la admisión de los hijos de los jefes), y se apoyaba básicamente en el texto de la Biblia, sobre todo en el Salterio. No es éste el momento (6) de describir la vida de estas escuelas (dato muy curioso: los niños eran llevados frecuentemente a los conventos desde el instante mismo de su nacimiento; había en ellos verdaderas guarderías monásticas); todo es una exageración en este medio de salvaje ascetismo. Baste comprobar que la historia de la cultura irlandesa pertenece al Medievo: desde "la isla de los santos" donde progresivamente se afirmó y se enriqueció, esa cultura resplandecerá y se difundirá en Occidente, fecundándolo poco a poco; comienza desde el siglo VI por Gran Bretaña, donde coloniza ante todo las regiones septentrionales, la zona de Escocia, que también había permanecido ajena a la dominación romana, antes de descender paulatinamente hacia el sur y reconstruir las ruinas producidas por las invasiones germánicas.

LAS INVASIONES DESTRUYEN LA ESCUELA ANTIGUA

En la Bretaña romana, en efecto, las escuelas y la cultura clásicas no habían logrado sobrevivir a los estragos que trajo consigo la llegada de los anglosajones, que tan profundamente perturbaron y trastornaron la estructura no sólo política, sino también etnográfica de la isla: toda la primera mitad del siglo V representa para Gran Bretaña un periodo de violencias, durante el cual se extienden rápidamente las tinieblas de la barbarie.

Lo mismo ocurrió en el continente: en todas partes la invasión irreversible del territorio del Imperio por parte de los pueblos germánicos trajo consigo, juntamente con la ruina de la vida romana, la desaparición de las escuelas antiguas.

El fenómeno puede estudiarse en la Galia mejor que en cualquier otra parte. Mucho antes de la fecha fatídica del 31 de diciembre del año 406, de la gran invasión a partir de la cual el Imperio no recobrará ya nunca

su dominio sobre el conjunto de la Galia, la estructura del sistema clásico se había desbaratado. Violada en el año 276 la frontera del Rin, las incursiones bárbaras se multiplicaron asolando la Galia de punta a punta y provocando largos periodos de inseguridad: las ciudades se comprimen y se encierran entonces dentro del estrecho recinto de sus nuevas murallas o fortificaciones; los propietarios poderosos, es decir, los terratenientes, se fortifican a su vez en sus respectivas *villae*, que luego se irán convirtiendo en *burgi*.

No cabe duda de que todas estas pruebas y transformaciones no bastaron para interrumpir la tradición cultural, pero no es menos cierto que minaron la vitalidad de las instituciones escolares, las cuales no podían contemplar sin pena la desaparición de la brillante vida de las ciudades, a cuyo crecimiento se hallaban tan íntimamente asociadas. Por otra parte, en la medida en que estas instituciones, y con ellas toda la educación clásica, iban desplazándose cada vez más del sector privado al dominio público, ellas dependían, para su buen funcionamiento, de la intervención y de los subsidios del Estado y de los municipios y, por lo tanto, se hallaban cada vez más comprometidas con el destino que pudiera tocarle a la estructura política del Imperio.

No pudieron sobrevivir al desmoronamiento de su poder. Puede afirmarse con bastante certeza que la generación educada por Ausonio († hacia 935) fue la última que conoció el sistema normal de las escuelas romanas con sus tres grados o niveles de enseñanza: el *magister ludi*, el gramático, el retórico. Este sistema debió desaparecer durante la generación siguiente, con la gran invasión y las catástrofes que señalaron el comienzo del siglo v: el nieto de Ausonio, Paulino de Pella, así lo atestigua, por lo menos para la región de Marsella, donde se había refugiado más o menos hacia el año 422.⁵

Sin embargo, si bien desaparecieron (7) las escuelas oficiales regularmente organizadas bajo la égida de los municipios, la educación clásica subsistió durante un siglo más, pues la clase "senatorial" de los grandes terratenientes seguía profundamente apegada a ella; a falta, pues, de escuelas públicas, siempre hay maestros que reúnan varios alumnos en su propia casa, a título de enseñanza privada: por eso Sidonio Apolinario (nacido en Lyon hacia el 430) le recuerda a su antiguo condiscípulo Probo sus estudios comunes, sin duda en Arlés, en casa de su maestro Eusebio, *inter Eusebianos lares*.⁶ Pero poco a poco la clientela se fue haciendo cada vez más rara; en vista de ello el historiador se pregunta si los "profesores" que vemos aparecer aquí y allí en la obra del propio Sidonio no serán otra cosa que preceptores adscritos al servicio de una gran familia. (8)

⁵ P. PELL. 68-69.

⁶ SID. Ep. IV, 1, 3.

El destino de la enseñanza de tipo clásico se halla desde entonces ligado a la existencia de un estilo de vida todavía antiguo en el seno de la aristocracia galorromana. Pero esta última, en contacto con sus nuevos amos germánicos, se barbariza rápidamente: ya en vida del propio Sidonio no faltan "colaboracionistas" que admiren a los bárbaros y se lancen, inclusive, a hablar el germánico...⁷ Tal vez el estilo de vida romano perdurase más tiempo en ciertas regiones, como en la Auvernia de Sidonio, aunque, si bien se mira, esto debió ocurrir sobre todo en regiones como Aquitania, menos perturbada por las invasiones y menos sometida a los reyes bárbaros. Con todo, los últimos focos de la cultura antigua se fueron extinguiendo poco a poco, y ya para el siglo vi no quedaba en pie otra enseñanza que la que la Iglesia se esforzaba desde entonces en asumir.

En otros lugares las cosas ocurrieron de modo muy análogo: las provincias danubianas y sus países vecinos, sometidos a la ocupación de los germánicos "federados" desde fines del siglo iv, vieron desfilar tantas y tan diversas tribus y razas que no pudieron evitar la profunda desorganización introducida desde principios del siglo v; consiguientemente, la vida romana fue sofocada allí por la barbarie, lo mismo que en la Galia, según puede apreciarse al leer, por ejemplo, la *Vida de san Severino* († 482) de Eugipio. También en España la invasión y la ocupación germánicas, que comenzaron con la llegada de suevos, alanos y vándalos en el año 409, abatieron la romanidad y la escuela: la cultura intelectual de la España visigoda será también exclusivamente eclesiástica. (9)

EXCEPTO EN ÁFRICA

La educación antigua solamente sobrevivió, durante cierto tiempo, en dos regiones: en el África vándala y en Italia. Cualesquiera que fuesen las violencias de la conquista, no cabe duda que el reino africano organizado por Genserico no merece la mala reputación que le granjeó, entre los cronistas eclesiásticos, su política de persecución arriana contra los católicos. (10) En particular, desde el punto de vista intelectual, tenemos la certeza de que Cartago conoció, por lo menos bajo la "paz vándala", una actividad intensa, atestiguada particularmente por la compilación de la *Antología latina*: a través de ésta nos ha llegado la noticia de la existencia de un núcleo de profesores enteramente acorde con la tradición clásica. Luego de las victorias de Belisario, el emperador Justiniano se preocupa por devolver a esa enseñanza su carácter ofi-

⁷ Id. v, 5; iv, 20.

cial: una Constitución del 533-534 prevé, para Cartago, el mantenimiento de una dotación de dos gramáticos y dos retóricos.⁸

Tal vez se piense, sin embargo, que este personal era muy reducido y que, por otra parte, Justiniano no hizo nada fuera de Cartago. Sin duda, pero basta echar una ojeada al mapa de la ocupación territorial de África durante la época bizantina para hacerse cargo de la gran reducción que había sufrido en relación con la época del Alto Imperio, y considerar que ya la misma dominación vándala había tenido que transigir con los movimientos independentistas de las poblaciones beréberes del interior. Sin duda alguna, ciertos vestigios de romanidad (el cristianismo, el uso del latín, algunas tradiciones municipales) parecen haber perdurado en Marruecos y en Orán hasta el momento de la invasión musulmana; (11) con todo, es evidente que la tradición escolar clásica resulta ya muy precaria y sólo se mantiene alrededor de la capital, Cartago. Aquí, por lo menos, se conservó hasta la caída de la dominación bizantina: la toma de Cartago (695-697) señala su fin; y si el cristianismo, y con éste, el uso del latín, del latín escrito, y por lo tanto su enseñanza, lograron mantenerse en África hasta pleno siglo XI, la cultura de estos últimos "rumi" sólo será de esencia estrictamente religiosa. (12)

Tal supervivencia del clasicismo africano, relativamente dilatada, no carece de importancia para la historia de la cultura occidental: desde el siglo V hasta el siglo VII África pudo exportar literatos, y así lo hizo; y con ellos llegaron preciosos manuscritos a la Galia meridional, y más aún a España y a Italia meridional, contribuyendo con ello a preparar las reservas de las cuales habrá de alimentarse luego el humanismo medieval.

Y SOBRE TODO EN ITALIA

Mucho más importante fue el papel que desempeñó Italia: en este país, sobre todo, la escuela antigua gozó de un prolongado crepúsculo y pudo preparar, inconscientemente, la senda del porvenir. Naturalmente, la tradición clásica había echado en Italia sus raíces más profundas: pudo resistir los estragos de las invasiones que, sin duda desde el año 401 en adelante, no le fueron evitados. Sin embargo, la ocupación germánica no acarrió la desaparición de la vida antigua. Más aún que el África vándala, Italia pudo continuar viviendo con arreglo a las normas tradicionales, bajo la dominación ostrogoda y, en particular, a lo largo del extenso reinado de su primer rey, el gran Teodorico (493-526). Éste, en realidad, reinó "para bien de Roma", *BONO ROMAE*,⁹ según la divisa que

⁸ C. Just. I, 27, 42.

⁹ DIEHL. 37.

contenía el sello de los ladrillos empleados en la restauración de los monumentos de la vieja capital.

A pesar de ser un iletrado, Teodorico supo comprender la grandeza de la cultura clásica: como Estilicón, también él quiso que su propia hija, Amalasunta, recibiese la educación más completa posible. De ahí que las letras y el pensamiento latinos pudieran florecer de nuevo por última vez: conocieron entonces un verdadero renacimiento, cuyos frutos supo explotar luego el Medievo, merced al concurso de aquellos dos grandes trabajadores (cuyos servicios supo Teodorico utilizar muy bien) que se llamaron Boecio y Casiodoro.

Gracias a éste, designado en el 523 *magister officiorum*, jefe de la cancellería, Teodorico favoreció el desarrollo de los estudios¹⁰ y mantuvo en pleno ejercicio las cátedras estatales, que atraían a Roma a los estudiantes de las provincias. Nombrado prefecto del pretorio en el 533, después de la muerte del gran rey, por la regente Amalasunta, Casiodoro logró que la remuneración de los profesores, descuidada algún tiempo, se proveyese con regularidad.¹¹ El emperador Justiniano, por medio de su *Pragmática Sanción* al reorganizar a Italia tras la reconquista (535), hizo lo más conveniente al dar la orden de seguir practicando la misma política administrativa y cultural que Teodorico.¹²

Comprobamos, así, que la vida escolar se perpetuó en Roma hasta mediados del siglo VI: siempre existieron en ella, remunerados por el Estado, profesores de gramática, retórica, derecho y medicina;¹³ conocemos inclusive el nombre de uno de los últimos titulares de la cátedra de elocuencia inaugurada antaño por Quintiliano: un tal Félix, a quien se menciona en el 534 como autor de la recensión del texto de Marciano Capella. (13) Siempre enseñan en salas dispuestas alrededor del foro de Trajano,¹⁴ que también sirven de escenario para las recitaciones públicas,¹⁵ ya que las costumbres literarias de la Roma imperial subsisten durante todo el tiempo que se mantienen sus escuelas.

Roma siempre conservará su primacía desde el punto de vista universitario,¹⁶ pero la vida escolar no es menos activa en otras grandes ciudades de Italia: en Milán el arlesiano Enodio, futuro obispo de Pavia (473/474-521), nos hace conocer la escuela, *auditorium*, del gramático y retórico Deuterio;¹⁷ sus alumnos cursan el programa habitual de los estudios clásicos, latín, griego, gramática y retórica,¹⁸ y "declaman" como en los hermosos días de Séneca *el Viejo* sobre los mismos temas eternos

¹⁰ CASSIOD. Var. I, 39.

¹¹ Id. IX, 21.

¹² JUST. Nov. App. 7, 22.

¹³ Ibid.

¹⁴ FORT. Carm. VII, 8, 26.

¹⁵ Id. III, 18, 8.

¹⁶ ENNOD. Ep. V, 9; VIII, 33; IX, 2.

¹⁷ ID. Dict. VII; IX-X; Carm. I, 2; II, 104.

¹⁸ ID. Ep. I, 5, 10.

de controversias, argumentaciones, el hijo ingrato, el tiranida Diomedes o Tetis.¹⁹ Y el propio Enodio, ya abogado hecho y derecho,²⁰ no tenía en menos la tarea de componer modelos corregidos, sus *Dictiones*, para que sirviesen de paradigmas a los jóvenes amigos cuyos estudios supervisaba.

A la par de Milán, Ravena, donde uno de los discípulos de Enodio, el futuro poeta Arator, cursa sus estudios de derecho;²¹ en esta ciudad las escuelas aparecen todavía florecientes unos 30 años más tarde, según es posible deducirlo por la cultura de Fortunato, que también fue a estudiar allí poco después del año 552. (14)

LA INVASIÓN LOMBARDA

Sin embargo, la prosperidad de Italia, perturbada por la duración y la violencia de la resistencia goda a la reconquista bizantina (535-555), quedó definitivamente destruida con la aparición de un nuevo pueblo invasor: los lombardos, pueblo tardíamente incorporado al conjunto germánico. Éstos penetraron en Italia en el año 568, conquistaron la llanura del Po, se infiltraron a lo largo de la columna dorsal de los Apeninos y llegaron a Benevento en el año 572. Con ellos la península itálica vivió una situación similar a la ocurrida en la Galia y el resto del mundo occidental con los mismos horrores sufridos 150 años antes; y con ellos se extendió la barbarie por toda Italia. Durante casi un siglo, desde las postrimerías del siglo vi hasta fines del siglo vii, este país, antiguo depositario de la tradición clásica, descendió del nivel intelectual de su cultura, hasta un nivel casi merovingio. Esta ruptura tan neta señala el instante en que se opera la sustitución y en el cual la educación adquiere, allí donde aún subsista algún residuo, una tónica religiosa.

Mientras perduró la tradición clásica, la Italia del siglo vi había ofrecido el mismo dualismo riguroso que observábamos en el Bajo Imperio o en Bizancio, entre una educación de tipo profano, fiel al humanismo heredado del paganismo, y una educación religiosa, ascética, en violento enfrentamiento con la precedente, y gestada no ya en el seno de verdaderas escuelas, sino en el seno del clero o de los monasterios.

Enodio, Casiodoro, san Gregorio Magno, por la misma condición de su doble carrera, profana primero y de iglesia después, ejemplifican, cada cual a su manera, ese antagonismo. Desde su ingreso en las órdenes (entonces no es más que un simple diácono del obispo Epifanio de Pavía, su maestro espiritual, a quien debía con el tiempo suceder), Enodio

¹⁹ *Id. Dict. xvii-xviii*; xxiv-xxv.

²⁰ *Id. Ep. ii*, 27, 4.

²¹ *Cassiod. Var. vii*, 12.

rompe solemnemente con las galas de la elocuencia profana;²² se resiste con horror a ocuparse, como lo había hecho para tantos otros, de los estudios literarios de uno de sus jóvenes sobrinos a quien su madre había creído conveniente hacerle recibir las órdenes sagradas: "¡Me avergonzaría —dice Enodio— de impartir una enseñanza secular a un hombre de Iglesia!"²³ (15)

El mismo Casiodoro, a quien hemos visto tan preocupado por mantener el ejercicio regular de las cátedras profanas de Roma, se inquieta ante el hecho de que los estudios sagrados carezcan en forma tan absoluta de instituciones adecuadas. En el año 534 se asocia a la curiosa tentativa del papa Agapito para crear, en la misma Roma, a la sombra de una biblioteca erudita, un equivalente de las escuelas cristianas de Nisibe. (16) Algunos años después, ya retirado de los trabajos y apartado del mundo, funda en sus dominios de Vivario, en el rincón más resguardado de Italia, sobre la costa jónica de Calabria, un doble monasterio, donde instala una biblioteca riquísima y todo un equipo de traductores y copistas, con el propósito de crear así un centro de estudios propiamente religiosos, fundados en el estudio de la Biblia, que integraría el aporte del humanismo tradicional dentro de una síntesis cristiana: el plan de sus dos libros de *Institutiones* refleja el cuadro de esta notable tentativa de cultura monástica. (17)

Más radical, ya menos profundamente ligado a la cultura antigua, san Gregorio Magno, una vez convertido a la profesión monástica, rompió todo lazo con la cultura clásica: nacido hacia el año 540, pudo todavía recibir en Roma una educación cuyos esquemas eran los del humanismo tradicional;²⁴ pero ¿bajo qué forma, puesto que ese humanismo decadente estaba ya desprovisto de sustancia? San Gregorio ignora muy visiblemente los profundos valores del humanismo; inclusive, como ya lo hemos visto, su cultura religiosa reacciona violentamente contra él. Fue iniciado en esa cultura, en su monasterio del *Clivus Scauri*, bajo la iniciativa de los primeros abades que él mismo colocó al frente de su fundación: Hilarión y Maximiano.²⁵

Llegan los días sombríos de la conquista lombarda: la escuela profana y con ella la tradición antigua se hunden. Sólo una fuerza organizada, la Iglesia, sobrevive a la tormenta, y con ella, la educación religiosa. Los centros de enseñanza que subsisten son, ante todo y esencialmente, los conventos: en Calabria, Vivario (aunque, muerto Casiodoro, su papel parece haber sido muy pasivo; lo cierto es que logró conservar, y luego

²² *ENNOD. Ep. iii*, 24; ix, 1.

²³ *Id. ix*, 9.

²⁴ *GREG. TUR. Hist. Fr. x*, 1; *PAUL. DIAC. v. Greg. 2*.

²⁵ *JOH. DIAC. v. Greg. 1*, 6.

transmitir, sus tesoros, lo cual ya era mucho); en Nápoles, el monasterio de Pizzofalcone, al que había dado lustre Eugipio; más al norte, san Vicente del Volturino, Monte Cassino, el convento de Bobbio fundado en el 612 por san Columbano, venido de Gran Bretaña, pues el esplendor del monaquismo céltico se irradió desde entonces por el continente...

Con las escuelas monásticas, al igual que antes, en la Galia, se desarrollan las escuelas episcopales; y si algún tipo de enseñanza parece mantenerse activo en la Roma decadente del tiempo de san Gregorio es, también como en la Galia, el de la enseñanza coral de los jóvenes clérigos, aquella *schola cantorum* cuya reorganización constituye uno de los títulos de gloria que la tradición adjudica al gran papa. Por todas partes hallamos, en Italia, los rastros de tal enseñanza eclesiástica, inspirada por el obispo, impartida al amparo de la misma catedral y destinada visiblemente a asegurar ante todo el reclutamiento y la formación del clero. Por ejemplo, en el 678-679 un obispo de Fiesole declara que él ha sido educado de esa suerte en la iglesia de Arezzo: *per plures annos in ecclesia Sancti Donati nutritus et litteras edoctus sum*.²⁶

Sin embargo, es importante señalar que la transición de la Italia antigua a la Italia medieval no se verificó de manera tan tajante como la mutación que puede observarse en otras partes. Por auroz que haya sido la barbarie lombarda, jamás interrumpió de plano la tradición literaria; en primer término, porque jamás llegó a cubrir la totalidad de la península; protegidas por la flota bizantina, las regiones costeras resistieron largo tiempo: Ravena hasta el 751; Nápoles, Salerno, el extremo meridional y Roma nunca llegaron propiamente a barbarizarse; algo de la continuidad bizantina puede observarse en todos esos centros privilegiados.

Cuando la situación se estabiliza al fin, después de un siglo, y la corte lombarda de Pavia ensaya tímidamente la reanudación de la tradición literaria dejada por Teodorico, el rey Cuniberto (678-700) halla un "magister", Esteban, para que asuma el papel, torpemente sin duda, de poeta de la corte;²⁷ en el año 680 el mismo rey ofrece un báculo decorado en plata y oro al gramático Félix.²⁸ Se esboza ya un renacimiento lombardo. (18) Para que este renacimiento haya sido posible, no es necesario suponer que se hubiese perpetuado una tenue corriente de tradición escolar a través del siglo de hierro: bastaba una simple educación doméstica, familiar, que transmitiese un mínimo de conocimientos y de amor a las letras a lo largo de varias generaciones. Así llegamos a saber que, antes de abrazar la vida religiosa, Atalo de Bobbio, sucesor de san Columba-

²⁶ SCHIPARELLI, *C. dipl. Long.* 1, p. 71, l. 29-30.

²⁷ *Poet. lat. med.* IV, 731.

²⁸ PAUL. DIAC. *Hist. Long.* VI, 7.

no, fue instruido en letras profanas por iniciativa de su mismo padre, pero en Borgoña, no en Italia.²⁹ Algo de esa tradición continuará perpetuándose en el seno de la familia: el citado gramático Félix de Pavia formó literariamente a su propio sobrino, Flavio, que habría de ser luego el maestro del gran Pablo Diácono.³⁰

PRELUDIOS DEL RENACIMIENTO CAROLINGIO

Pero estas circunstancias, que apartaban a Italia de todo el Occidente, no sólo posibilitaron el renacimiento lombardo; también facilitaron el desarrollo, el progreso continuo y tan notable de la cultura y de la enseñanza de las escuelas británicas.

Desde las primeras escuelas de Irlanda hasta las de los *Scoti* y los anglosajones del tiempo de Carlomagno, se observa un progreso ininterrumpido. Y no obedece únicamente a una elaboración original. Este progreso vióse alimentado por un aporte, casi continuo, proveniente de las antiguas regiones romanas donde algo quedaba todavía de los tesoros acumulados por el clasicismo. Las primeras generaciones de clérigos irlandeses recibieron así un refuerzo de Bretaña y de la Galia, sin duda, en los comienzos; y más tarde, el hecho ha sido curiosamente advertido, sobre todo en España. Pero el papel de Italia en la elaboración de esta primera cultura medieval, precarolingia, fue fundamental; surge al primer plano a partir de la célebre misión enviada por san Gregorio Magno a los anglos en el 597, bajo la dirección de san Agustín, primer arzobispo de Cantorbery, a quien le sucedió, entre otros, Teodoro de Tarso (669-690), un griego. Roma, en aquel entonces, era una provincia bizantina; no es difícil imaginar qué entrelazamientos de influencias y qué aporte cultural significaba un hecho semejante. Desde entonces se establece un contacto directo entre Italia y Gran Bretaña: los peregrinos circulan sin cesar de una parte a otra, frecuentemente llevan consigo libros, es decir, manuscritos antiguos o recientes (pienso en los libros litúrgicos), que las bibliotecas de la vieja Roma, a pesar de todos los pillajes, aún conservaban en abundancia. Así, por ejemplo, Benito Biscop, fundador de las abadias de Wearmouth y de Jarrow, visitó Roma en seis oportunidades, durante la segunda mitad del siglo VII, llevando, en cada viaje, numerosos libros.³¹

Por tanto, el largo crepúsculo itálico se une al precoz amanecer que se anuncia allende el canal de la Mancha. Y el porvenir de la civilización

²⁹ AA. SS. Mart. II, 42.

³⁰ PAUL. DIAC. *loc. cit.*

³¹ *IED. H. Abb. P. L.* 94, 716 A; 717 B, 720 B, 721 C.

occidental resultará condicionado por esta conjunción: los *Scoti* y sus alumnos o émulos anglosajones no quedaron librados a sus solas fuerzas; no tuvieron que reinventar la gramática y las ciencias, ni tampoco que redescubrir el griego: todo ello, e inclusive mucho más, el maravilloso tesoro de los clásicos, pudieron recibirlo de manos de los mediterráneos el día en que su curiosidad, y su madurez, los hizo dignos de tal legado.

Por esta doble vía los materiales de la tradición clásica pudieron sobrevivir a la destrucción de su forma y reutilizarse en la nueva síntesis que representa la cultura medieval de inspiración cristiana. Esta comienza a esbozar su forma original a partir del Renacimiento carolingio, y no cabe duda que este hecho surgió de la confluencia de los aportes lombardos e insulares: el encuentro, en la corte de Carlomagno, del inglés Alcuino y del lombardo Pablo Diácono (y, junto al primero, de los *scoti* Clemente, Joseph, Dungal; junto al segundo, Pedro de Pisa y Paulino de Aquilea) asume, a este respecto, el valor de un símbolo.

De ahí surge uno de los rasgos dominantes de la cristiandad medieval, mejor dicho, de toda la civilización occidental: por muy original que resulte a la luz de su inspiración primigenia, por muy extraña que se pretenda o se juzgue en relación con el humanismo antiguo, no es, sin embargo, radicalmente heterogénea con este último. Dentro de la historia de las civilizaciones no representa un reconocimiento absoluto, un nuevo punto de partida a contar de cero. Desde el comienzo se ha nutrido tanto y tan ininterrumpidamente en sus fuentes antiguas, que se nos aparece, ante todo, como un Renacimiento. Se ha forjado de esta suerte, por encima de la ruptura bárbara, cierto tipo de continuidad, si no en la forma por lo menos en la materia, que hace del hombre occidental un heredero de los clásicos.

NOTAS COMPLEMENTARIAS

INTRODUCCIÓN

(1) Bibliografía. Acerca de la educación antigua, tomada en general, el libro básico sigue siendo hasta hoy:

L. GRASBERG, *Erziehung und Unterricht in klassischen Altertum, mit besonderer Rücksicht auf die Bedürfnisse der Gegenwart, nach den Quellen dargestellt*; t. I, *Die leibliche Erziehung bei den Griechen und Römern*, I, *Die Knabenspiele, Würzburg, 1864*; II, *Die Turnschule der Knaben*, 1866; t. II, *Die musische Unterricht oder die Elementarschule bei den Griechen und Römern*, 1875; t. III, *Die Ephebendibung oder die musische und militärische Ausbildung der Griechischen und Römischen Jünglinge*, 1880.

Obra ya muy antigua y que evidencia su época: voluminosa, farragosa e incómoda, sobre todo, GRASBERG, como FUSTEL de COULANGES en *La ciudad antigua*, yuxtapone testimonios de las procedencias y épocas más diversas: estudia la educación antigua como un bloque, sin descomponerla en sus etapas históricas. Por otra parte, a pesar de las promesas que caben hacerse a partir del título, no siempre cita las fuentes antiguas para fundar sus opiniones, sino que se remite a otros eruditos anteriores a él, hoy olvidados y poco accesibles.

Pero, con todo, esta pesada obra nos exige prácticamente de la necesidad de remontarse a los trabajos más antiguos de F. H. C. SCHWARZ (Leipzig, 1829), J. NAUDET (París, 1831), F. CRAMER (Elberfeld, 1833), J. H. KRAUSE (Halle, 1851); sin embargo, puede aún leerse con provecho el librito de:

J. L. USSING, *Erziehung und Jugendunterricht bei den Griechen und Römern*, 2ª ed., Berlín, 1885, traducción alemana de dos programas de Copenhague (la primera edición, Altona, 1870, había aparecido con el título: *Darstellung des Erziehung und Unterrichtswesen bei den Griechen und Römern*).

Sólo conozco por referencias el grueso volumen (530 pp.) de:

P. MONROE, *Source-book of the history of education for the Greek and Roman period*, Londres, 1902.

DAFENBERG y SAGLIO, *Dictionnaire des Antiquités grecques et romaines*, contiene un hermoso artículo, *Educatio*, brillante, pero no siempre muy seguro, de E. PORTIER, t. II, I (1892), pp. 462a-490b. En cambio, PAULY-WISSOWA, *Real-encyclopädie des Altertums*, sólo trae un breve artículo, *Schulen*, de E. ZIEBARTH, II R., II, I (1923), cols. 763-768; el t. IX A se publicó en 1961, pero no contiene el artículo *Unterricht*, todavía por salir a la luz. Demasiado superficiales son también las páginas consagradas al tema en los manuales de la serie:

I. VON MÜLLER, *Handbuch der (Klassischen) Altertums-Wissenschaft*: IV, I, 2, 1.- Cfr. *Original*. I. VON MÜLLER-A. BAUER, *Die Griechischen Privat- und Kriegsaltertümer*, Munich, 1893 (la prometida refundición de E. PERNICE todavía no ha

UNIDAD 2

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA II

Cuauhtémoc Escobedo Santaolaya

SANTONI, A. "11. Sombras y luces de la Edad Media." En: *Historia social de la educación*. Tr. Raimundo Barrera, Morelia, Instituto Mexicano de Ciencias de la Educación, Cuadernos de IMCED, 1995, pp. 185-211.

puede hacer un siervo. Lo mismo se puede decir del pobre en relación con el rico. Citando a S. Pablo, Agustín concluye: «Por eso, el apóstol recomienda al esclavo que obedezca y sirva con la máxima serenidad y buena voluntad. Si no puede zafarse del amo, podrá en cierto sentido encontrar la libertad en la esclavitud sirviendo fiel y espontáneamente, para que termine toda injusticia humana y todo dominio no divino, y Dios nos posea a todos nosotros». Sin embargo, Agustín reafirmaba en esto la línea pedagógica esencial del cristianismo antiguo, según la cual la experiencia humana no es tanto instrumento de perfeccionamiento para este mundo, sino para el reino de Dios.

La afirmación más moderna de Agustín es de todas maneras la que anticipa el concepto psicopedagógico de la "transferencia": todo aprendizaje es válido sólo cuando se puede transferir o extender parte de una noción anterior a otra todavía desconocida, de la misma manera como sucede para descifrar un mensaje en código, que al menos requiere conocer el significado de algún signo para llegar al significado completo. «De modo que los alumnos aprenden, si encuentran en lo íntimo de su ser que las cosas dichas pueden ser verdaderas», dice Agustín.



a) El médico como Dios.

ALEGORIA DE LA PROFESIÓN MÉDICA
Escuela de Hendrik Goltzius (holandés, 1558-1616)

11. SOMBRAS Y LUCES DE LA EDAD MEDIA

11.1 Monasterios y castillos

En el año 452, cuando Atila regresó a Italia a la cabeza de refuerzos para sus hordas de hunos que se extendían ya por toda la llanura padana y pareció dirigirse a Roma, nadie hubiera podido detenerlo. Ezio, último de los grandes conductores romanos que en el año anterior lo había vencido y replegado más allá de los Alpes, ya no estaba. Afortunadamente, a la segunda oleada se opuso el papa León I, que indujo a Atila a pactar. Según una leyenda (que hasta hace 20 años también figuraba en los libros de historia) el papa sin más habría detenido al "azote de Dios" únicamente levantando la custodia, de la cual emanaría una luz irresistible que deslumbraría al huno. En todo caso, el episodio demuestra que el poder cristiano había tomado el lugar -al menos en la imaginación popular- del poder civil romano, ya en decadencia, y era el único capaz de ofrecer contraposiciones aun a los bárbaros. Por primera vez la gente ya no veía a su máximo protector terreno en el emperador sino en un pontífice.

De hecho, durante algunos siglos la Iglesia fue el único baluarte serio y refugio contra la barbarie. Se trataba de un poder predominantemente espiritual, es cierto, pero no hay que olvidar que ese poder tuvo también un notable fundamento económico y político. Y no podía ser de otra manera: Los primeros monasterios más parecían bancos fortificados que industrias fábricas, dando refugio no sólo a familias enteras, sino a los ahorros de los campesinos y a los patrimonios señoriales. Los monasterios no sólo eran los lugares que estaban más defendidos de los asaltos bárbaros y de las correrías de los ladrones, sino también los únicos que podían funcionar como bancos, mercados, depósitos de víveres, etc.

Cuando los campos se volvieron más tranquilos y se podía correr el riesgo de alejarse de los monasterios, éstos se convirtieron también en empresas agrícolas. Para la época bien organizada y a veces de gran extensión. Al final del siglo III el monasterio de Tours contaba con veinte mil siervos-trabajadores bajo su dependencia, en condiciones mejores pero que sustancialmente no diferían de las de los esclavos romanos. Los hijos de los siervos eran atendidos y algunas veces hasta instruidos (si se presumía que podían llegar a ser clérigos: la carrera eclesiástica será por siglos la única forma de promoción social en una sociedad rígidamente clasista); todas las familias serviles eran tratadas sin vejaciones y con una actitud humanitaria, pero vivían en condiciones que ahora a nosotros nos parecerían espantosas. Tal vez por ello, también en la pequeña población de los monasterios, eran frecuentes las violencias de todo tipo, incestos, parricidios,

raptos, etc.; el adulterio era el pecado más blando, como atestigua un autor de la época, Gregorio de Tours.

Los monasterios llegaron a ser, de este modo, la única organización capaz de promover ese poco de vida productiva y comercial que sobrevivió en Italia y Europa entre la decadencia del imperio de occidente y el llamado Renacimiento carolingio. No sólo funcionaban como empresas agrícolas bien administradas y sin retribuciones honorosas, sino que hubo quien llegó incluso a armar una flota mercantil sobre los ríos y los mares que portaba la bandera de la orden religiosa. También establecieron en todo ámbito los modelos propios de la vida feudal que después se volvieron típicos de la época medieval. El feudalismo laico consistiría, sobre todo, en el hecho de que algunos reyes o nobles poderosos sustituyeran con su propio castillo el centro de poder representado por el monasterio, ofreciendo análogas ventajas de seguridad física y mercantil y manteniendo por la fuerza una cierta unidad entre la población dependiente.

«El castillo feudal era casi exclusivamente la tienda de guerra donde el señor descansaba después de un saqueo preparándose para el siguiente. El monasterio, al contrario, constituía una lección viviente de trabajo organizado y "racionalizado" a tal punto que debió influir no poco sobre las burguesías sucesivas»¹ -señala Ponce-. El símbolo del feudalismo laico fue la fuerza de las armas, mientras que el del eclesiástico fue la prestación de trabajo a cambio de la protección física y espiritual, y la sabia administración a favor de la comunidad.

11.2 *Ora et labora*

Como modelo socio-educativo tienen especial importancia los monasterios benedictinos. BENEDICTO DE NORCIA, hijo de acaudalados umbros, primero fue ermitaño y hacia el año 530 fundó en Montecasino la famosa abadía (destruida por los bombardeos de la última guerra y posteriormente reconstruida), dictando también la igualmente famosa Regla de vida conventual en la cual se inspiraron no sólo los monasterios benedictinos, sino casi todas las comunidades religiosas en los siglos sucesivos y aun, según algunos estudiosos, la grandiosa obra legislativa de su contemporáneo Justiniano.

«El ocio es el enemigo del alma», se lee en la Regla. Por eso, el fraile debe estar siempre ocupado en el trabajo o en la meditación de los libros sagrados. Quien caiga en el ocio o moleste a los demás en el trabajo o en la lectura, será reprendido dos veces y después castigado. «Si alguien fuera tan negligente o flojo que no

¹ A. PONCE, op. cit., p. 95.

quisiera leer ni rezar, convendrá darle otro tipo de trabajo con tal de que no permanezca en el ocio. Los frailes enfermos o débiles se adaptarán a trabajos que les eviten caer en el ocio, pero sin fatigarlos». El lema benedictino *ora et labora* era integralmente respetado especialmente en los inicios, cuando las comunidades conventuales poseían pequeñas extensiones de terreno y podían ser autosuficientes o casi. Más adelante, cuando a través de legados y empeños tomaron posesión de verdaderos latifundios, quedó la obligación formal del trabajo manual, pero la actividad de los frailes ya estaba muy absorbida por la organización del trabajo para los demás o la administración de la vida religiosa. Con el crecimiento de las comunidades eclesiásticas, también entre los frailes se determinaron poco a poco unas jerarquías muy similares a la división social del trabajo: los abades siempre eran nobles o en todo caso ricos (el mismo S. Benedicto lo era, igual que S. Bernardo que incluso intentó regresar a su orden a la pobreza originaria) y así los hermanos más importantes rehuyeron siempre el trabajo manual, sublimándolo, digámoslo así, generalmente en actividades bibliófilas (transcripción, decoración y mantenimiento de los códices, verdaderos tesoros de los monasterios) o bien dedicándose a la enseñanza. Parece, sin embargo, que los adeptos a las *scholae* estuvieran entre los monjes menos brillantes de la élite dirigente, como confirmación del hecho de que la enseñanza siempre se reservó a los intelectuales.

El monasterio o la iglesia es la única *schola* y el monje o el sacerdote, el único maestro para todo tipo y nivel de estudios, al menos hasta el siglo XII. Inicialmente, el papel del maestro no implicaba, sin embargo, la enseñanza instrumental (por ejemplo, leer y escribir). La Regla benedictina era vasta en prescripciones incluso para los jóvenes, pero nunca hace alusión a aspectos didácticos. Consiste más bien un conjunto de indicaciones para la socialización de los más jóvenes mediante prácticas religiosas y comportamiento moral, recomendando severidad pero también comprensión. «Cada edad y cada mente deben encontrar un tratamiento especial. En consecuencia, niños y jóvenes y todo aquél que no sea capaz de darse cuenta de la gravedad de la excomunión, si es necesario serán castigados con ayunos prolongados y con golpes incluso fuertes, de manera que puedan corregirse a tiempo [...]». Los más jóvenes, así como los de mayor edad, merecen particular atención; es necesario vigilarlos más de cerca, precisamente porque son más frágiles».

11.3 El monje maestro

La escuela estaba reservada sólo para los futuros eclesiásticos, se ha señalado. O bien, en las cortes señoriales «los jóvenes destinados a la función dirigente buscan, junto con la educación militar, también una cierta educación literaria; incluso en las cortes y centros administrativos debe asegurarse una forma de

transmisión de los conocimientos jurídicos necesarios para preparar a los funcionarios: su actividad está patente entre los francos, visigodos, longobardos por la presencia de documentos legislativos y de actos administrativos. Sin embargo, parece imposible hablar en estos casos de escuelas propiamente dichas».²

«La misión del pueblo —escribe A. Clausse— es la de buscar, asegurar la salvación, desempeñando de la mejor manera posible la tarea que Dios le confió, es decir, el cultivo de los campos... La nobleza eclesiástica y feudal considera la condición servil de los trabajadores como expresión de la voluntad de Dios. Para las masas populares no está prevista ninguna instrucción, porque sería absurdo prever una escuela destinada a personas cuyo único deber sea el de cultivar los campos y practicar los oficios más pesados y burdos».³ En esencia, la única escuela es la desarrollada por los eclesiásticos para asegurar la perpetuación de sus propios cuadros dirigentes e intelectuales (salvo estos cuadros, la mayoría de los eclesiásticos seguirá siendo analfabeta): en los monasterios, después también en las catedrales (especie de monasterios agregados a famosos lugares de culto alimentados por éstos) y luego a la vez en las parroquias y los obisposados. Sin embargo, era ya un gran problema expandir y mejorar estas escuelas para elevar el bajo nivel cultural medio de los frailes y de los sacerdotes en general; por ello se entiende otra razón que hacía prematura la cuestión de la instrucción de los mortales comunes.

Pipino el Breve se preocupa por la instrucción eclesiástica y durante su reinado emana la llamada regla de Lodregango, dirigida a difundir entre los eclesiásticos la práctica de la lectura. Carlomagno, que lanza su programa de renacimiento escolástico, está animado por preocupaciones análogas, como dicen los documentos que han llegado hasta nosotros: «De todos estos testimonios, surge la preocupación del soberano y en general de los dirigentes del reino, la cultura religiosa, aun elemental, está en el abandono: los libros litúrgicos están llenos de errores de transcripción que perjudican la correcta transmisión de los dogmas». ¿Por qué Carlomagno se preocupó tanto por el nivel cultural eclesiástico? Es que en su proyecto de alianza con la iglesia —organización incluso más fuerte que la laica— Carlos pensaba conferir a los eclesiásticos funciones civiles que iban desde llevar los «registros de las almas» (registros anagraficos, sobre todo con fines fiscales y militares) hasta la conservación y restauración de los códices y tesoros bibliográficos.

² C. FROVA, *Istruzione ed educazione nel medioevo*, Loescher, 1974, p. 16. Breve monografía que presenta aspectos esenciales, fundamentada en una buena documentación.

³ A. CLAUSSE, *Introduzione storica ai problemi dell'educazione*, La Nuova Italia, 1974, pp. 53-54. El autor se preocupa por proporcionar algunas claves de interpretación de la historia de los movimientos educativos desde la antigua Grecia a las modernas ciencias de la educación.

11.4 La reforma escolar carolingia

A Carlomagno se debe en general el primer anuncio de una idea que encontrará posteriormente muchos seguidores en la época moderna y contemporánea: que la elevación de la instrucción básica procure una elevación proporcional de la condición social y económica. Pero deberán pasar muchos siglos para que esta idea adquiera suficiente eficacia. En ese momento, las escuelas eclesiásticas — conventuales, parroquiales, obisposales, etc. — tenían dificultades para expandirse, al menos en la forma deseada por el gran Carlos. Si el bajo clero podía interesarse por la reforma escolar, los prelados y los dirigentes de las órdenes más importantes eran mucho más reticentes, dada la inconsistencia de las contrapartidas que les ofrecía el poder carolingio en relación con las pesadas obligaciones que se les requería.

Las escuelas eclesiásticas aprovecharon los beneficios concedidos en términos locales, instrumentos y maestros, pero opusieron resistencia a abrir las aulas a todos, incluso a quien no aceptaba ser «oblato» (aquél reservado para convertirse en eclesiástico), y las más de las veces lo rechazaron explícitamente. Pronto, los sucesores de Carlos deberán tomar nota de la no colaboración eclesiástica: En el año 825 Lotario decreta que en todas partes, salvo pocas excepciones, el Estado debe abrir y regir las escuelas públicas, a excepción de aquellas destinadas a los eclesiásticos, para sus fines particulares. Más que nada, fue una intervención de principio para salvar la idea carolingia de la subordinación de la Iglesia al poder real y afirmar la posibilidad de una vida pedagógica que, al menos de nombre, fuera civil y no religiosa, sin que, por otra parte, provocara demasiado las reacciones eclesiásticas.

Pero se trató de un éxito predominantemente de nombre, por dos importantes motivos: 1) salvo raros casos, maestros y profesores eran siempre eclesiásticos: aun en las escuelas públicas y el programa de estudios, por tanto, siempre lo determinaban las autoridades religiosas; 2) los laicos que frecuentaban las escuelas públicas eran muy pocos, aun entre los hijos de los ricos y de los nobles. En todo caso, la apertura de escuelas estatales tuvo más tarde el mérito de estimular la competencia de muchos monasterios e iglesias que abrieron cursos para laicos, cuando se les requirió. Pero es necesario referirse al menos al siglo XII para ver la organización escolar religiosa destinada a los laicos: «La iglesia identificó en la naciente burguesía la nueva fuerza de la sociedad medieval y trata, con el monopolio de la instrucción sobre todo a nivel superior, de ejercer su influencia sobre ésta y tenerla como aliada».⁴

⁴ C. FROVA, *op.cit.*, p. 38.

Si no el inspirador único, ciertamente uno de los más férreos detentores del renacimiento escolar carolingio fue el monje inglés **ALCUINO** (735-804), el más notable exponente de la *schola palatina* que agrupó alrededor de Carlomagno un cierto número de intelectuales. Autor de los primeros textos escolares medievales (Gramática, Ortografía, Retórica, Dialéctica y textos filosóficos) y por muchos años tenaz organizador de *scholae*, ya sea como lugar de enseñanza o -caso en ese entonces más bien frecuente- como empresa productiva (por ejemplo, restauración y transcripción de códices), donde también se llevaban a cabo formas de aprendizaje de artesanado cultural.

11.5 Artes triviales y cuadrivales

En la *scholae* carolingias el orden establecido preveía una ordenación "septimal" de enseñanza: primero las artes del trívio, que comprendían la gramática, retórica y dialéctica; después las artes del cuádrivio, o sea., la aritmética, geometría, astronomía y sobre todo la música (lectura y canto de los Salmos principalmente). Las siete artes eran llamadas **liberales**, liberales en cuanto dignas de hombres libres, los únicos que podían concebir la idea de estudiar, en oposición a las "artes serviles", es decir, a todas las actividades laborales. Esta denominación procedía de la época imperial tardía, así como la división en trívio y cuádrivio y la relativa distribución de las siete disciplinas que, a grandes rasgos, corresponden a dos grandes grupos: el literario (artes triviales, sermonicales o racionales) y el matemático (artes cuadrivales, reales o físicas). Mientras las primeras retomaban de cerca el modelo pedagógico helenístico-romano (con menor atención a la retórica y mayor, en cambio, a la gramática y dialéctica) y en consecuencia la antigua prioridad del aspecto lingüístico-literario; las segundas (aritmética, astronomía, música, geometría) incluídas en el cuádrivio, pueden aparecer como una novedad, si bien ya se señaló que con frecuencia en el helenismo no faltaba una parte de enseñanza técnico-científica. Sin embargo, hay que tener presente de inmediato que muy poco o nada tiene en común nuestra idea de disciplina científica y tecnológica con las artes cuadrivales. Más que nada, éstas consistían en la lectura de fragmentos de autores cristianos (particularmente antes del redescubrimiento de las obras de Aristóteles) sobre la naturaleza del mundo, sobre la armonía de lo creado o la armonía de las relaciones entre las formas de lo creado, hasta la búsqueda de cuáles leyes divinas, en definitiva, gobiernan el mundo sensible. De semejantes alturas místicas era, sin embargo, fácil para el cuádrivio descender incluso a detalles prácticos útiles para la vida religiosa: por ejemplo, usar la aritmética para establecer la fecha de la Pascua y en consecuencia del calendario litúrgico, o la música para adiestrarse en el canto coral eclesástico.

Obviamente, la parte más desarrollada y difundida era el trívio. No en balde

sus artes se llamaban también **racionales**, además de ocuparse de la palabra: en efecto, la identificación entre la palabra y razón en este período se profundiza y se fine casi de un valor sobrenatural. «En este momento el conocimiento de la gramática es para el estudiante algo más que un mero instrumento técnico: ésta no lo introduce simplemente en la comprensión material de las palabras, sino de la realidad misma que las palabras íntimamente manifiestan, siendo para el hombre medieval mucho más que signos convencionales. El gusto por la etimología representa bien esta actitud mental: las palabras tienen un lazo misterioso con las cosas que indican, así como el nombre que les es impuesto a los niños en el momento de nacer, lleva el signo de su futuro destino y corresponde a la etimología descubrir este lazo».⁵

11.6 La lección monástica

El procedimiento didáctico era la *lectio*, o sea., la lectura y el comentario de un texto, guiado por el maestro. También aquí, el término *lección* tiene un significado muy diferente del que tiene hoy: especialmente en los primeros siglos «la lectura de la página sagrada tiene sobre todo un fin ascético, es una meditación, una plegaria». Más tarde, «la *lectio* escolar tiende a la *quaestio* y la *disputatio*» pero por ahora «la *lectio* monástica tiende a la *meditatio* y la *oratio*». «*Oratio* está compuesta de os (boca, palabra) y *ratio* (norma racional) y en consecuencia -al contrario que en la edad helenística y romana- dice: La palabra que sigue las leyes superiores del razonamiento es expresión de verdad. En este sentido, razón y verdad estaban estrechamente unidas: no en balde *orar* quiere decir hablar pero también rezar. «Para los hombres que vivieron en este momento histórico, la verdad es única en su esencia, y las múltiples manifestaciones del pensamiento no son más que fermentos de la verdad total. Para aquéllos las siete artes liberales en que, como sabemos, se subdividen todas las manifestaciones del saber, asumen el valor de una institución y por siglos y siglos representan la expresión perfecta de un programa que desarrolla todas las potencialidades personales y que no descuida ningún aspecto esencial de una formación integral. Hay quien las compaña con los siete pilares de la sabiduría, con las siete virtudes teológicas». Por este motivo la gramática, permitiendo encontrar las leyes del lenguaje, más que un instrumento era una aproximación dirigida a la verdad. **RABANO MAURO**, seguidor de Alcuino, hombre de mente abierta para su tiempo, sostenía que la gramática es "origen y fundamento de las artes liberales".

⁵ Iden. pp. 57-58.

⁶ Iden. p. 58.

⁷ A. CLAUSSE, *Introduzione storica...* La Nuova Italia, 1974, p. 43

Más tarde, a la lectio se agregó la *disputatio*, discusión moderada entre profesores y alumnos, pero siempre como instrumento para entender con más profundidad el sentido de los **autores** estudiados. También la dialéctica, tercer componente del trivium, se usa como medio de verdad deducida de la **autoritas** de los textos sagrados o consagrados, no ciertamente como adiestramiento a la contraposición de los puntos de vista con fines utilitaristas, como sucedía con la retórica grecorromana. Sin embargo, aun la continuación de la *disputatio* junto a la *oratio* tiene lugar después de la transformación civil y económica que se arraiga en los siglos posteriores al XI, cuando se advierte la necesidad de innovación y renacimiento incluso en la enseñanza.

Naturalmente, trivium y cuadrivium constituían un programa de estudios, ligados, sin embargo, a modelos de vida claustral, o en todo caso eclesiástica, correspondientes al ciclo escolar que hoy llamamos secundaria, y posteriormente desembocaron en cursos de nivel superior de filosofía, derecho, medicina, etc. Y la instrucción primaria, el aprendizaje de los rudimentos del saber? Como siempre, el grado inicial no existía independientemente del desarrollo sucesivo: el caso de un alumno que desertara en este nivel era una absoluta excepción. La instrucción básica era la antecala de los primeros pasos de las artes liberales y la podía impartir el mismo maestro de gramática inferior, o un maestro particular. «El hace que los jóvenes repitan las letras del alfabeto y que después formen palabras; otras veces, el procedimiento es a la inversa: se empieza por aprender de memoria los textos, repitiendo lo que dice el maestro, y enseguida se aprende a conocer las letras sobre el texto. Los alumnos aprenden a reproducir las letras sobre la tablilla, siguiendo el modelo del maestro».⁸ Durante algunos siglos, los ejercicios de lectura y copiado se hacían sobre el compendio de Salmos, después se admitieron incluso fragmentos de poetas clásicos (tal vez tergiversados o vulgarizados por los mismos amanuenses). Por otra parte, la cuestión del sentido auténtico y comprensión por parte de los alumnos no debía preocupar mucho ni siquiera en los grados sucesivos, si es verdad cuanto refiere Walfrido Strabone, alumno de una *schola exterior* germana en los años de Carlomagno, obligado a aprender a leer directamente en latín y, por tanto, sin entender un ápice; sólo después, cuando aprendió a leer también en su lengua, quedó entusiasmado por el hecho de que las frases escritas tuvieran sentido. Tampoco se puede decir que los maestros de Walfrido fueran mediocres; es más, el emperador en persona les tenía una gran consideración. Pero el asunto se explica pensando que en esa época no había ninguna preocupación por dar con el interés del alumno, más aun, cuando mucho existía la búsqueda de actividades de aprendizaje que consistieron en una aplicación árida y para nada gratificante; no en balde se trataba de "disciplinas" escolares, de nombre y de hecho.

⁸ C. FROVA, op.cit., p. 56.

Además, no había ninguna prisa, ni siquiera para la formación de los frailes o los clérigos (o sea, de los candidatos a la vida eclesiástica secular) y desde el momento en que la adquisición de la sabiduría cristiana dependía en esencia de Dios, era más importante merecerla mortificándose que conquistarla apresurando los tiempos, en espera de la iluminación profunda que daba fe y sabiduría en un sólo momento.

Sería, sin embargo, equivocado creer que el reglamento escolar agotara las formas de educación presentes en la sociedad de la baja Edad Media: antes que nada, se ha repetido muchas veces, aquél estaba destinado a una parte de la élite que se convertía en monje o clérigo, o que provenía de una clase social elevada y podía aspirar a tareas de prestigio en los monasterios, las catedrales o incluso en las parroquias mayores (Los casos de acceso a estas tareas eclesiásticas por parte de personas provenientes de clases sociales inferiores eran todavía raros). Pero en la familia, los castillos, el campo, las ciudades y otros ambientes había, naturalmente, experiencias diferentes que enseñaban, cuando no a adquirir la ciencia, a vivir.

11.7 El caballero

Pero ni siquiera todas las nuevas levas de la élite fueron a las escuelas eclesiásticas internas o externas de los monasterios o las catedrales. Es más, poco a poco se extendió la organización social feudal; el prestigio de la vieja educación eclesiástica se veía oscurecido por los nuevos mitos del guerrero feudal, el caballero. «Los señores ocupados -escribe Ponce- en la acumulación de sus riquezas mediante la violencia y el saqueo, despreciaban la instrucción y la cultura [...]. El ajedrez y los versos se convirtieron, cuando mucho, en adornos; la equitación, el arco y la caza, en toda su ocupación. En sentido estricto, la nobleza careció de escuelas aunque no de educación. Con un sistema similar al de los afebos de la nobleza griega, la nobleza medieval fomentó a sus caballeros mediante continuas "iniciaciones". El joven noble, confiado a la madre hasta los siete años, pasaba pronto como paje al servicio de un señor amigo. A los catorce años, como escudero, acompañaba al caballero a la guerra, los torneos y la caza».⁹ Después, cumplidos los veinte años, podía él mismo ser nombrado caballero y se dedicaba completamente a una vida armada, digamos, pasando de un torneo a una guerra local o a una cruzada, a vengar una equivocación, a defender a un ofendido que lo hubiera solicitado, o a efectuar un abuso o un rapto. Un caballero estaba habituado a despreciar el trabajo y considerar humanamente inferior a quien trabajaba para vivir. Así como los jóvenes nobles espartanos, los caballeros medievales no consideraban de ninguna manera infame de tarde en tarde saquear o robar a los campesinos de

⁹ A. PÓNCE, op.cit., p. 100.

otras propiedades.

Sin embargo, la caballería tuvo el mérito de difundir una ideología que, al menos oficialmente, suavizó las ruidas usanzas "corteses" (es decir, de las cortes señoriales), dando así al término el significado actual, e introdujo rituales no violentos. Un historiador del medievo, López, ha afirmado que no hay razón para asombrarse de que muchos caballeros alternaban empresas nobles con otras poco justificables, o de que algunos incluso se dedicaran habitualmente al bandolerismo: «¿Cuándo los campeones protectores del débil han sido totalmente desinteresados? Lo esencial es que la teoría caballerescas haya impuesto a quienes tenían el poder, la responsabilidad de servirle de él para el bien de los demás». Por otra parte, la caballería como fenómeno social, con sus mitos más o menos edificantes, no duró mucho tiempo, ya que poco a poco entraba en crisis el régimen del feudalismo terrateniente. El caballero errante era un exponente muy representativo del parasitismo de ese sistema que no producía riqueza, pero que se basaba en la explotación cada vez más intensa de recursos también cada vez más escasos. Cuando el sistema feudal empezó a entrar abiertamente en crisis y la vida productiva se desplazó de los castillos y los campos a las nuevas aldeas alrededor de la ciudad, la caballería decayó rápidamente.

En la primera fase del feudalismo, hasta el siglo XI aproximadamente, se transmitían modelos educativos muy diferentes para las clases populares, aunque éstas por antonomasia estaban excluidas de toda posibilidad de frecuentar la escuela. Las mismas relaciones sociales existentes en el régimen feudal eran relaciones educativas, en sentido amplio, reguladas por jerarquías precisas y en consecuencia por los papeles correspondientes que cada uno se preparaba a asumir mediante formas de socialización familiares y comunitarias y la iniciación al oficio: casi siempre, como en todas las sociedades, el oficio del padre para los varones y el papel de la madre para las mujeres.

Un famoso historiador, H. Pirenne, escribe, subrayando el carácter patriarcal de la organización feudal: «El feudo era una institución no sólo económica, sino también social, en la que todo aspecto de la población llevaba su huella. Los habitantes del feudo más que simples capataces del señor, eran sus hombres en el sentido pleno de la expresión, y muy justamente se ha notado que el poder del señor residía más en su calidad de jefe que en la de propietario de tierras. En esencia la organización del feudo era una organización patriarcal». ¹⁰ Tal poder patriarcal posteriormente se distribuía, descendiendo del señor a los numerosos vasallos dependientes intermediarios entre él y la plebe campesina, los siervos de la gleba. En este poder se incluía también el de decidir o sobreentender las

¹⁰ H. PIRENNE, *Historia económica y social del medievo*, Garzanti, 1967, p. 77 [Historia económica y social de la edad media, México, FCE, 1939].

formas de socialización del pueblo. En las clases inferiores existían formas de educación recíproca que se daban por el hecho de que el cultivo de la tierra, precisamente porque todavía se realizaba con sistemas atrasados, requería siempre de un trabajo colectivo y, en consecuencia, ofrecía frecuentes ocasiones de vida común, incluso fuera del trabajo, recordando bajo este aspecto la situación de la Grecia arcaica y de la Roma republicana aforada por Catón. Debe recordarse, pues, la importancia educativa de los oficios no agrícolas sino artesanales (herreros, ebanistas, etc.) que, aunque entonces minoritarios respecto al trabajo de los campos, siempre existieron en el feudalismo (y adquirirán un relieve creciente, como veremos).

Existe un fragmento de un clérigo, Teófilo, que vivió alrededor del año mil, que describe los procedimientos de una actividad metalúrgica, con detalles que hacen pensar en una cultura mágica que se relacionaba entonces con las actividades profesionales. Por ejemplo, para afilar los arneses que cortan el vidrio y la piedra, Teófilo recomienda amarrar en la oscuridad a un macho cabrío de tres años durante tres días, sin darle de comer; después darle sólo unos helechos durante otros dos días y recoger su orina. «Cuando se haya recogido la suficiente, libera al macho cabrío y tiembla los arneses en su orina. Estos también pueden templarse en la orina de un niño pelirrojo, volviéndose así más filosos que si se hubieran templado en el agua de la fuente». La orina, ciertamente, contiene ácidos y sales adecuados para linar: el resto es fantasía o rituales de brujos, que en la época pasaban todavía como secretos del oficio, y como tales se enseñaban.

El aprendizaje de estos oficios, en conclusión, no sólo consistía en la adquisición de capacidades manuales y operativas, sino también en la asimilación de una suma de creencias, rituales y procedimientos simbólicos que representaban la subcultura profesional en el seno de una cultura popular general, transmitida de generación en generación.

Otra subcultura de carácter mágico-simbólico es la de los 'constructores de las catedrales' (los precursores de los "albañiles libres", que después fundarán la masonería), o sea, de los maestros arquitectos y sus ayudantes, ejecutores manuales de quienes todavía hoy podemos encontrar huellas en algunas figuras y emblemas esculpidos en los rincones de las antiguas iglesias. Pero a estas alturas estamos ya en el tema de las corporaciones de oficio que pertenecen más bien a los siglos posteriores al año mil, al lento predominio de la ciudad sobre el campo, típico de la economía comunal, tema que pronto retomaremos.

11.8 La mortalidad infantil

Philippe Ariès, autor de un óptimo estudio sobre aspectos educativos de la sociedad medieval y moderna, *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, sostiene que el Medievo no concebía la educación como un problema en sí, es más, «no existía la idea de educación [...] el niño, en la época del destete o poco después se convertía en el compañero natural del adulto». ¹¹ Separado del seno materno (lo que sucedía, sin embargo, mucho más tarde que hoy, incluso a los cuatro años de edad) se confiaba todavía un poco más a las mujeres, pero el niño pronto dejaba de serlo y se insertaba, diríamos hoy, en la vida de los grandes. En las clases populares el momento de esta inserción estaba marcado por la adquisición de la capacidad de hacerse útiles en algún trabajo o desarrollar cualquier faena en casa, en los campos o en el mercado. El joven o la joven pasaban directamente de la enseñanza materna a la vida productiva; la economía de la época se basaba también en una larga serie de tareas sencillas que podían desempeñar muchachos que todavía no hubieran alcanzado la pubertad, transcurrida la cual las diferencias con los adultos se hacían aun más leves o imperceptibles.

En consecuencia, la educación para la grandísima mayoría de la población de ese entonces, se identificaba con los diferentes momentos del cuidado de la primera infancia o con los de la existencia en las comunidades familiares o interfamiliares, sin distinciones de edad. En otras palabras, como en todas las sociedades caracterizadas por condiciones primitivas, la educación correspondía a la socialización desarrollada por los modos normales de vida y de producción. Por otra parte, las condiciones sociales e higiénicas eran tales que entre la gente pobre más de la mitad de los niños no rebasaba los primeros años de vida: carestías, epidemias, guerras, corrientes y, en todo caso, la miserable alimentación y las habitaciones hoy inconcebibles mermaaban a las nuevas generaciones hasta alcanzar porcentajes de mortalidad muy elevados. Ante este estado de cosas se reaccionaba con resignación fatalista y con la consideración de las muertes infantiles como un hecho normal, al grado de surgir mucho menos de cuanto pudiera pensarse y de ver a la infancia con relativa indiferencia. «Este sentido de indiferencia respecto a una infancia demasiado frágil, en la que el porcentaje de eliminación es demasiado relevante, no se aparta mucho en el fondo de la falta de sensibilidad que las sociedades romanas y chinas mostraban para con los niños. De aquí se deduce el abismo que separa nuestra concepción de la infancia de la que precede a la revolución demográfica o a sus pródromos. No debemos maravillarnos de semejante insensibilidad: en las condiciones demográficas de la época es, a fin de cuentas, demasiado natural». ¹²

¹¹ Ph. ARIÈS, *Enfance et fin de l'Europe médiévale et moderne*, Laterza, 19832, p. 484 [El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen, Madrid, Taurus, 1987].

¹² *Ibidem*, p. 41.

En conclusión, hasta que las condiciones de vida hacían problemática la supervivencia de los individuos, particularmente de los niños pequeños, la idea de organizar procesos educativos y didácticos no podía -salvo excepciones- surgir, para ninguna clase social. Ya que las personas aparecen siempre socialmente relevantes cuando se convierten en sujetos productivos y debido a que las formas educativas siempre se derivan de las exigencias productivas, era difícil que se pensara en impartir una formación cualquiera a generaciones que sólo en parte llegarían a la edad suficiente para desempeñar las primeras tareas de trabajo. La solución más práctica era, portanto, la que se seguía, especialmente en las clases sociales subordinadas: criar a la infancia sin particulares preocupaciones, de acuerdo con las posibilidades naturales y económicas, haciendo poco a poco cada vez más participe al joven de la actividad laboral de los adultos y de su forma de vida. Así, los niños "aprendían" viviendo día con día primero bajo la guía de la madre o de quien hiciera sus veces y, posteriormente, adaptándose cada vez más a las condiciones de vida o supervivencia del ambiente familiar y social al que pertenecían.

Por otra parte, los modelos, como siempre, ¹³ se transmitían casi sin cambio de generación en generación: el hijo del "villano" haría de villano, inclinado sobre los terrones para toda la vida, y la hija habría procreado y criado a los hijos, de la misma manera que la madre. No se dejaba ver ninguna espiral de cambio. ¿Para qué pensar, entonces, en alguna forma de educación o instrucción diferente de la doméstica? Sin embargo, cuando, después del siglo XI, las condiciones tiendan a cambiar lentamente, cuando la mortalidad disminuya y por tanto las poblaciones crezcan, cuando se anuncie un movimiento de migración del campo a las ciudades y surjan nuevos oficios, nuevas formas de vida y comunicación entre los hombres, entonces se impondrán también nuevas exigencias educativas, para todas las clases sociales.

11.9 El despegue de la burguesía

Además, una vez pasadas las últimas invasiones bárbaras y habiéndose intensificado las relaciones con el Oriente gracias a las repúblicas marítimas, el comercio conoció después del siglo XI una notabilísima recuperación. La autosuficiencia productiva de los feudos entró en crisis, la economía llamada de círculo cerrado se rompió y los intercambios florecieron. Esto significó no sólo un nuevo respiro económico y financiero, sino también, como siempre en casos de este tipo, un impulso para las relaciones humanas, relacionadas con estímulos recíprocos entre poblaciones consideradas lejanas hasta hacía poco tiempo. Naturalmente, debido a que en general los castillos se habían construido en razón de su inaccesibilidad y seguridad, mientras que las ciudades nacieron con base

¹³ Ver apartado 1.3.

en criterios opuestos, en razón de estar ubicadas en las vías de más fácil comunicación (sobre todo los grandes ríos, por esa época), y de la posibilidad de constituir puntos de encuentro ideales, los castillos decayeron y las ciudades, por el contrario, pudieron volver a ser centros de vida productiva, gracias a la artesanía y a los intercambios comerciales.

De esta manera, confluyeron a las aldeas extra muros de los centros urbanos sobrevivientes sobre todo herreros y tejedores, carpinteros y ebanistas, picapedreros y albañiles, y así sucesivamente. Algunos de éstos, como habían aprendido en el campo se las arreglaban en diferentes oficios, otros eran excelentes artesanos pero no sabían vender sus productos, ni encontrar créditos o socios acaudalados, puesto que en el sistema feudal del cual provenían los artesanos no concebían la idea de agenciarse clientes o financiadores y estaban poco familiarizados con la moneda. En las aldeas, en cambio, fue necesario afinar y especializar la producción y ocuparse a nivel personal también del abastecimiento de las materias primas, la administración y la contabilidad, de la colocación de la mercancía producida y otras cosas. Y ya que esto no lo podía practicar cada uno de los individuos, particularmente si había llegado recientemente a la ciudad, o bien daba lugar a clamorosas y con frecuencia cruentas rivalidades, surgieron las corporaciones como asociaciones comunales de artes y oficios. Algunos artesanos (o sus hijos) lograron perfeccionarse pasando, por ejemplo, de herreros a artistas del hierro forjado, o de cardadores a sastres; otros más bien se afirmaron en su habilidad comercial, pero la mayor parte no supo adaptarse por sí misma a las circunstancias cambiantes y tuvieron que resignarse a continuar una vida mísera y con frecuencia regresaron a depender de un nuevo patrón. Pronto, quienes no lograron afirmarse pasaron a depender de usureros o en el mejor de los casos de mercaderes, expedicionarios, cambistas, aseguradores y similares (actividades que no era raro encontrar reunidas en una sola persona). De todo esto resultaba una dependencia costosa y a veces sofocante.

Mientras los artesanos, incluso los capaces, perfeccionaban cada vez más la producción, más necesidad tenían de financiadores, vendedores y agentes. Fue así como la artesanía, inicialmente protagonista del régimen corporativo de las Artes, estará cada vez más subordinada a las figuras comerciales. Por la misma razón, las organizaciones de las artes terminaron por ser controladas por los comerciantes y similares. Pero si al final, después de algunos siglos, los artesanos sucumbirán, es justo señalar el salto cultural que muchos de ellos supieron dar pasando de los campos feudalizados a las ciudades-comunes y los esfuerzos positivos para salir del general y completo analfabetismo y de las relaciones con comunidades sociales mucho más pobres que las urbanas.

Dentro de los talleres artesanales existía sin duda un currículo formativo y de adiestramiento largo y severo (salvo los casos de quienes compraban incluso el título de maestro en el arte o bien lo obtenían por motivos políticos o familiares), que incluía también cuotas más o menos amplias de instrucción, según la mentalidad del tiempo, en relación con el nivel del arte practicado y la demanda del mercado. Sabemos, sin embargo, poco o nada de los contenidos y métodos de tales currículos. Se puede afirmar, sin embargo, que éstos consistían casi exclusivamente en el adiestramiento productivo -ya sea que se tratara de herreros o pintores y escultores- comenzando por las tareas más humildes y culminando, pero sólo para los pocos aprendices seleccionados, con el conocimiento de los secretos del arte (pero no de todos, ya que únicamente los maestros más connotados los conocían). Precisamente porque predominaba el aspecto productivo, el itinerario formativo del artesano no era muy requerido por impulsos innovadores. Otra es la situación hablando de los mercaderes cuya formación profesional -para los titulares, pero también para los agentes y los empleados- tenía necesariamente que articularse sobre metodologías y contenidos nuevos: desde las técnicas de cálculo hasta las de verificación y registro de mercancías, desde los procedimientos crediticios y actuariales, etc.,¹⁴ hasta las destrezas cartográficas y náuticas necesarias para tráficos cada vez más extensos y complejos.

Sin embargo, observa Henri Pirenne, «condición necesaria para el desarrollo de los instrumentos de crédito era naturalmente que los mercaderes supieran leer y escribir. La creación de las primeras escuelas para los hijos de los burgueses, indudablemente se debe al desarrollo de la actividad comercial. Al principio su educación se confiaba a las escuelas de monjes, donde aprendían los rudimentos de latín indispensables para la correspondencia comercial. Pero, como es natural, ni la organización, ni el espíritu de dichas escuelas permitían profundizar suficientemente las noticias prácticas necesarias para los alumnos destinados al comercio. De modo que, desde la segunda mitad del siglo XII, las ciudades abrieron pequeñas escuelas que pueden considerarse las primeras manifestaciones de la enseñanza laica medieval [...]. Es un hecho bastante aceptado que en el siglo XIII la mayor parte de los mercaderes dedicados al comercio internacional, poseían un grado de instrucción suficientemente elevado [...]. También el conocimiento de las lenguas extranjeras estaba muy difundido entre los hombres de negocios [...]. Los progresos de la instrucción estaban, por tanto, íntimamente ligados a los de las prácticas crediticias y es fácil ver, como demuestra el ejemplo de Italia, que la instrucción se desarrolló tan rápidamente como avanzó el crédito».¹⁵

¹⁴ Ver apartado 12.1.

¹⁵ H. PIRENNE, *op. cit.* p. 139 y p. 141

Se desarrolla así la clase social que adquirirá en los siglos sucesivos una importancia siempre creciente, a pesar de altas y bajas, hasta su triunfo con la revolución industrial de finales del siglo XVIII y la primera mitad del siglo XIX: la *burguesía*, llamada así porque inicialmente vive en los nuevos barrios, diríamos hoy, de las ciudades, en las aldeas que a menudo toman el nombre de los oficios practicados por quienes viven y trabajan allí (aldeas de los tintoreros, aldea de los mercaderes, etc.) El creciente poderío de esta clase lenta pero seguramente, ofrecerá nuevas alternativas educativas, junto a las tradicionales representadas por monasterios o, en todo caso, por la práctica de la vida eclesiástica.

11.10 La formación «profesional» de las corporaciones

No eran salidas fáciles ni rápidas, accesibles sólo para los hijos de las familias que hubieran hecho fortuna en la ciudad alcanzado el estatus socio-económico necesario para entrar a la clase empresarial y en consecuencia aspirar a la forma de instrucción correspondiente. Antes se había señalado que fueron los mercaderes los primeros en remover la situación. Pero sobre el mismo plano podían encontrarse, por razones de recíproca interdependencia productiva, incluso otras categorías empresariales. En general, cada una de ellas daba lugar a verdaderas asociaciones de artes y oficios, comúnmente conocidas como «corporaciones». Cada corporación reunía a los empresarios (los maestros de Arte, *magistri Artis*) y a los aprendices, a veces también a los trabajadores (los laborantes), o sea, quienes habían superado el aprendizaje pero que todavía no habían obtenido la calificación de maestros. Inicialmente, esta calificación estaba ligada sólo a un número cerrado local, después lentamente se pretendieron otros requisitos, sobre todo de descendencia o censo. Pero sin duda, queda para todos el requisito fundamental consistente en un largo tirocinio teórico-práctico bajo la guía de los *magistri*, certificado por pruebas finales nada fáciles frente a comisiones de examen, diríamos hoy, nombradas por las diferentes corporaciones.

Esta relación patriarcal con los maestros en parte sustituyó la acción instructivo-educativa del padre y el ambiente familiar particularmente al principio, cuando los padres campesinos no podían enseñar ningún oficio ciudadano y las familias vivían fuera de su pueblo, es más, daba mucho más a los jóvenes profesional y culturalmente, agregando un dato totalmente nuevo en la vida medieval: la competitividad entre los condiscípulos. Las corporaciones regulaban rigidamente las relaciones entre los propios miembros, a tal grado que un maestro no podía aumentar el propio volumen de negocios y respondería personalmente por la cuota debida a la corporación misma, resultando así desconocida la libre competencia entre los miembros del mismo Arte. En cambio, se desarrollaba mucha

competitividad dentro de los talleres y empresas entre aprendices y mozos y entre trabajadores que no hubieran perdido la aspiración de convertirse en maestros. El mismo tirocinio, largo y atribulado, era tal que aumentaba la competitividad para alcanzar la anhelada meta que decidía, en definitiva, las posibilidades de convertirse en miembro de la élite o seguir siendo un pobre asalariado.

En algunas ciudades alemanas, recuerda Dobb, los aspirantes «debían viajar cinco años, antes de permitírseles ejercer por cuenta propia. Banquetes inaugurales que arruinaban y que el nuevo maestro ofrecía con cargo a su bolsillo a la *ghilda* (nombre anglosajón de la corporación) se convirtieron en regla. Después se difundió muchísimo la costumbre de la *obra maestra* que el aprendiz debía terminar antes de ser admitido al rango de maestro de arte y que le costaba un año de trabajo o más. En Francia, un edicto de 1581 tuvo que denunciar los gastos excesivos que los pobres artesanos eran obligados a hacer para obtener el grado de maestros. En París se limitó severamente antes que nada el número de los aprendices; los había generalmente de dos categorías: los *apprentis-privés*, hijos de maestros del Arte y exentos de las diferentes restricciones; y los *apprentis-étrangers*, limitados únicamente a uno por taller y sometidos a la obligación de un período de servicio considerablemente más largo. Además, la familia debía pagar un precio por el aprendizaje del hijo: Si no estaba en posibilidades de hacerlo, el período de servicio se prorrogaba dos años.¹⁶ Con el paso del tiempo, convertirse en maestro resultaba cada vez más improbable para quien no descendiera de una familia ya poderosa en la corporación y el itinerario formativo se volvía más duro y largo. Los pocos que lograban, a pesar de los obstáculos, conquistar la calificación de maestro, aun no proviniendo de familias importantes, mostraban a menudo una mentalidad más cerrada y «corporativa» que la de aquellos que les traían en la sangre.

11.11 Desarrollo pedagógico de las corporaciones

Una *révolte*, crisis demográfica y otros males sociales del siglo XII causaron una fuerte restricción productiva y, por tanto, una grave caída de las actividades artesanales. Los mayores exponentes de las corporaciones respondieron a esta crisis aplicando nuevas y más selectivas disposiciones para aprendices y laborantes: «prolongación del adiestramiento, aumento de los impuestos para obtener el título de maestro, obligación de realizar «una obra maestra» (*chef d'œuvre, essay*) como garantía de las capacidades del aspirante. En breve, cada corporación artesanal se transformó poco a poco en un grupo egoísta de patronos decididos a transmitir a los hijos o a los yernos la clientela ya numéricamente reducida de sus pequeños talleres».¹⁷

¹⁶ M. DOBB, *Problemi di storia del capitalismo*, Editori Riuniti, 1974^a, p. 155.

¹⁷ H. PIRENNE, *op.cit.*, p. 226.

La tendencia a transmitir el arte por vía hereditaria impulsó a aprendices y asalariados a unirse para reivindicar puestos de trabajo suficientes y, por tanto, la facultad de frecuentar con mayor libertad las talleres como lugares de formación cultural y profesional. Pero las actividades en crisis se oponían a invertir en la formación de nuevas levas, máxime que los nuevos maestros competirían en la repartición de la magra tajada. De esta manera los aprendices fueron sustituidos por los laborantes que originalmente tenían pocos derechos y poquísimas aspiraciones profesionales, reducidas a la nada en época de crisis. «De este modo- concluye al respecto Pirenne- la organización de las Artes terminó por experimentar la oposición entre trabajo y capital. El carácter familiar de la organización», similar en cierto sentido a la vida en común entre patronos y siervos en la economía primitiva, «desplazó el conflicto entre el empleador y el empleado».¹⁸

Aprendices rechazados y laborantes llegaron así a asociarse, en formas similares a las sociedades de ayuda mutua y a los sindicatos modernos, viendo su contraparte en la élite de las corporaciones. Al mismo tiempo, se desarrollaron grandes contrastes entre Artes mayores y menores, entre categorías principales y subordinadas, más o menos ligadas al poder local. Serpentearon, entonces, en el siglo XIV profundas agitaciones en toda Europa, de las cuales el tumulto de los Ciompi de 1378, en Florencia, es uno de los ejemplos más representativos. Si se considera, como es oportuno hacerlo, que también la experiencia asociativa para reivindicar mejores condiciones materiales y morales de la vida laboral es una relación educativa de primera importancia, hay que reconocer en las formas de aprendizaje y trabajo artesanal medieval una relevancia pedagógica, por lo demás poco ponderada hasta ahora por los historiadores de la educación.

«En el medievo, la educación más eficaz fue la que ofrecían las corporaciones artesanales -señala Peck-. Tuvo ciertamente niveles altísimos, tratándose de la única con exámenes periódicos, rigurosos, que requerían asimismo una preparación rigurosa. Como veremos, la corporación representó un modelo de preparación que fue adoptado por las primeras universidades. Esta indiscutible superioridad hace todavía más desconcertante el desinterés de los historiadores de la educación por la preparación que ésta daba, debido tal vez al hecho de que ahora ésta no ofrecía a sus jornaleros (el equivalente urbano del valet o del escudero) una cultura general, es decir, una instrucción en las artes liberales, más allá de leer, escribir y hacer cuentas».¹⁹

¹⁸ Idem.

¹⁹ R. H. BECK, *Storia sociale dell'educazione*, Martello, 1967, p. 33 [Historia social de la educación, México, UTEHA, 1965]. Se trata de un volumen agili, interesante para nosotros porque está tratado desde la óptica típica de un autor estadounidense. Sin embargo, a pesar del título, la parte social está poco desarrollada.

En suma, la burguesía citadina en general dio lugar a escuelas comunales que en buena parte quedaron a nivel de primaria (en lugar del latín la lengua madre, y en lugar de las artes liberales, nociones dispersas, útiles para el adiestramiento técnico de toda corporación específica), pero en casos particulares, impulsados por las ambiciones de grupos más fuertes y abiertos, enriquecieron el antiguo modelo didáctico del trivio-cuadrivio con el más moderno y práctico de las corporaciones. Y así surgieron las universidades de los estudios.

Hasta los siglos XII-XIII, los **magistri** laicos de las escuelas de gramática y los de las universidades lucharán no poco para obtener cierto prestigio. Los desvaloraba el hecho de pedir una compensación por enseñar, como ya había sucedido con los sofistas.²⁰ Además, aquéllos habían violado la ya entonces consolidada tradición de que la enseñanza de todo tipo y grado correspondía únicamente a los eclesiásticos, quienes la desempeñaban gratuitamente como parte de su misión de conducir a la Verdad y, en consecuencia, a la salvación. Por eso es comprensible que la difusión de maestros suscitara resistencias por parte de los eclesiásticos. La primera objeción que hicieron estos últimos fue que todo el saber al que puede aspirar el hombre es un regalo de Dios²¹ y como tal no puede transmitirse a otros por dinero, so pena de sacrilegio; la segunda, de orden moral, denunciaba el peligro de que maestros no eclesiásticos pudieran ofrecer modelos cognitivos y de comportamiento no ortodoxos o sin más heréticos.

11.12 Las corporaciones universitarias

En algunos lugares de Italia central es posible oír decir todavía hoy que ciertos terrenos pertenecen "a la universidad". En este caso, el antiguo término quiere decir bien público, patrimonio comunal, propiedad de una comunidad y similares. En los siglos XII y XIII la **universitas** fue una asociación corporativa reconocida por el poder; eran **universitates** las corporaciones de artes "mecánicas" (tejedores, tintoreros, peleteros, etc.) pero también las equivalentes a artes "liberales" (dignas de hombres libres) para quienes ambicionaban convertirse en **juces** o notarios, médicos o farmacéuticos, etc. El nombre de "universidad" se reservó después sólo para el curso de las artes liberales y el de teología, bajo la etiqueta de **universitas studiorum** o simplemente **studium**. A esta etiqueta por lo general no le correspondía una sede fija: profesores y estudiantes a menudo andaban errantes, en busca de hospitalidad en alguna casa; de otro modo cualquier pórtico o cantón eran buenos para tomar lecciones. Si los profesores eran eclesiásticos había menos problemas: la sede estaba asegurada en las iglesias o los conventos.

²⁰ Ver apartado 4.3.

²¹ Así como el tiempo, que también es un don divino, ver apartado 12.3.

El comité promotor de la universidad de los estudios estaba constituido por **studentes** (burgueses ya no jóvenes a menudo) o por profesores (**magistri**). Entre las más famosas, la de París estuvo animada por una corporación profesoral, mientras que la de Bolonia fue promovida por una sociedad estudiantil. Por lo demás, desde el siglo XII habían nacido las *scholae liberae* regidas por profesores libres, por ejemplo el célebre Abelardo. Pero aún cuando estas escuelas no estaban alojadas en los monasterios ni en otras instituciones eclesiásticas, sus directores estaban igualmente sometidos a la vigilancia del obispo. La novedad de las nacientes universidades, en cambio, es la pretensión de su absoluta autonomía incluso respecto del control eclesiástico: tal pretensión fue motivo de muchas controversias, casi siempre arregladas con la aceptación de un supervisor o censor eclesiástico nombrado por el obispo, cuyo poder consistía sobre todo en conceder la *licentia docendi*, la habilitación para la enseñanza. Más tarde, Inocencio III reivindicó directamente para la Curia romana el control de la enseñanza universitaria, menguando el poder de los obispos. De hecho, esto acentuó la autonomía de las universidades, especialmente si estaban lejos de Roma.

Particularmente donde el *studium universitatis* se administraba por estudiantes, el profesor era de hecho un asalariado suyo, en cierto sentido un dependiente: si «se saltaba un párrafo del libro que comentaba, los alumnos le imponían una multa; si evitaba una dificultad posponiéndola para más tarde, multa; si insistía demasiado sobre ciertos argumentos, multa [...]».²² La cita anterior sirve sobre todo para hacer entender que las universidades nacieron por el deseo de la burguesía ciudadana, o mejor dicho de los representantes de las artes aplicativas que se habían enriquecido, de llegar a practicar las artes liberales, hasta ese entonces monopolio de los eclesiásticos o de los pocos nobles que preferían los códices a las armas (a «noblezza de toga» distinta de la tradicional «noblezza de espada»). Como fuente de trabajo, la corporación estudiantil trataba el nivel y la duración de los cursos con los profesores invitados y estipulaba con ellos contratos propiamente dichos (incluidas las cláusulas de las multas) de prestaciones de servicio.

11.13 Alumnos, socios míos

La condición del profesor en las universidades medievales es muy sintomática para representar el carácter burgués que éstas tienen desde su nacimiento. En Bolonia, por ejemplo, «al principio no había más que una especie de contrato (prestación de servicio), según el cual el docente se comprometía a dar clase, y el alumno a retribuirle una compensación. Por tanto, se establecía una *societas*; sabemos que hasta el año 1100 el maestro se dirigía a los alumnos llamándolos

socii mei. Otra forma asociativa era la llamada «nación», formada por escolares provenientes del mismo lugar [...]. Nación y universidad tuvieron como tarea la asistencia recíproca entre los estudiantes y la defensa de sus privilegios en relación con la organización ciudadana, la cual tendía a vincular también económicamente a los estudiantes de otros lugares. En Bolonia, la organización de las universidades garantizaba de hecho a los estudiantes la posibilidad de un autogobierno como si se tratara de una verdadera corporación en relación con la autoridad comunal».²³

En definitiva, la condición de estudiante se privilegiaba en relación con el poder eclesiástico y civil. Por lo general, todos los estudiantes eran al menos «clérigos»: aun cuando no eran ya frailes o sacerdotes, aceptaban el mínimo orden «clerical», la tonsura, que no los obligaba a nada y en compensación prácticamente los exentaba de todo control de las autoridades locales, a menudo hasta de los tribunales. Estando así, como se ha señalado, cada vez menos controlada aun por las autoridades eclesiásticas, la corporación estudiantil terminó por constituirse en un poder autónomo, en una especie de empresa productora de cultura y formación profesional superior, con capitales proporcionados por la rica burguesía. «Crece así, dentro de la ciudad, un verdadero centro de poder autónomo; y precisamente en la actitud de las ciudades con relación con estas universidades *scholarium* debe sondearse el trasfondo político de la organización de estas asociaciones estudiantiles».²⁴ No solamente asumían, fijaban la compensación, multaban y despedían a los doctores (profesores), sino que pronto los obligaron también al juramento de respetar el contrato y a no desaparecer por la noche para irse a una universidad más generosa.

De las corporaciones, las universidades mantenían también el estatuto de los derechos y obligaciones, aunque en diferente medida, para todos sus agraciados; además de los profesores, amanuenses, encuadernadores y bibliotecarios (en general los volúmenes eran propiedad del *Studium*), los libreros, papeleros, los **bedeles generales** y otras figuras se consideraban sometidos (*obnoyentes*) a las leyes corporativas universitarias; prácticamente a la voluntad del «dignísimo» o «magnífico» rector. El rector era elegido entre los estudiantes matriculados (que, como se vio, podían ser adultos y hasta avanzados) y reglamentaba la vida universitaria y las relaciones internas aplicando los estatutos con notable discreción.

Puede sorprender que el rector en ciertas situaciones, especialmente cuando

²³ AA. VV. *Le civiltà, op.cit.*, vol. III, p. 124-125.

²⁴ C. FROVA, *op.cit.*, p. 126.

²² A. PONCE, *op.cit.*, p. 107.

había una *universitas scholarium*, tuviera la preferencia sobre otras autoridades ciudadanas, incluido el obispo. A veces los rectores eran más de uno, cada quien al frente de las diferentes naciones, pero siempre existía uno por encima de los demás. Sin embargo, esta situación nos asombra menos si recordamos que éstos en realidad representaban a la clase no sólo más culta, sino más influyente de la ciudad. «Al asistir a las lecciones del *Studium* se podían encontrar, sentadas codo a codo, las personas más dispares. El clérigo tonsurado junto al rico mercader, el anciano padre de familia compartía el banco con el jovencito ansioso de aprender. No se necesitaba ningún examen de admisión y los únicos requisitos que se pedían eran conocer el latín y poseer el dinero suficiente para pagar los cursos».²⁵ Por lo demás, hasta el siglo XVII, en las escuelas y universidades, será posible encontrar un quinceañero junto a una persona de treinta años o más, como hemos repetido antes.

11.14 Universidad y producción *

La importancia de la vida universitaria en las ciudades del bajo medievo era con frecuencia sensible: en Bolonia, por ejemplo, en los períodos de mayor auge, los universitarios llegaban a veinte mil y más. Las ciudades estaban en vías de desarrollo, pero su economía era todavía precaria: además de dar prestigio, como lugar de investigación y de enseñanza, un *Studium* promovía en aquella época una no despreciable actividad hotelera y monetaria. La llegada de algunos profesores, en particular los dotados de *jus ubique docendi*, significaba también el arraigo de un activo staff de asistentes y secretarios suyos, etc., que no desdénaban traficar con libros, cuando no con dinero contante y sonante y otras valiosas mercancías. Además, no era raro que prestaran dinero con altos intereses a los mismos estudiantes y anduvieran a la caza de encomiendas y consultas extra universitarias.

«La riqueza de los comerciantes e industriales, que en el Siglo V en Atenas hizo surgir a los sofistas y en el Siglo II en Roma a los rétores, hacía que se diera en las universidades medievales el marco adecuado para el surgimiento de los doctores. Las riquezas de los comerciantes y artesanos animaban en efecto a las universidades: No sólo el modo de vestir y el séquito de los rectores originaban un gran dispendio, sino también el de los profesores mismos. Pero tenían una característica que los distinguía claramente: casi sin excepción, todos eran unos usureros. Sus retribuciones provenían parte de sus alumnos, parte del presupuesto de las ciudades».²⁶ Un antiguo cuento goliardo inglés, más allá de los fuertes tintes tan típicos de estas manifestaciones, descubre el carácter de privilegio clasista que ostenta la universidad desde su nacimiento: «Dios, que

²⁵ AA. VV. *La civiltà*, op. cit., vol. I, pp. 135-136.

²⁶ A. PONCE, op. cit., pp. 109-110.

creaste a los trabajadores para servir a estudiantes y caballeros y nos has inspirado el desprecio hacia ellos, hazlos trabajar para nosotros, que nos sirvan sus mujeres y luego déjalos morir. Por Baco nuestro señor, se bebe y se brinda, por los *saecula saeculorum*, amén».

En el siglo XIV, las tres universidades de mayor prestigio internacional eran la de París en teología y filosofía; la de Bolonia, en derecho y la de Salerno en medicina, mientras que nuevos *Studia* van adquiriendo rápida notoriedad. «La organización universitaria -escribe De Wulf- es el fiel reflejo de la mentalidad del medievo. Por eso mismo la filosofía está subordinada a la teología, el profesorado de las artes sirve de preparación para los grados de la facultad de teología. «No se debe encanecer en las artes [...]».²⁷ O sea, las artes del trivium cuadrivio constituían una base instrumental, una etapa escolar para alcanzar el método dialéctico necesario para la teología. Del siglo XIII en adelante, con el nuevo impulso dado a los estudios del neoplatonismo árabe y cristiano, en la facultad de teología (prestigioso complemento de los estudios por estar destinada a formar la élite curial y universitaria) se estudiará también filosofía, pero, siempre como ancilla de la primera, sobre todo bajo la forma de largos ejercicios silogísticos (la «nación» de los estudiantes ingleses requería dos años de sophismata para obtener el título de primer nivel, el bachillerato).

11.15 Las nuevas artes liberales

El derecho y la medicina se habían ido agregando a las tradicionales artes liberales aun en las escuelas capitulares y eclesiásticas del siglo XII. El *Studium* de Salerno, por ejemplo, hereda la famosa «escuela salernitana» que se desarrolló por influencia de las obras de médicos árabes, traducidas, y de otras, entre las que se encuentran una retraducción de Galeno en latín. No se requiere pensar, sin embargo, en un estudio de la medicina similar al nuestro. Señala G. Preti que «por lo que se refiere al campo de las doctrinas médicas propiamente dichas, el medievo no llegó siquiera a absorber enteramente la medicina hipocrático-galenica y siguió siendo claramente inferior al nivel alcanzado por éstas; mientras que en el campo de la anatomía y filosofía la influencia, en este caso verdaderamente deletéreo, de Aristóteles» -aunque éste, a través de la ciencia árabe, restituyó a Occidente muchas obras aristotélicas olvidadas- «retardaba incluso la imposición de la doctrina de Galeno».²⁸

Más que el estudio del cuerpo humano y de sus enfermedades, además de la búsqueda de terapias adecuadas, se trataba de llevar a cabo lecciones, o sea, de

²⁷ M. DE WULF, *Storia della filosofia medioevale*. Libreria Editrice Fiorentina, 1913, vol. II, p. 20.

²⁸ G. PRETI, op. cit., p. 118.

leer y comentar fragmentos de clásicos y Padres de la Iglesia que explicaban las relaciones entre el alma y el cuerpo (no sólo el alma individual, sino también la llamada "alma del mundo"). De todo esto, en cambio, discusiones poco comprensibles con quienes sostenían la "individualidad de la materia" que defendían los neoplatónicos ortodoxos, y así sucesivamente. Un modo de tratar la ciencia médica que hoy nos parecería más cómico que absurdo.

Sin embargo, entre muchas oscuridades filosóficas y teológicas, surgía algún tema notable aun en la investigación médica. Por ejemplo, hacia el siglo XIV se abrió camino la idea de que las enfermedades infecciosas, causa de las espantosas epidemias medievales, se debían ya no a los miasmas atmosféricos -como se había creído hasta entonces- sino al contagio. Aunque este concepto era aún muy vago, sirvió sin embargo para organizar los primeros "lazarets" donde se aislaba a los enfermos (especialmente los pobres) y donde algunas veces se intentaban terapias más o menos sumarias.

11.16 La influencia de los árabes

La influencia árabe sirvió sobre todo para llamar la atención sobre la psicología humana. Hasta ese entonces la medicina había sido sobre todo anatomía y cirugía, mientras que la psicología era la parte de la filosofía que se ocupaba del alma. No faltó algún autor, como Constantino el Africano, que escandalizó con su idea de que la psicología, como estudio de la forma fisiológica del alma, estuviera ligada a la vida del cuerpo y no a un poder puramente espiritual. En este sentido, la intuición de una vida psíquica que sigue leyes propias y concretas superaba la concepción del alma como soplo divino o garantía de una vida eterna y anticipaba con mucho el surgimiento de la psicología científica del siglo pasado. Otra idea notablemente nueva entre de los árabes fue la de la imaginación creadora, donde no existe todavía el concepto contemporáneo de la creatividad, pero que seguramente llama la atención por la importancia y la autonomía de las facultades psíquicas. Naturalmente, se trata de destellos o tendencias aisladas, no de características generales del momento; suficientes, sin embargo, para hacernos entender la importancia de la contribución islámica en la renovación de la cultura transmitida en Occidente por las escuelas y universidades del momento.

Los mismos nombres más conocidos de la ciencia árabe medieval, AVICENA (908-1037), que fue también un gran médico, y AVERROES (1126-1198), contribuyeron de manera importante en la renovación de los argumentos de estudio e investigación. Averroes, el primer propugnador de la "doble verdad" (existe una verdad racional accesible para los sabios y existe otra ideológica para las masas ignorantes), puede considerarse como precursor del concepto de

ideología, al menos en la versión que contraponen la racionalidad de las ciencias a las representaciones deformadas que se destinan al pueblo.

11.17 Tomás de Aquino

Precedido por diferentes autores importantes, sobre todo por el suco ALBERTO MAGNO (1206-1280), quien estableció por primera vez con claridad la distinción, para nosotros poco satisfactoria pero en ese entonces novedosa, entre teología y filosofía, y que revaloró sensiblemente los poderes del intelecto humano, surge en el siglo XIII la figura de TOMÁS DE AQUINO (1225-1274), la mente más vigorosa de todo el medievo cristiano. Tomás de Aquino nace en la Ciociaria meridional, de una familia noble. Se forma como benedictino y los suyos proyectan, dado su ingenio y elevado origen social, hacerlo abad de Montecassino. Pero toma el hábito de los dominicos (orden fundada para la restauración y predicación de la fe), va a París y Colonia (donde es alumno de Alberto Magno) y después regresa a la Universidad de París donde enseña por varios años; pasa sucesivamente por diferentes centros religiosos italianos (Anagni, Orvieto, Viterbo, Roma), en los cuales continúa estudiando y enseñando; se establece después en la Universidad de Nápoles, siendo frecuentes sus visitas a la Abadía de Fossanova. La grandeza de Tomás consistió en la capacidad para conciliar, hasta donde fuera posible, las tendencias opuestas de la fe y la razón, a la luz de un aristotelismo que, sobre todo él, hizo compatible con el cristianismo. Más que tratar de construir un verdadero sistema teológico-filosófico, Tomás afrontó poco a poco los nudos principales del debate vivo de su tiempo en la cultura teológico-filosófica y encontró síntesis originales y eficaces.

11.18 La virtud es un hábito

«Nada existe en el intelecto si primero no ha sido registrado por los sentidos: a la luz de esta afirmación aristotélica, recabada directamente de Aristóteles, todo el aprendizaje humano, aun el de la existencia de Dios, debe pasar por la percepción de las "formas inteligibles" existentes. El acto de conocer es posible porque los sentidos abstraen de las existencias particulares de los cuerpos las imágenes universales (por ejemplo, de Juan y Felipe y de cualquier otro, abstraen el concepto de hombre), y después las reelaboran y las vinculan lógicamente con otras, originando el pensamiento. Pero tal abstracción no debe hacernos creer que los conceptos (el de hombre, por ejemplo, como todos los demás) puedan existir sin los sujetos individuales en los cuales se encarnan; ni que la forma en general pueda existir sin la materia. No obstante, para facilitar el análisis y el aprendizaje, es instrumento insustituible una representación de la realidad mediante abstracciones sucesivas, como son precisamente los conceptos. Así, el intelecto humano es activo y pasivo al mismo tiempo: activo

porque es libre de construir las imágenes de verdad; pasivo, porque en definitiva sus elecciones no hacen más que registrar formas inteligibles ya constituidas por Dios.

Tomás insiste mucho en la noción de libertad de comportamiento en sentido lato: es la libertad la que nos permite formarnos los *habitus* que cada quien considera más útiles para alcanzar el mayor bienestar espiritual. Tanto las virtudes como los vicios son hábitos. La educación es, por tanto, una metodología que debe disciplinar la transformación de cada una de las buenas disposiciones en hábitos virtuosos, eliminando progresivamente las malas y, consecuentemente, el surgimiento de los vicios. Esta disciplina se obtiene mediante la repetición de los ejercicios intelectuales y los comportamientos oportunos: su objetivo es transformar en acto las potencialidades positivas existentes en el alumno. En esto Sto. Tomás reproduce el principio pedagógico de las reglas monásticas de las que participaba: es la "disciplina", gracias a sus valores formales, la que conduce lenta pero seguramente a comportamientos virtuosos.

Lo mismo sucede con los aprendizajes mentales: «El maestro produce, en efecto, el saber en el alumno, llevándolo de la potencia al acto [...]. El saber se conquista ya sea por un principio interior, como en el caso de quien realiza una exclusiva investigación, ya sea por un principio externo, como le sucede a quien aprende de un maestro. En cada uno de nosotros está el principio del saber, la iluminación del intelecto agente, gracias al cual se conocen natural y directamente ciertos principios generales de toda ciencia».

11.19 Maestro «interior» y «exterior»

Pero el intelecto agente es como una chispa divina en la mente del hombre. Así, es siempre Dios el que infunde en el alma el "principio interior." sin el cual la intervención externa de la educación no tendría ningún sentido efectivo. Sto. Tomás, en efecto, compara al educador con el médico que no transmite la salud al paciente sino que lo ayuda a reencontrarla en sí mismo. Respecto a un S. Agustín, que concluía que Dios es el único verdadero maestro, Sto. Tomás es, como siempre, más conciliador y valora más el papel educativo de la realidad externa (ambiente y hombres). Y donde S. Agustín había dicho que la enseñanza, en resumidas cuentas, obra principalmente mediante de los "signos" (la palabra, los símbolos, etc.), Tomás señala que, para fines didácticos, estos signos no son más verdaderos que otras formas, sino sólo preferibles porque contienen significados inteligibles y en cierta medida ya lógicamente ordenados; también éstos son instrumentos para captar las señales divinas impresas en la realidad, a veces aparentes pero más frecuentemente escondidas y por eso necesitadas de una notable capacidad de análisis. Las virtudes por conseguir a

través de un lento proceso educativo son también las que se pueden sintetizar en la capacidad de conocer, o mejor dicho reconocer, en la naturaleza humana y sensible, la huella de Dios.

Con esto no se desmentía la conocida posición de S. Agustín según la cual, sólo Dios sabe y puede enseñar (precisamente en el sentido de "dejar la señal"), pero se superaba su teoría del "maestro interior" contrapuesto al maestro externo, o sea, de la ilegitimidad de la pretensión de una verdadera acción instructiva por parte de otro hombre. Tomás, más modernamente que Agustín -especialmente después de la lectura de Aristóteles, difundida en Europa por mérito de los árabes- muestra gran confianza en la autonomía del intelecto humano y también en la función pedagógico-didáctica de un maestro que guía al alumno, como ya se vio. Pero sustancialmente la posición no cambiaba mucho: por mayor o menor que fuera la influencia intelectual y moral de los educadores "externos" respecto al maestro "interior" (o sea, la búsqueda interior de Dios), quedaba el hecho de que el aprendizaje debía estar siempre dirigido a registrar la verdad. El papel del hombre en esto podía ser aun grande, pero ninguna parte se le reconocía en la construcción o modificación de tal verdad.

Con Sto. Tomás se nota en efecto un gran progreso doctrinario, pero surge todavía un desapego acentuado respecto a las innovaciones ya sensibles en la sociedad civil de su tiempo. El gusto por la indignación sin prejuicios, la visión de un mundo que sea en buena medida obra del hombre, y por tanto de modelos educativos y didácticos consecuentes con esta nueva orientación, no provendrá del discurso tomista y los centros de cultura religiosa, sino de la elaboración de nuevas formas organizadoras y culturales de la burguesía. «Para S. Tomás en el siglo XIII como para S. Agustín en el IV, el único verdadero maestro era Dios. La obra del maestro del medioevo no podía ser más que secundaria y accidental; obra de un guía que coopera con Dios. La pedagogía de S. Tomás, como toda su filosofía, era el antipoda de la nueva concepción del conocimiento y la verdad como construcciones y creaciones del hombre».

²⁹ A. PONCE, *op. cit.*, p. 123.

ABBAGNANO, NICOLA y A. VISALBERGHI. "Segunda parte. Del triunfo del cristianismo a la crisis de la escolástica. III. La educación en la Edad Media y la Alta Escolástica", "IV. Nuevos horizontes de la escolástica en el siglo XII", "V. Las culturas árabe y judía", "VI. La polémica contra el aristotelismo" y "VII. El Tomismo." En: *Historia de la pedagogía*. Tr. Jorge Hernández Campos, México, Fondo de Cultura Económica, 1996, pp. 150-183.

arzobispo de Cantóbery a Lanfranco, que tuvo como sucesor a San Anselmo. Entrambos cumplieron una tarea benemérita para la cultura mediante la fundación de escuelas en los monasterios y catedrales.

Por último, es de recordar que uno de los más grandes centros de la cultura medieval fue la corte del rey Federico II de Sicilia, en la que se encontraron las corrientes de la filosofía árabe y la filosofía cristiana y floreció la primera escuela italiana de poesía.

13. LAS ESCUELAS DE LA EDAD MEDIA

Esta obra de reconstrucción cultural fue realizada casi exclusivamente por el clero. Los siglos vi y vii poco o nada habían dejado subsistir de las instituciones escolásticas laicas de origen pagano, excepto quizá, como se ha dicho, en algunas ciudades italianas donde lo nuevo se injertó sin dificultades en lo antiguo. De ese modo se constituyeron escuelas en las instituciones religiosas, es decir, al amparo de los monasterios, las parroquias y las catedrales (o sea, se formaron escuelas monásticas, parroquiales y catedrales u obispaes). Los parroquias de las ciudades importantes daban la instrucción elemental. Los monasterios y las catedrales daban también instrucción media y superior. No se debe entender que toda parroquia o monasterio tuviese su escuela ni que donde había escuela se diesen cursos completos de instrucción. El gran número de decretos, órdenes y mandatos que se conocen, relacionados todos ellos con la institución de escuelas en estos siglos, demuestra que las órdenes se obedecían sólo en parte mínima, lo que explica la necesidad de reiterarlas. Por otra parte, la escasez de maestros y lo difícil que era recibir una preparación adecuada, hacían que a menudo en esas escuelas el profesor supiera muy poco más que sus alumnos.

Como se ha dicho, la instrucción superior se ofrecía en las escuelas de los monasterios y las catedrales. Las escuelas monásticas predominaron hasta el siglo xi; sucesivamente fueron superadas en importancia por las escuelas catedrales. Por lo común, éstas dependían directamente del obispo, quien nombraba al "canciller" de la escuela. Las escuelas catedrales más importantes empezaron a extender diplomas de estudios que se denominaban *licentia docendi* que facultaban para enseñar en el área de la diócesis.

Posteriormente el Papa concedió a las más importantes escuelas catedrales el derecho de conceder una *licentia docendi ubique* que habilitaba para enseñar dondequiera. Algunas de esas escuelas se llamaron *Studium generale* porque atraían estudiantes de un área mucho más extensa que la diócesis y concedían diplomas válidos fuera de la circunscripción de la diócesis misma. Hacia el año 1100 las más famosas de tales escuelas eran la de Chartres para la gramática y la literatura, la de París para la lógica y la teología, la de Bolonia para el derecho y la de Salerno para la medicina.

III. LA EDUCACIÓN EN LA EDAD MEDIA Y LA ALTA ESCOLÁSTICA

12. LA CULTURA EN LOS PRIMEROS SIGLOS

En los siglos vii y viii se produce una grave discontinuación en la actividad cultural de Occidente. Las condiciones de la vida en la Europa bárbara son a tal punto difíciles que la cultura queda reducida casi a cero y todo lo que se puede hacer es salvar del naufragio algunos elementos que más adelante alimentarán su resurgimiento. Este renacer se delinea ya en la época carolingia (fines del siglo viii y principios del ix). Es de advertir que ni siquiera en el más oscuro de los periodos precedentes dejó de haber centros de cultura, sobre todo en las regiones periféricas de Europa —Inglaterra septentrional, Irlanda, España, Italia meridional—, pero sobre todo en las ciudades italianas que habiéndose sustraído a la ocupación longobarda y abandonadas a su suerte por los bizantinos se vieron constraídas a ocuparse de su propia vida y defensa. La misma facilidad con que ostrogodos y longobardos se asimilaron al resto de la población prueba el vigor del proceso de latinización merced al cual los invasores fueron absorbidos culturalmente por el país conquistado. La existencia de escuelas, sobre todo de gramática, retórica, leyes y medicina en algunas de las principales ciudades italianas, a partir del siglo viii, está fuera de toda duda.

En el resto de Europa la cultura empezó a reflorcer sólo bajo la influencia de Carlomagno, cuyo móvil principal era procurarse un número de funcionarios laicos y eclesiásticos suficiente para administrar el imperio. Su primera preocupación fue restablecer un cierto nivel cultural entre los clérigos (no todos los cuales sabían leer y escribir), de forma que a su vez pudieran fundar escuelas y difundir la cultura.

El mayor monumento de este interés de Carlomagno por la cultura fue la creación, en su corte, de la *Schola palatina* o Academia Palatina, para encabezar a la cual mandó llamar de Inglaterra al monje Alcuino (781). La Academia Palatina se convirtió en el centro de la reconstrucción intelectual de Europa; bajo Carlos el Calvo se llamó a dirigirla al más grande intelectual y filósofo del tiempo, Juan Escoto Erigena (véase más adelante), por cuya iniciativa Lotario I estimuló con una serie de decretos la creación de escuelas en Italia y Francia. Mientras tanto, en Alemania, Rabano Mauro, antiguo discípulo de Alcuino (776-856), trabajaba fructuosamente en pro de la difusión del estudio, al punto de ser llamado "el preceptor de Alemania".

En Inglaterra, en la segunda mitad del siglo ix, el rey Alfredo el Grande realizaba una obra similar. Más tarde, Guillermo el Conquistador nombró

{ Abbadagnano, N. HISTORIA DE LA PEDAGOGÍA.

14. EL FEUDALISMO Y LA EDUCACIÓN CABALLERESCA

Sólo una minoría de *clérigos* frecuentaba las escuelas medievales, pero no por eso puede decirse que el resto de la población quedase sin educar, si bien es verdad que era casi analfabeta. Cada sociedad desarrolló las formas educativas que necesita: la sociedad medieval, de economía pobre, basada en gran parte en el trueque y de estructura política feudal, si por una parte mantenía sencillas formas de aprendizaje para los trabajadores manuales y artesanos, por la otra, en lo tocante a la sociedad de los señores y caballeros, desarrolló formas de tirocinio para la profesión de las armas y reglas de vida "cortés" que se organizaron para constituir la típica educación "caballeresca".

La sociedad feudal, cuyos orígenes deben buscarse simultáneamente en el bajo Imperio Romano y en costumbres germánicas, se funda en las relaciones personales de *fidelidad* entre señor y vasallo, vasallo y valvasor, valvasor y vasino. La base de la pirámide nobiliaria es el pueblo, reducido en gran parte a la condición de "siervo de la gleba", es decir, de cultivadores afectos a la heredad en que han nacido y de la cual extraen productos de los que sólo pueden disponer en parte mínima, porque la propiedad de todo lo que brota de la tierra pertenece a los señores investidos de ella, es decir, que la han recibido en "beneficio" del rey u otros señores más potentes.

Pero la pirámide feudal tiene su razón de ser: en un período en que el dinero es extremadamente raro y prácticamente no existe una organización estatal, los soberanos que no pueden reclutar en forma directa ejércitos ni pagar funcionarios capacitados, deben recompensar por fuerza los servicios que reciben de los guerreros más valientes asignándoles tierras en "beneficio"; a su vez, los guerreros deben hacer lo mismo con los caballeros de su séquito, y así sucesivamente. Los feudatarios representan la fuerza militar de la sociedad y muy pronto constituyen sin más la única forma de organización política. El feudatario ejerce también la justicia y en general no tolera autoridades extrañas sobre sus tierras (es decir, obtiene "inmunidades" crecientes).

El sistema llega a su culminación en el período que va de la decadencia carolingia al renacimiento de la vida urbana en las nuevas formas "comunales" mediante las cuales el principio asociativo, en sentido "horizontal", prevalecerá sobre el orden toscamente jerárquico y vertical de las relaciones feudales. Al principio, el mundo feudal no conoce otros derechos que los de la fuerza y la estirpe, corroborado este último por la tendencia a transmitir los feudos de padre a hijo. Pero, como en general los segundones no pueden aspirar a la sucesión, aprender el oficio de las armas es para ellos todavía más importante que para los primogénitos, pues sólo entrando al servicio de algún poderoso pueden esperar a su vez el galardón de una investidura.

Nace de ese modo la *caballería*, que en un principio no es más que una chusma de aventureros ambiciosos y sin escrúpulos, hambrientos de tierras, que pescaban en el río revuelto de la anarquía feudal; pero el correctivo natural

de los aspectos degenerativos del fenómeno está representado por una *ética del honor*, fundada sobre la *fidelidad* al señor a quien se ofrecen los propios servicios. Por otra parte, la Iglesia interviene y se esfuerza por transformar a la caballería en una institución dedicada a la protección de los inermes, las mujeres, los viejos y los niños, contra la arbitrariedad de los violentos.

De esta forma se acaba por establecer una especie de iniciación preliminar para todos aquellos que desean ser armados caballeros. Naturalmente, además de ser de sangre noble, tienen que haber pasado por un largo tirocinio al fianco de un señor o caballero, primero en calidad de *peje* y después de *escudero*. De ese modo, habrá aprendido no sólo el uso de las armas, sino también las formas "corteses" (es decir, practicadas en las "cortes" de los señores), organizadas en una especie de "código caballeresco" aún no escrito, habrá aprendido a estimar el arte de los cantores y juglares que empiezan a alegrar la vida de los castillos, conocerá el mundo de la tradición épica medieval (ciclo carolingio, bretón, etc.), sabrá tomar de ahí temas apropiados de conversación, y en una palabra, a semejanza del héroe homérico, habrá aprendido al mismo tiempo el arte del hacer y el decir.

La educación caballeresca no requiere conocimientos literarios; ni siquiera el aprendizaje del alfabeto (si bien más tarde surgirán en Francia "escuelas de países" donde no dejará de haber un embrión de educación literaria), no obstante lo cual es una formación completa y compleja que con frecuencia supone (sobre todo en las "órdenes caballerescas") una severa disciplina moral, gentileza de modales y sentimientos refinados capaces de apreciar los valores religiosos al par de los terrenos, por ejemplo, la belleza femenina transfigurada en las formas inmortalizadas por la poesía trovadoresca.

15. LAS UNIVERSIDADES Y LAS ESCUELAS COMUNALES

Las escuelas catedráticas dieron origen a la más importante institución cultural de la Edad Media, la Universidad. El término *universitas* se aplicaba en el medievo a toda comunidad organizada con cualquier fin. A partir del siglo XII, como consecuencia del incremento en el número de profesores y estudiantes, se formaron comunidades de profesores con vistas a defender sus intereses y la disciplina de los estudios. Dichas comunidades o universidades tenían por objeto proteger a los profesores contra el canciller, el obispo, el rey o quienquiera que intentase ejercer sobre ellos un excesivo dominio. De modo análogo, los estudiantes se reunieron a menudo en corporaciones o ligas para protegerse contra los profesores, las autoridades municipales, etcétera.

Así fue como gradualmente el término de Universidad se empezó a aplicar por antonomasia a las universidades de profesores y estudiantes, con lo que se pasa de la escuela catedralicia a la Universidad como institución autónoma. Claro está que el proceso de transformación fue gradual y se cumplió para cada Universidad en una época diversa. Es de anotar asimismo que no todas

las universidades tuvieron todas las facultades, que en aquel entonces correspondían a las artes liberales, o sea, derecho, medicina y teología. Ni todas las universidades fueron igualmente famosas por todas sus facultades: París lo fue y lo siguió siendo por la teología; Bolonia por el derecho.

Las vicisitudes de la Universidad de París son características del proceso por el cual las universidades adquirieron los privilegios que las defendían contra la intromisión de las autoridades. La Universidad de París se deriva de las escuelas de Notre-Dame, de Santa Genoveva y de la Abadía de San Víctor. Ya antes de fines del siglo xii los maestros de esas escuelas estaban organizados en una corporación. Maestros geniales —entre los que destaca Abelardo (véase más adelante)— contribuyeron a dar fama a la escuela parisiense y prepararon la constitución de la Universidad. En efecto, Abelardo enseñó tanto en Santa Genoveva como en San Víctor y Notre-Dame. Poco a poco se le reconoció a la Universidad el derecho de resistir a las autoridades de la ciudad y de tener un tribunal especial para sus miembros. En 1212 Inocencio reconoció la asociación de los profesores y ordenó al canciller que atendiera a sus recomendaciones para la selección del nuevo personal docente. Por otra parte, las luchas entre las autoridades políticas y religiosas, en las que la Universidad buscó alternativamente el apoyo del rey y del papa, contribuyeron a consolidar la autonomía y el prestigio de la institución.

Por su parte, la Universidad de Bolonia, la más antigua junto con la de París, se caracterizó (como más tarde las otras universidades italianas) por ser una universidad sobre todo de estudiantes. En efecto, el rector de la corporación de estudiantes era reconocido como jefe de la universidad y los profesores debían jurarle obediencia y establecer con él su contrato académico. En 1224 Federico II fundó la Universidad de Nápoles. A poco surgieron otras en Padua, Siena y Roma.

En Inglaterra, las más antiguas son las de Oxford y Cambridge. Oxford se organizó en 1167-68 a ejemplo de la Universidad de París; Cambridge fue fundada más tarde por un grupo de maestros que había dejado Oxford en señal de protesta.

A fines del siglo xv se contaban en Europa más de 75 universidades. Por muchos siglos fueron el solo crisol tanto de la actividad científica como de la actividad intelectual en general, que sólo en época muy reciente, y por efecto de la revolución industrial, ha empezado a desenvolverse fuera de la vida universitaria. Los privilegios, las exenciones y las inmunidades cuya conquista fuera la razón de vivir de las universidades, porque sin ellos no hubieran podido ejercer su independencia de crítica e investigación, contribuyeron a consolidar el prestigio que esas instituciones han gozado en la vida social y que a menudo se ha reflejado y se refleja en sus miembros. La historia y la tradición de la Universidad, el hecho mismo de su nacimiento como organización para defender los intereses de la libertad de pensamiento

hacen que incluso en nuestros días esta institución, tan típicamente medieval, sea la mejor fortaleza de la investigación científica.

El mismo espíritu asociativo o *corporativo* que caracteriza el surgimiento de las universidades anima también, como se ha indicado, el desarrollo de las *comunidades*, sobre todo cuando éstas empiezan a admitir a los representantes de los *gremios* artesanos o se forman en torno a éstos. No es de maravillar que la nueva *burguesía* comercial o artesana —que no encontraba en las escuelas del clero o la Universidad la posibilidad de formar a sus hijos para capacitarlos en las tareas que les eran propias— promoviesen en muchos casos las *escuelas comunales*, que se distinguían por no estar vinculadas al dominio eclesiástico y en las cuales, además de los rudimentos de la lectura y escritura, se enseñaba cálculo, contabilidad y otras materias de utilidad práctica. En su evolución y decadencia esas escuelas siguieron la misma parábola recorrida por la institución comunal misma.

16. LA ALTA ESCOLÁSTICA

En los frecuentes decretos con que las autoridades medievales prescribían o autorizaban la apertura de una escuela se dice con frecuencia que tales escuelas debían servir principalmente para el mejor entendimiento de la fe cristiana. Ahora bien, ésta era precisamente la finalidad de la filosofía que en esas escuelas se profesaba y que por eso se denomina escolástica. La palabra *escolástica* designa la filosofía cristiana de la Edad Media. En los primeros siglos medievales el nombre de *scholasticus* indicaba al que enseñaba las artes liberales o sea las ciencias que formaban el *trivium* (gramática, lógica o dialéctica y retórica) y el *cuadrivium* (geometría, aritmética, astronomía y música). Posteriormente se denominó *scholasticus* también al profesor de filosofía o teología, cuyo título oficial era *magister* y quien dictaba sus lecciones primero en la escuela del claustro o la catedral y luego en la Universidad (*studium generale*). Por su carácter y método la escolástica está estrechamente ligada a la actividad didáctica de los maestros medievales.

Esta actividad se desenvolvía de dos maneras: la *lectio* que consistía en el comentario de un texto, y la *disputatio* que consistía en el examen de un problema mediante el debate de todos los argumentos que se pudieran aducir en pro o en contra. De modo análogo, la actividad literaria de los escolásticos asumió la forma de comentarios (a la Biblia, a Boecio, a las obras lógicas de Aristóteles y, posteriormente, a las *Sentencias* de Pedro Lombardo y las otras obras de Aristóteles) o de repertorios de cuestiones (*Quaestiones disputatae* y *Quodlibeta*, es decir, a propósito de un argumento cualquiera, *quolibet*).

El problema fundamental de la escolástica es llevar al hombre a la inteligencia de las verdades reveladas. La verdad revelada contenida en los libros sacros y las definiciones dogmáticas de la Iglesia es la *norma* de la investiga-

ción escolástica, cuyo fin exclusivo es hacerla inteligible al hombre. Pero en ese intento el hombre no puede quedar librado a sus propias fuerzas, antes bien debe recurrir al auxilio de aquellos a quienes la Iglesia reconoce como particularmente inspirados por la gracia divina. De ahí el uso constante de las *auctoritates* en la filosofía escolástica. *Auctoritas* es la decisión de un concilio, un dicho bíblico, la opinión de un Padre de la Iglesia, y vale como principio de investigación o como punto de referencia en la solución de un problema.

La escolástica no se propone pues formular *ex novo* doctrinas y conceptos. No se trata de *encontrar* la verdad, dada ya en la revelación, sino sólo de *entenderla*. Para entenderla echa mano de los instrumentos y materiales de la tradición filosófica y vive sustancialmente a expensas de la filosofía griega. La filosofía en cuanto tal no es para la escolástica más que un medio: *ancilla theologiae*. Naturalmente, las doctrinas antiguas utilizadas con este fin sufren una modificación más o menos radical, pero la escolástica no se propone intencionalmente esa modificación, antes bien, las más veces no tiene conciencia de ella. Carece totalmente del sentido de la historicidad: se apropia de doctrinas y conceptos pertenecientes a sistemas muy heterogéneos y pone en un mismo plano, como si fueran contemporáneos, los filósofos más distantes, sirviéndose de sus doctrinas más características con arreglo a las propias exigencias. Por la misma razón no nutre un verdadero y auténtico interés científico por los fenómenos naturales. Cuando se ocupa de tales fenómenos, por lo general a propósito de problemas teológicos o filosóficos, no los enfoca sobre la base de observaciones directas, sino a partir de noticias extraídas de la tradición antigua.

Los intentos de astrólogos, alquimistas y magos por ponerse en contacto directo con la naturaleza, bien que con el quimérico propósito de apoderarse de sus secretos y obrar milagros, se consideran diabólicos y se condenan como tales. Sin embargo, el interés científico por la naturaleza no decae del todo en la Edad Media, y se delinea y refuerza progresivamente en los últimos siglos que son los que preparan, y en ciertos puntos preceden, al interés por el mundo natural que será una de las características fundamentales del Renacimiento.

Dado que el problema de la escolástica es el de poner al hombre en condiciones de entender la verdad revelada, es decir, de conciliar fe y razón, se pueden distinguir varios periodos de acuerdo con la solución dada al problema. Por tanto, después de un periodo pre-escolástico (siglo ix) en que la filosofía presenta caracteres similares a los de los siglos vi-viii, se distinguen en la escolástica tres periodos:

- 1) La alta escolástica, que va de mediados del siglo ix hasta fines del siglo xii. En este periodo fe y razón se consideran en perfecta armonía.
- 2) El florecimiento de la escolástica, o sea, la época de los grandes sistemas escolásticos, que va desde principios del siglo xiii hasta los primeros años

del siglo xiv. En este periodo el acuerdo entre fe y razón se considera parcial; se admite la posibilidad de que la razón llegue a resultados independientes aunque opuestos a las enseñanzas de la fe.

3) La disolución de la escolástica, que va desde los primeros decenios del siglo xiv hasta el Renacimiento. Se caracteriza por el hecho de admitir que existe contraste entre fe y razón, con lo cual el problema escolástico mismo acabó por vaciarse de su significado.

17. JUAN ESCOTO ERIGENA

Como se ha dicho, la época de Carlomagno marca el primer florecimiento de la cultura en Europa occidental. Alcuino y Rabano Mauro promovieron el estudio respectivamente en Francia y Alemania (ver § 12), pero los escritos de estos dos maestros son simples extractos de otros autores y no poseen ninguna originalidad.

Por el contrario, la figura de Juan Escoto, llamado Erigena por su país natal (Eriu=Erin, Irlanda), destaca por su grandeza. Habiendo nacido hacia el año 810, fue puesto por Carlos el Calvo al frente de la Academia Palatina. Juan tradujo al latín los tratados del Sseudo-Dionisio Areopagita y otros escritos patristicos.

Como traductor del Sseudo-Dionisio contribuyó mucho a difundir el pensamiento neoplatónico en toda la escolástica posterior. En efecto, las obras que corrían bajo el nombre de Dionisio, primer obispo de Atenas, son en realidad de un anónimo del siglo v bajo la influencia directa de Proclo. En ellas se desarrolla el principio neoplatónico según el cual la superioridad y transcendencia de Dios impiden a la razón humana captar positivamente sus atributos: de Dios podemos decir solamente *lo que no es* (teología negativa), considerándolo por encima de todos los atributos que se le pudieran referir (de donde el título de la obra *De los nombres divinos*). Por otra parte, en los tratados *De la jerarquía celeste* y *De la jerarquía eclesiástica* el Sseudo-Dionisio utilizaba la concepción neoplatónica de la multiplicidad de los grados descendientes en el proceso de las emanaciones y la aplicaba a las naturalezas angélicas y a la organización eclesiástica. La mentalidad jerárquico-feudal de la Edad Media verá en estas teorías una especie de sanción ideal al estado de cosas.

Pero Juan Escoto fue mucho más que un simple divulgador de teorías neoplatónico-cristianas. Mucho más que en la separación entre Dios y el mundo, hace hincapié en su íntima correlación. Su obra capital se titula *De la división de la naturaleza* porque su metafísica se halla centrada en una división de cuatro naturalezas. La *primera naturaleza* crea, no es creada y es la causa de todo: es Dios Padre. La *segunda naturaleza* es creada y creadora y es el conjunto de las causas primordiales: el Logos o Hijo. La *tercera naturaleza* es creada y no creadora y es el conjunto de todo lo que se genera

en el espacio y en el tiempo, o sea, el mundo. La *cuarta naturaleza* no crea y no es creada y es Dios mismo como fin último de la creación, como el término al cual deben volver todas las cosas. Las cuatro naturalezas constituyen el círculo de la vida divina, que parte de Dios Padre, llega al mundo a través del *Logos* y vuelve a Dios mismo. Pero el mundo está considerado ahí como un momento de la vida divina, es una *teofanía*, una manifestación de la divinidad.

Es lícito preguntarse si esta doctrina de Erígena, que afirma la sustancial unidad del mundo y de Dios, no es un panteísmo radical. En realidad, según Juan Escoto, el mundo es absolutamente idéntico a Dios, pero Dios no es absolutamente idéntico al mundo. Dios trasciende al mundo y si bien vive en él (que no tiene realidad sino como su manifestación) no se identifica jamás con él. "Sólo Dios es la esencia de todas las cosas porque sólo Él es; pero aun siendo todo en todas, no deja de estar todo fuera de todas".

En el Erígena se encuentra un sentido del valor superior y casi divino del hombre, en contraste con el pesimismo acerca de la naturaleza y el destino del hombre, propio de los tratadistas cristianos. El hombre contiene a las creaturas. "Entiende como el ángel, razona como el hombre, siente como el animal irracional, vive como el germen, consiste en alma y cuerpo y no carece de cosa alguna creada." En un cierto modo es superior al mismo ángel que, desprovisto como está de cuerpo carece de sensibilidad y movimiento vital. Con igual optimismo considera Juan el destino último del hombre: para el hombre no hay muerte, sino sólo vuelta a un antiguo estado que había perdido al pecar. El hombre está destinado a volver a Dios y a moverse en Él "como el aire se mueve en la luz". Ello no significa la anulación del hombre sino sólo la vuelta a su naturaleza original, que reside en el Verbo. El pecado original no le ha quitado al hombre esta posibilidad de redención; le hizo perder la felicidad a que estaba destinado si no hubiese quebrantado el mandamiento divino, pero le ha conservado la posibilidad de la salvación y el retorno definitivo a Dios.

18. DIALÉCTICOS Y ANTIDIALÉCTICOS

La disolución del imperio carolingio paralizó casi del todo en el siglo x la recuperación intelectual de Occidente. El movimiento de la cultura se reanuda al establecerse con Otón el Grande la unidad del imperio.

En este período surge la gran figura de erudito y maestro, Gerberto de Aurillac, que en el año 999 ascendió al trono papal con el nombre de Silvestre II y murió en 1003. Gerberto cultivó todas las ciencias, pero sobre todo la mecánica y la matemática; escribió además muchos comentarios a las obras lógicas de Aristóteles y Boecio. En su época la cultura deja de ser patrimonio exclusivo de las abadías y la enseñanza tiende a organizarse en la forma que adoptará en el siglo xiii con las universidades. Nace entonces la primera y

auténtica escolástica, dominada por la polémica entre dialécticos y antidialécticos. Los dialécticos confían en la razón para entender la verdad de la fe; los antidialécticos apelan a la autoridad de los santos y profetas, limitando la tarea de la filosofía a la defensa de las doctrinas reveladas.

Entre los dialécticos destaca la figura de Berengario de Tours (fallecido en 1088) para el cual quien no recurre a la razón, por la que el hombre es imagen de Dios, renuncia a su dignidad y no renueva en sí, día con día, la imagen divina. Entre los antidialécticos se distinguió Pedro Damiani, nacido en Ravenna en 1007 y muerto en Faenza en 1072, que niega todo valor a la razón y afirma que Dios es superior no sólo a las leyes naturales sino también a las lógicas y por consiguiente puede hacer lo que a la razón aparece como contradictorio.

19. SAN ANSELMO

Esta pugna entre fe y razón no tuvo sin embargo fortuna en la filosofía medieval, que prefirió atenerse constantemente al principio de su posible armonía. La figura más importante de este período, San Anselmo de Aosta (1033-1109), aun insistiendo en la superioridad indiscutible de la fe, no considera posible una oposición entre ésta y la razón. Su lema es *Credo ut intelligam*: no se puede entender nada si no se tiene fe, pero es necesario confirmar y demostrar la fe con argumentos racionales. Por tanto, San Anselmo se esforzó por explicar racionalmente en sus obras (*Monología*, *Proslogio*, *De la verdad*, *Del libre albedrío*, *De la Trinidad*, etc.) los dogmas fundamentales del cristianismo, sosteniendo que tales dogmas, aun cuando no estuvieran sostenidos por la fe, serían de todas maneras verdades racionales inteligibles para el hombre. Se ocupó sobre todo de la existencia de Dios, que consideró demostrable con un argumento que no hace referencia alguna a la experiencia sensible ni al mundo que es objeto de ésta y que por tanto es puramente *a priori*. Tal es el argumento ontológico, expuesto en el *Proslogio* (= discurso dirigido a otros).

El argumento se esgrime contra quien niega resueltamente la existencia de Dios, como el necio del Salmo 13 que "dijo en su corazón: no hay Dios". Evidentemente, quien niega el concepto de Dios debe tener el concepto de Dios, puesto que es imposible negar la realidad de algo que ni siquiera se piensa. Ahora bien, el concepto de Dios es el concepto de un ser "tal que no se puede pensar nada mayor" (*quo maius cogitari nequit*). Pero aquello que es tal que no se puede pensar nada mayor no puede existir solamente en el intelecto. Si existiera únicamente en el intelecto sería posible pensar que existiese también en la realidad, es decir, que fuese mayor; pero en tal caso aquello de que *no se puede* pensar nada mayor, podría pensarse como existiendo también en la realidad, o sea, que fuese mayor; pero entonces aquello de que *no se puede* pensar nada mayor sería al mismo tiempo aquello de

que *se puede* pensar algo mayor. Por tanto es imposible que aquello de que no se puede pensar nada mayor exista solamente en el intelecto y no en la realidad.

El argumento se funda en dos puntos: 1) Lo que existe en la realidad es "mayor", o sea, más perfecto que lo que existe sólo en el intelecto. 2) Negar la existencia real de aquello de que no puede pensarse nada mayor significa contradecirse, porque significa admitir al mismo tiempo que es posible pensarlo mayor, es decir, existiendo en realidad.

Al argumento ontológico, el monje Gaunilón, del monasterio de Meung, en su *Liber pro insipiente*, objetaba que, en primer lugar, un negador empujado de la existencia de Dios negaría incluso tener el concepto de éste (punto de partida de la prueba ontológica), y que, en segundo lugar, aun admitiendo que se tuviera el concepto de Dios como de un ser perfectísimo, no se podría deducir de ahí su existencia, más de lo que de lo que del concepto de una isla perfectísima podría deducirse la realidad de esa isla.

San Anselmo replicó (en su *Liber apologeticus*) que para demostrar la posibilidad de pensar en Dios basta la *fe* de que tanto él como Gaunilón están dotados. Y si *se puede* pensar en Dios, *se debe* considerarlo necesariamente existente, pues no es posible negar que sea la mayor cosa de todas. De una isla fantástica no puede decirse que sea la mayor de todas las cosas, aun cuando se la conciba perfecta; por tanto, de la posibilidad de pensarla no se sigue su realidad. En cambio, de la posibilidad de pensar en Dios se sigue la existencia de Dios.

Más de una vez se ha observado que la prueba ontológica presupone lo que pretende demostrar y que por lo tanto se revuelve sobre sí misma, dado que la existencia de Dios se halla implícita en el concepto de él como ser tal que no puede pensarse nada mayor y, por consiguiente, en el simple pensamiento de Dios. En realidad ese argumento más que una prueba es un principio que expresa la identidad entre posibilidad y realidad por lo que hace al concepto de Dios. Si *se puede* pensar en Dios, se le *debe* pensar como existente: el pensamiento de Dios es el pensamiento mismo de esta identidad entre posibilidad y existencia que define a Dios. Pero es evidente, y el mismo San Anselmo lo dice en el *Liber apologeticus*, que el pensamiento de Dios no es más que la *fe* en Dios. El argumento ontológico no es más que la explicación de la *fe* en forma lógica, la *fides quaerens intellectum*, el *credo ut intelligam*.

La especulación de San Anselmo tiene como inspiración y fuente la de San Agustín. Cuenta un su biógrafo que en el momento de morir San Anselmo estaba tratando de aclarar la naturaleza y origen del alma. Había empezado su especulación a propósito de Dios, la terminaba a propósito del alma. Por lo tanto, se había mantenido fiel al programa agustiniano: conocer a Dios y al alma, y nada más.

Por consiguiente no abordó deliberadamente cuestiones pedagógicas, pero

en el periodo en que fue obispo de Bèze, en Normandía, expresó su desaprobación por los métodos de mortificación física y espiritual que se empleaban por entonces en las escuelas: no crece un árbol entre estrechos muros, observa. Y en esto se inspira también en el pensamiento de San Agustín, refiriéndose al vínculo de amor que debe unir al docente con los discípulos.

IV. NUEVOS HORIZONTES DE LA ESCOLÁSTICA EN EL SIGLO XII

20. EL PROBLEMA DE LOS UNIVERSALES

A partir de la segunda mitad del siglo xi la escolástica se enriquece con nuevos problemas. Su horizonte se ensancha y del dominio puramente teológico pasa con frecuencia cada vez mayor al de la teoría del conocimiento y la filosofía de la naturaleza. La tradición de la lógica aristotélica, que incluso en los siglos más oscuros se había conservado a través de las traducciones y los comentarios de Boecio, lleva ahora a plantear el problema del valor de la lógica misma, es decir, del valor de los conceptos de género y especie estudiados por la lógica. El nacimiento de este problema es el fruto de una vuelta crítica de la lógica sobre sí misma: del estudio de la lógica se pasa al problema de la lógica, a la pregunta sobre el valor de ese conocer racional que la lógica considera.

El problema se plantea en un pasaje de la *Isagoge* (introducción de Porfirio a las *Categorías* de Aristóteles) en la traducción de Boecio. El pasaje es el siguiente: "Cuanto a los géneros y las especies [es decir, a los conceptos], no diré aquí si subsisten o están solamente en el intelecto; ni, en el caso que subsistan, si son corpóreos o incorpóreos, si están separados de las cosas sensibles o situados en las cosas sensibles mismas y expresan el carácter uniforme de éstas". Se trata pues de ver si los conceptos de género y especie, objeto de estudio de la lógica, son realidad (*res*) o no; y si son realidad, si tienen una realidad separada de las cosas sensibles como las ideas platónicas o son únicamente formas o esencias de las cosas naturales en sentido aristotélico. El problema concierne a la realidad que corresponde al conocimiento racional, y por tanto a la verdad de dicho conocimiento.

En general, la escolástica se mantiene fiel al criterio de la filosofía griega: es verdadero el conocimiento que tiene por objeto la realidad del ser. Este criterio es lo que determina la preponderancia del realismo como solución al problema de los universales: si a los conceptos de género y especie no correspondiese una realidad, una *res*, tales conceptos no tendrían valor de verdad, serían puramente imaginarios y la lógica que los estudia no tendría ningún valor como ciencia.

Sin embargo, queda por ver qué realidad es ésa que corresponde a los conceptos mismos: si es un universal en el sentido platónico, es decir, subsistente en sí, como sustancia separada (*ante rem*), o un universal en el sentido aristotélico, que subsiste en las cosas sensibles como su esencia (*in re*). Al orientarse hacia la una o la otra de estas soluciones se determinan las diversas formas de realismo. Por otra parte, no faltan posiciones de *nominalismo*, es

162

LA ESCOLÁSTICA EN EL SIGLO XII

163

decir, aquella solución del problema que insiste en la individualidad de todo lo que es real y por lo tanto reduce los conceptos de género y especie a puros nombres con los que se indican clases y grupos de cosas particulares después de haber tomado conocimiento de ellos (*post rem*).

Pero incluso el nominalismo se preocupa por justificar el empleo de estos nombres admitiendo en las cosas particulares un elemento objetivo que permite referir un nombre a un cierto grupo de objetos más bien que a otro; por ejemplo, si el nombre "hombre" sirve para indicar a los hombres y no a otros animales o cosas, ello significa que los hombres poseen un carácter común que falta en las otras cosas y al cual se refiere precisamente el nombre. Esta exigencia es más viva cuando los conceptos no se reducen a puros nombres sino que se reconoce en ellos una cierta realidad o funcionalidad en la mente de quien los piensa (*conceptualismo*).

21. LA POLÉMICA SOBRE LOS UNIVERSALES Y ABELARDO

El más característico representante del nominalismo fue Roscelino, nacido en Compiègne y fallecido entre 1123 y 1125. De él queda sólo una carta a Abelardo sobre la Trinidad, y en consecuencia conocemos su doctrina sobre los universales únicamente a través de sus adversarios. Al parecer, afirmaba que los conceptos no son más que soplos de la voz (*flatus vocis*), y que, por ejemplo, quien dice color quiere decir un cuerpo coloreado y quien dice sabiduría quiere decir el alma del hombre. De este nominalismo Roscelino derivaba el triteísmo: como no hay realidades universales, no hay tampoco una sustancia divina común a las tres Personas, por tanto éstas son distintas entre sí, son tres dioses. Esta doctrina, combatida por San Anselmo y por Abelardo fue condenada por el Concilio de Reims en 1092 ó 1093.

Contra Roscelino defendió el realismo Guillermo de Champeaux (1070-1121), según el cual, por ejemplo, la especie "hombre" es una realidad que permanece una e idéntica en todos los hombres y que a ella se unen luego las cualidades accidentales merced a las cuales difieren entre sí Sócrates y Platón y todos los demás hombres. El concepto de especie corresponde así, según Guillermo, a una realidad única que no se multiplica con el multiplicarse de los individuos en los cuales subsiste. Un discípulo de Guillermo, Abelardo, planteó una solución menos dogmática del problema.

Abelardo, nacido en 1079 cerca de Nantes, fallecido en 1142, fue maestro celebrísimo y a él se debe la fama de la Escuela de París que luego debía convertirse en la primera Universidad. Sus obras principales son: *Si y no, Tratado sobre la Unidad y Trinidad divina, Introducción a la Teología, Teología cristiana y Ética o cómo conocerse a sí mismo*. Son también notables las *Cartas*, suyas y de Eloísa, con la que tuvo la historia de amor más famosa de la Edad Media; una de esas cartas se intitula "Historia de mis desgracias" y es su autobiografía. La solución de Abelardo al problema de los universales se

164

basa en la función del concepto, que es *significar* las cosas. Acepta la definición de Aristóteles: "universal es aquello nacido para ser predicado de muchas cosas". A causa de esta función el universal no puede ser una realidad puesto que una realidad no puede ser predicado de otra. No puede ser ni siquiera, como pretendía Roscelino, un puro y simple nombre, porque incluso el nombre es una realidad particular y no puede ser predicado de otra. Es más bien un *sermo*, un discurso, que implica siempre una referencia a la cosa significada, es decir, que tiende a significar o a indicar algo. Hay sin embargo un elemento objetivo que según Abelardo justifica el referir un concepto a un determinado grupo de cosas más bien que a otro. Por ejemplo, si el concepto "hombre" se emplea para indicar a los hombres y no a los asnos, ello se debe a que los hombres tienen en común su "ser hombres". Este *status* común, la condición en que se encuentran todos los entes individuales designados por un concepto único es lo que constituye la realidad objetiva del concepto mismo y justifica su validez.

En toda su obra Abelardo sostiene encarnizadamente los derechos de la razón. Al lema de Anselmo *credo ut intelligam*, responde *intelligo ut credam*. Afirma que no se puede creer sino en lo que se comprende. A la autoridad hay que crearla sólo hasta el instante en que se descubre el motivo racional, la demostración de lo que nos enseña. Pero la autoridad es inútil desde el momento en que la razón comprueba por sí misma la verdad. Abelardo aplicó este método racionalista a muchas cuestiones teológicas, lo que le valió persecuciones y condenas. No obstante, la escolástica posterior aprovecharía el método establecido por él en su *Sí y no*, donde confronta las soluciones opuestas que se han dado a los mismos problemas para luego discutir las ambas y resolverlas. En efecto, a partir de Abelardo los escolásticos procedieron con el método de la *quaestio* que consiste en enunciar los argumentos que se pueden aducir en pro y en contra de un problema para escoger al fin la solución y refutar las opiniones adversas. La parte más viva de la enseñanza medieval es la constituida justamente por los debates en que los alumnos mismos defienden o combaten ciertas tesis prefijadas "*quaestiones disputatae*" o discuten con tema libre (*quaestiones quodlibetales*).

22. LA MÍSTICA Y LA CIENCIA

El mayor adversario del racionalismo de Abelardo fue Bernardo de Clairvaux, nacido en Francia en 1091 y muerto en el claustro de Clairvaux en 1153. Para Bernardo la indagación filosófica es inútil; define las discusiones de los filósofos como "locuacidad llena de viento", y reduce la más sublime filosofía a "conocer a Jesús y su crucifixión". Bernardo es el iniciador de la *mística* medieval, o sea de aquella tendencia del pensamiento medieval que tiende a aproximar el hombre a Dios no ya mediante la especulación filosófica racional (como hace la escolástica), sino mediante el ejercicio de los poderes

conferidos directamente al hombre por la gracia divina. La mística es el esfuerzo por trascenderse, por vencer y anular la naturaleza finita del hombre para unirse directamente con Dios. Por consiguiente, la especulación de los místicos versa esencialmente sobre los grados progresivos del ascenso del hombre hacia Dios y sobre las condiciones que pueden favorecer esa ascensión.

Sin embargo, no siempre se contraponen la mística (como sucedió con San Bernardo) a la especulación escolástica. En la abadía de los Victorinos a la que, posteriormente a Bernardo, pertenecieron los más famosos místicos medievales, la ascensión mística se considera como la continuación y coronamiento de la especulación filosófica. En este sentido se pronunciaron Hugo de San Víctor (muerto en 1141) y su discípulo Ricardo (muerto en 1173), quienes delinearon los grados de la ascensión mística en el *pensamiento* sobre la base de la imaginación, en la *meditación* sobre la base de la razón, y en la *contemplación* sobre la base de la inteligencia. En la contemplación, la mente humana se dilata sobre todas las cosas y luego se enajena, en el sentido de que se transfigura en un estado que ya nada tiene de humano y en el cual alcanza la cumbre de la contemplación, es decir, el *éxtasis*.

Sin embargo, a estas teorías místicas se acompaña, especialmente en Hugo, un profundo interés por la ciencia. En efecto, Hugo de San Víctor es autor de un *Didascalion* en siete libros, de los cuales los tres primeros versan sobre las artes y ciencias profanas. Hugo se ocupa también, ahí mismo, de la matemática y la física, ciencias que a su juicio se constituyen en virtud de la abstracción (según la doctrina aristotélica que deduce de Abelardo). La matemática considera como aislados (por abstracción) los elementos que en las cosas naturales se encuentran confundidos unos con otros; por ejemplo, mientras en la realidad la línea no se da sin la superficie y el volumen, la matemática considera la línea en sí, abstrayéndola de la superficie y el volumen. Ello es porque en esta ciencia la razón considera las cosas no como son, sino como pueden ser, o sea no en sí mismas, sino como referidas a ella.

De modo análogo, la física considera como diversos uno del otro (también en este caso por abstracción) los elementos que en los cuerpos del mundo se hallan confundidos, a saber: el fuego, la tierra, el agua y el aire, y juzga cada cuerpo como un producto de la composición y la fuerza de tales elementos. Estas consideraciones sobre el método de la matemática y la física son muy importantes, incluso porque son prácticamente únicas en la Edad Media. Es notable el hecho de que Hugo admita la composición atómica de los cuatro elementos. También afirma el principio de la conservación de la materia (si bien en un sentido diverso del admitido en la química moderna a partir de Lavoisier, o sea, como conservación del peso), principio que refuerza con la autoridad de un verso de Persio: *de nihilo nihil, ni nihilum nil posse reverti*. San Víctor viene a ser pues, incluso desde el punto de vista educativo, un interesante ejemplo de fusión entre intereses místico-religiosos e intereses científico-filosóficos.

23. EL NATURALISMO DE CHARTRES

Pero el interés por las cuestiones naturales se afirmó sobre todo en la Escuela de Chartres, la que por consiguiente empieza a dedicar atención a las obras físicas de Aristóteles, hasta entonces ignoradas. Thierry de Chartres (muerto hacia 1150), que enseñó en Chartres y París, y fue canciller de la Universidad de Chartres, es autor de un *Heptateucon* o manual de las siete artes liberales y de un comentario al *Génesis* que nos ha llegado incompleto y nos informa sobre su filosofía natural. El mundo presupone cuatro causas fundamentales: Dios Padre que es causa eficiente y crea la cuarta causa o sea la materia; el Hijo o Sabiduría divina que es causa formal y ordena la materia; el Espíritu Santo que es causa final, anima y vivifica la materia formada y ordenada y une la forma con la materia. Al igual que Abelardo, Thierry identifica el Espíritu Santo con el alma del mundo de que habla el *Timeo* platónico.

También los escritos de Guillermo de Conches (1080-1145) demuestran un interés prevaleciente por la filosofía de la naturaleza. Los cuatro elementos del mundo (agua, aire, tierra y fuego) se componen de partículas simples y pequeñas, que son invisibles y sólo pueden ser captadas por la razón. Por lo demás, la física de Guillermo se inspira en el *Timeo* de Platón, por entonces texto de la Escuela de Chartres. El Espíritu Santo es el alma que vivifica al mundo: con esta identificación, la física platónica se injerta en el tronco de la especulación cristiana.

Por el contrario, en Gilberto de la Porrée, que enseñó en Chartres y París y fue obispo de Poitiers (de 1142 a 1154), predomina el interés por la lógica y la gnoseología. En sus discusiones lógicas, Gilberto llegaba al extremo de aplicar al problema de la Trinidad la distinción, tomada de Aristóteles, entre "sustancia primera" y "sustancia segunda" (individuo y esencia). Las tres Personas son individuos distintos que tienen en común la esencia de la "deidad"; ciertamente, la solución no era muy ortodoxa pero atestiguaba un espíritu libre de prejuicios e intrépido en el afrontar racionalmente los problemas de la fe.

Con la Escuela de Chartres se suele conectar otras dos importantes figuras del periodo: Juan de Salisbury y Joaquín de Fiore, Juan de Salisbury (c. 1110-1180) es autor de un buen número de obras —inclusive históricas— entre las que figura un *Metaphisicus* y un *Polytechnicus*. El *Metaphisicus* es una defensa del valor y la utilidad de la lógica y contiene preciosas noticias sobre las doctrinas lógicas del tiempo. En esta obra Juan manifiesta una orientación empirista y una prudente reserva ante todas las cuestiones que no se pueden esclarecer recurriendo a la experiencia. Afirma que "el sentido corporal, primera fuerza y primer ejercicio del alma, echa los cimientos de todas las artes y genera los primeros principios de las ciencias". De ese modo, aparece por vez primera en este inglés del siglo XII la orientación empirista que llegaría a caracterizar la filosofía inglesa.

El *Polytechnicus* es por el contrario un tratado de política, el primero del medievo. En él se afirma que el Estado es un organismo fundado por Dios sobre la base de la razón y la justicia, y en el cual el alma está representada por los eclesiásticos, la cabeza por el príncipe y los miembros por los otros órdenes de ciudadanos.

Joaquín de Fiore (nacido en 1145 en Dorfe Celico, cerca de Cosenza; fallecido en 1202) es una especie de profeta político. Su visión de la historia se apoya en una interpretación de la Trinidad afín a la de Gilberto de la Porrée, puesto que también él insiste en la distinción y autonomía de las Personas divinas. Según Joaquín, dado que el Espíritu Santo es verdadero Dios al igual que el Padre y el Hijo es necesario que haya una época histórica dominada por él, del mismo modo como las dos épocas transcurridas hasta ahora han sido dominadas por el Padre y el Hijo respectivamente. En efecto, la primera estuvo dominada por el Padre y es el periodo del predominio del pueblo hebreo. La segunda ha sido dominada por el Hijo y empieza con el Evangelio. La tercera, que habrá de venir, será dominada por el Espíritu Santo y en ella se comprenderá por fin el significado espiritual del mensaje evangélico. Sólo entonces se realizará la plena libertad espiritual, la verdad, la contemplación; y no sólo las almas sino también los cuerpos serán transfigurados.

posible en relación con él mismo pero necesario en relación con otro, o sea, Dios, es la naturaleza. En cuanto existen, las cosas naturales son necesarias porque se derivan necesariamente de Dios, ser necesario. Por tanto, la creación no es un acto libre sino un proceso que tiene su origen en Dios y se desenvuelve necesariamente. Por consiguiente, todo lo que existe en el mundo natural es necesario que exista.

Avicena justifica las predicciones astrológicas: la acción de Dios sobre las cosas naturales se verifica por intermedio de los astros y por lo tanto, por el conocimiento de los astros puede llegarse a conocer lo que acontece sobre la tierra. Si el hombre conociera perfectamente los movimientos de los astros, podría predecir el futuro con absoluta certeza; pero como ese conocimiento es incompleto sus predicciones son a menudo inciertas o falaces.

26. AVERROES

El más célebre de los filósofos árabes es Ibn-Rusd que los escolásticos llamaron Averroes. Nació en Córdoba, España, en 1126, padeció destierro por sus ideas filosóficas y murió a la edad de 73 años. Fue autor de un *Comentario mayor*, un *Comentario medio* y una paráfrasis de las obras de Aristóteles. También escribió una confutación de la obra de Algazel (1059-1111) *La destrucción de los filósofos*, compuesta contra Avicena, y en general contra todos los filósofos, en defensa de la libertad de la creación, es decir, de la no necesidad del mundo. El escrito de Averroes se titula *La destrucción de la destrucción de los filósofos de Algazel*.

Para Averroes, Aristóteles es "la regla y el ejemplo creado por la naturaleza para demostrar la suma perfección humana". Por lo tanto, la doctrina de Aristóteles es la verdad misma y Averroes no pretende hacer más que exponerla y aclararla. Abriga además la convicción de que la filosofía aristotélica está fundamentalmente de acuerdo con la religión musulmana y que, antes bien, no hace más que expresar mejor, es decir, en forma científica y demostrativa, la verdad que esa religión enseña en forma sencilla y primitiva, propia para hombres rudos. Sin embargo, para Averroes la enseñanza fundamental de Aristóteles es la *necesidad* de todo lo que existe. El mundo mismo es necesario porque ha sido creado necesariamente por Dios. Por consiguiente, no puede tener un principio en el tiempo: es eterno. Por su necesidad, el mundo es tal que todo lo que acontece en él *debía* acontecer justamente en el modo en que acontece. El mundo está ordenado de tal forma que no puede ser ni modificado ni quebrantado por el hombre; antes bien, dirige la acción misma de éste que por lo mismo no posee ninguna capacidad ni libertad de iniciativa.

Por eso no se puede tomar al pie de la letra lo que enseña la religión (se refiere al Islam, pero lo mismo se aplica igualmente al cristianismo) a propósito de la *creación* del mundo en el tiempo por obra de Dios, sobre las

V. LAS CULTURAS ÁRABE Y JUDÍA

24. LA CULTURA ÁRABE

El pensamiento científico y filosófico de los árabes tiene el mismo carácter que el de la escolástica latina. La filosofía tiende a interpretar racionalmente la verdad revelada que para los árabes está contenida en el *Corán* y, al igual que la escolástica latina, toma de la filosofía griega los instrumentos necesarios para esta interpretación. La ciencia árabe utiliza también los resultados de la ciencia antigua y siempre que le es posible, los continúa y enriquece. Sin embargo, a diferencia de la cultura occidental del medievo, la cultura árabe dispone desde el principio de un material antiguo mucho más rico. A partir del califato de Harun-al-Raschid (785-809) los árabes empezaron a familiarizarse con el pensamiento griego y tradujeron (en la mayoría de los casos del sirio) muchas obras helénicas, como por ejemplo, las obras de Aristóteles, Euclides, Ptolomeo y los médicos Hipócrates y Galeno.

Transcurrido un período de estudio y asimilación de la cultura antigua, la cultura árabe tuvo entre los siglos XI y XII una época de extraordinario florecimiento durante la cual aportó contribuciones originales a la ciencia y a la filosofía. Una de tales contribuciones fue la *Óptica* de Alhacem (965-1039) que contiene la primera descripción exacta del ojo (con el humor ácuo, el cristalino, la córnea y la retina); formula explícitamente las leyes de la reflexión de la luz, reconoce la relación constante que, en el caso de la refracción, hay entre el ángulo de incidencia y el ángulo de refracción.

A este segundo período pertenecen destacadas personalidades de pensadores, científicos y médicos, que ejercieron una enorme influencia sobre la cultura occidental misma. Se distinguen sobre todo Avicena, máximo representante del neoplatonismo, y Averroes máximo representante del aristotelismo.

25. EL NEOPLATONISMO

Ibn-Sina que los escolásticos latinos conocieron con el nombre de Avicena, era de origen persa, y fue famoso médico además de filósofo. Su *Canon de la medicina* fue la máxima autoridad durante mucho tiempo. Murió a los 57 años en 1037. Su obra principal es el *Libro de la curación*, del que se tradujeron en el siglo XII la *Lógica*, la *Física* y la *Metafísica*.

En Avicena se advierten ya algunos rasgos fundamentales de la especulación árabe, ante todo, la afirmación de la necesidad del ser. "Si una cosa no es necesaria en relación con ella misma —dice—, es menester que sea posible en relación con ella misma, pero necesaria en relación con otra cosa diversa." El ser que es necesario en relación con él mismo es Dios; el ser que es

intervenciones *providenciales* de la divinidad y la *supervivencia* personal de las almas humanas: se trata de simbolizaciones de la verdad que el sabio debe sustituir con las rigurosas verdades filosóficas de la *eternidad* y *necesidad* del mundo y de la supervivencia sólo del *intelecto activo* (cf. § 38), enunciadas por Aristóteles. Esta distinción entre verdad popular y verdad docta le ha valido a Averroes ser considerado como el fundador de la *doctrina de la "doble verdad"* que tendrá muchos seguidores en Occidente. Pero el meollo del "averroísmo" consiste sobre todo en su doctrina del intelecto activo, separado del hombre y atribuido a Dios. Es más, para Averroes el intelecto potencial mismo está separado del alma mortal del hombre que no hace más que participar en él, de modo que la vida intelectual sólo en apariencia se efectúa en nosotros, como un simple reflejo del Intelecto divino.

27. MAIMÓNIDES

En el mundo árabe, más tolerante que el cristiano, se desarrolló también un original y profundo pensamiento judío. El más grande de los filósofos judíos, Moisés Ben Maimón llamado Maimónides, nació en Córdoba en 1135, fue médico famoso y murió en Egipto en 1204. Su obra fundamental es la *Guía de los desvariados*, dedicada a quienes rechazan en igual medida la irreligiosidad y la fe ciega y por lo tanto se hallan descarrados entre las exigencias de la fe y las de la razón.

La filosofía de Maimónides es un ingenioso intento por eliminar la "necesidad" introducida en la concepción del mundo por el aristotelismo árabe. Según Maimónides, la acción creadora de Dios no es necesaria, es decir, rigurosamente determinada, sino contingente y libre. En efecto ¿cómo se explica la gran variedad de seres que existe en el mundo natural? Los filósofos árabes la atribúan a la acción de las esferas celestes; pero esa acción es uniforme y por tanto no puede explicar lo que es vario y múltiple. Además, el movimiento mismo de las esferas no es necesario, en el sentido de una perfecta uniformidad, porque unas se mueven en un sentido y otras en otro, sin que exista una causa necesaria de ello. De esta variedad ninguna causa puede deducirse como no sea la voluntad de Dios. Ahora bien, esto significa que la voluntad de Dios actúa libre y contingentemente, y que si crea las cosas en un cierto modo ello no significa que no pueda crearlas en otro u otros, sin limitación alguna. Maimónides sostiene igualmente la libertad humana, reconociendo que la acción del Dios sobre el hombre tiene como fin garantizar y respetar la libertad misma. En una palabra, su doctrina es un intento por corregir el aristotelismo para adaptarlo a las exigencias religiosas; ese intento sería ampliamente aprovechado con el mismo fin por los escolásticos latinos que se acercaban a Aristóteles.

VI. LA POLÉMICA CONTRA EL ARISTOTELISMO

28. LAS TRADUCCIONES DE ARISTÓTELES Y LAS PRIMERAS REACCIONES

El siglo XIII marca el pleno florecimiento de la escolástica: es la época de los grandes sistemas en que se componen o concilian por una parte las doctrinas tradicionales de la escolástica, de inspiración neoplatónica y agustiniana, y por la otra las doctrinas filosóficas y físicas de Aristóteles, descubiertas por los escolásticos latinos a través de los comentarios y las interpretaciones de los árabes. El siglo XIII es también la época que ve renacer un vigoroso interés por la filosofía de la naturaleza, interés que a decir verdad (como hemos visto) en ningún momento había dejado de manifestarse en los siglos precedentes, si bien ahora se enriquece con los problemas suscitados por las obras físicas de Aristóteles y por la misma polémica contra ellas.

Las obras físicas y filosóficas de Aristóteles con los respectivos comentarios de los filósofos árabes y judíos se traducen al latín a partir del siglo XII y abren un nuevo capítulo de la historia. La primera reacción es desfavorable. Los intérpretes árabes, cuya doctrina propia en un principio no se distingue con suficiente rigor de la original del Estagirita, habían acentuado los aspectos del aristotelismo que lo hacían aparecer como opuesto a ciertas creencias fundamentales del cristianismo. La tesis de la necesidad y eternidad del mundo, en particular, común a Avicena y Averroes, aparecía como contraria a la creencia en la creación y la libertad misma del hombre. Sólo después de repetidos intentos de acercamiento al aristotelismo y de vivas reacciones contra él, se llega al equilibrio de la síntesis tomista, en la que el aristotelismo se concilia a la perfección con el sistema de los principios cristianos.

Uno de los primeros intentos de acercamiento es el de Guillermo de Auvernia que fue maestro de teología de la Universidad de París, obispo de la misma ciudad y murió en 1249. En su obra principal el *Magisterium divinale*, asume una actitud polémica contra el aristotelismo si bien le acepta algunas tesis. Mientras tanto, el aristotelismo se difundía cada vez más entre los hombres de estudio y de nada valían las prohibiciones de las autoridades eclesiásticas. El primer efecto de esta difusión fue que la escolástica se atrincheró en su posición tradicional que era la platónico-agustiniana. La orden franciscana fue, con sus maestros autora de un decidido retorno a San Agustín. Alejandro de Hales, inglés, nacido entre 1170 y 1180, y que fue el primer maestro franciscano de la Universidad de París, en su vastísima *Summa totius theologiae* pretende exponer y resumir la tradición escolástica entera para levantar con ella un dique contra las nuevas corrientes aristotélicas. En este sentido, es todavía más significativa la obra de Roberto Grossatesta.

Roberto Grossatesta nació en Inglaterra en 1175, murió en 1253, y fue

maestro y cancellor de la Universidad de Oxford. Grossatesta vuelve decididamente a la doctrina agustiniana del conocimiento como iluminación divina: "así como los ojos del cuerpo no pueden ver los colores si no los ilumina la luz del sol, así los débiles ojos de la mente no ven nada si no es por la luz de la suma Verdad". Y como veremos ahora mismo, su filosofía de la naturaleza es también una doctrina de la luz.

La filosofía de la naturaleza ocupa en la obra de Roberto un lugar sumamente destacado. Su originalidad consiste en haber afirmado un principio que luego sería defendido por Roger Bacon y más tarde se convertiría en fundamento de la ciencia moderna: el estudio de la naturaleza debe basarse en las matemáticas. "La utilidad —dice— del estudio de las líneas, los ángulos y las figuras es enorme, porque sin éstos no se puede saber nada de la filosofía natural. Ellos tienen un valor absoluto en todo el universo y en cualquiera de sus partes." Por si fuera poco, Roberto formula con toda precisión el principio de economía que rige los fenómenos naturales y que será afirmado más tarde por Francis Bacon y Galileo: todo lo que acontece en la naturaleza acontece en el modo más determinado, ordenado y breve que es posible.

En el campo de la física, llega a identificar la luz con el espacio y con la luz explica todos los fenómenos de la naturaleza. La luz es asimismo el instrumento mediante el cual el alma actúa sobre el cuerpo y es la causa de la belleza en el mundo sensible.

29. SAN BUENAVENTURA

La vuelta de San Agustín, iniciada por Roberto, culmina con la doctrina de San Buenaventura. Giovanni Fidanza, llamado Buenaventura en la orden franciscana, nació en Bagnoregio, Viterbo, en 1221. Fue maestro de la Universidad de París y amigo de Santo Tomás. Murió en 1274. Su obra fundamental es su *Comentario a las sentencias de Pietro Lombardo*, mientras que su obra maestra de mística es el *Itinerario de la mente a Dios*.

Contra Aristóteles, San Buenaventura considera que no todos los conocimientos se derivan de los sentidos; en efecto, el alma conoce a Dios y a sí misma sin ayuda de los sentidos externos. De los sentidos se derivan las especies y semejanzas de las cosas, que son imágenes o pinturas de las cosas mismas. Pero el alma no podría utilizar estas especies sensibles si Dios no le diese un *lumen directivum* que la guía al dividir y organizar los conocimientos. De ese modo San Buenaventura acepta la doctrina agustiniana de la iluminación divina. Todos los grados del conocimiento, teórico o práctico, se fundan en una luz que el hombre recibe directamente de Dios.

Al igual que Grossatesta, San Buenaventura elabora una filosofía natural que es una teoría de la luz. La luz no es un cuerpo, sino la *forma común* de todos los cuerpos. No es un cuerpo porque es imposible que los cuer-

pos aumenten y se difundan sin adición de materia; la luz, por el contrario, se extiende y difunde por sí misma en todas las direcciones sin adición de materia. La luz es la naturaleza fundamental de todos los cuerpos naturales. Todos los cuerpos participan en ella en mayor o menor grado; y en la medida en que participan tienen mayor o menor dignidad y valor en la jerarquía de los seres. La luz es el principio de la formación *general* de los cuerpos mismos; la formación *especial* de éstos se debe a la añadidura de otras formas que son las de los cuatro elementos o de una composición de ellos.

Además de estas doctrinas físicas y de otras doctrinas filosóficas y teológicas que no se apartan gran cosa de la tradición escolástica, San Buenaventura es también autor de obras místicas en las que se inspira en la mística de los victorinos, por lo que se identifica, también en este aspecto, con la tradición agustiniana que inspiraba a aquéllos. San Buenaventura distingue tres ojos o facultades del espíritu humano: uno vuelto hacia las cosas externas, que es la *sensibilidad*, uno vuelto hacia sí mismo que es el *espíritu*, y uno vuelto más allá de sí mismo que es la *mente*. Y como toda la creación lleva impresa en mayor o menor medida la huella de la Trinidad creadora (motivo agustiniano también éste), nosotros, con cada una de esas tres facultades, percibimos primero los *vestigios* de Dios en el mundo sensible, luego la *imagen* de Dios en nosotros mismos, y por último la *similitud* de Dios por encima de nosotros mismos, como ser y bien sumo al que podemos acercarnos sólo en el vuelo místico del éxtasis.

exigencias de la explicación dogmática; y no mediante correcciones exteriores y adaptaciones artificiales, sino en virtud de una reforma radical debida a un principio único y simple establecido en el meollo mismo del sistema aristotélico.

Tomás, vástago de los condes de Aquino, nació en Roccasecca (cerca de Cassino) hacia 1225 o 1226. Fue alumno de Alberto Magno en París y Colonia; posteriormente, maestro de teología en la Universidad de París y en la de Nápoles. Murió el 7 de marzo de 1274 en Fossanova (cerca de Terracina) cuando iba de viaje para asistir al Concilio de Lyon. Su obra es vastísima, y sus escritos principales son: la *Summa contra gentiles* y la *Summa theologiae*; el *Comentario a Aristóteles*, el *Comentario a Boecio* y el *Comentario a las sentencias de Pedro Lombardo*; las *Quæstiones disputatæ* y los *Quodlibet*; así como numerosos opúsculos entre los cuales destacan por su gran importancia el *De ente et essentia*, el *De unitate intellectus contra averroistas* y el *De regimine principum*.

El fundamento del sistema tomista es la rigurosa determinación de las relaciones entre fe y razón. La razón no puede demostrar todo lo que es de pertenencia de la fe o la fe misma perdería todo mérito. Pero puede servir a la fe en tres modos diversos. En primer término, demostrando los supuestos racionales o *præmibulos de la fe*, es decir, aquellas verdades cuya demostración es necesaria para la fe misma. No se puede creer en lo que Dios ha revelado, si no se sabe que hay Dios. La razón natural demuestra que Dios existe, que es uno, que posee los atributos que se le pueden atribuir al considerar las cosas que ha creado. En segundo lugar, la filosofía puede utilizarse para aclarar (que no significa demostrar) las verdades de la fe. En tercer lugar, puede combatir las objeciones que se hacen a la fe y demostrar su falsedad.

Por otra parte, la razón humana posee una verdad que le es propia. Los principios de los cuales parte son verdaderos porque le han sido dados por Dios. Por consiguiente las verdades de razón no pueden ser nunca incompatibles con la verdad revelada: unas y otra se derivan de Dios. Sin embargo, cuando se manifiesta una oposición es indicio de que no se trata de verdades racionales sino de conclusiones falsas: la fe es la regla de la razón. De tal forma, Tomás reconocía a la investigación racional una autonomía propia, si bien someténdola a la fe que la guía en su correcto proceder.

32. LA TEORÍA TOMISTA DEL CONOCIMIENTO

La función fundamental del conocimiento es la abstracción. El conocimiento sensible es la capacidad de recibir las formas sensibles de las cosas, abstraídas de su materia. Por ejemplo: el alma recibe en sí la especie de la piedra, no ya la piedra en su materialidad. De la misma forma el intelecto recibe las formas inteligibles de las cosas. Ahora bien, en la realidad estas formas están unidas a los cuerpos; en el acto del conocimiento el intelecto las abstrae de los cuerpos

VII. EL TOMISMO

30. SAN ALBERTO MAGNO

El aristotelismo, llegado al mundo latino a través de la filosofía árabe, en el primer momento provoca una reacción defensiva en la escolástica, que se parapeta en sus posiciones tradicionales, y una vuelta a San Agustín. Sin embargo, la situación se altera cuando surge el hombre capaz de conferir al aristotelismo derecho de ciudadanía en la escolástica latina. Ese hombre es San Alberto Magno.

Alberto, de la familia de los condes de Bollstädt, nació en Lavingen, Suebia, en 1193. Fue maestro de teología en París y Colonia; murió en 1280. Su obra es vastísima y constituye una reelaboración completa de la entera enciclopedia aristotélica, que expone a su modo, utilizando también los intérpretes árabes y judíos. Entre sus escritos teológicos descuellan la *Summa de creaturis* y una *Summa theologiae*.

Alberto pretende que no desea más que exponer las opiniones de Aristóteles y los peripatéticos; pero ya en esta toma de posición está implícito el convencimiento de que la filosofía de Aristóteles es sin más la filosofía, es decir, la obra más perfecta que la razón humana puede concebir. Distingue netamente entre investigación filosófica y teología. La filosofía se debe servir exclusivamente de la razón y proceder mediante demostraciones necesarias. La teología, por el contrario, se sirve de principios admitidos por fe. Era la primera vez que en la escolástica latina se establecía una separación así de neta entre filosofía y teología. Esta separación le permite a Alberto admitir la exigencia de una investigación científica sobre la base de la experiencia. "De las cosas aquí expuestas —dice en una obra de botánica—, algunas las hemos comprobado personalmente con la experiencia. Otras las hemos tomado de los escritos de personas que también las han comprobado con la experiencia. En efecto, sólo la experiencia puede darnos certidumbre respecto a tales argumentos, puesto que a propósito de fenómenos así de particulares el razonamiento silogístico carece de valor." De parecida manera, en el campo de las doctrinas astronómicas, de las que hace una exposición confusa y a menudo contradictoria, Alberto afirma que se debe dejar libres a los astrónomos de decidir sus cuestiones con el sólo límite de los testimonios explícitos de la Biblia.

31. SANTO TOMÁS: FE Y RAZÓN

Si con su obra Alberto Magno da al aristotelismo derecho de ciudadanía en la escolástica, sólo Santo Tomás logra volverlo flexible y dócil a todas las

mismos. Conocer es pues un *abstractar* la forma de los cuerpos individuales, un sacar de lo particular lo universal, de las imágenes individuales la especie inteligible. Del mismo modo como se puede considerar el color de un fruto prescindiendo del fruto mismo sin afirmar por eso que existe *separado* del fruto, así podemos conocer las formas universales del hombre, del caballo, de la piedra, etc., prescindiendo de los principios individuales a los cuales están realmente unidas, pero sin pretender que existan separadamente de ellos. Por tanto, la abstracción no falsifica la realidad separando realmente la forma de la materia, sino que sólo permite la *consideración por separado* de la forma.

Sin embargo, esa consideración sólo separa la forma de la materia *individual*, no de la materia en general, pues de otra manera no podríamos entender que el hombre o la piedra o el caballo están constituidos también por materia. La materia es *dúplice*: hay una materia *común* como la carne y los huesos, y hay una materia *signata* o individual, como *esta* carne y *estos* huesos. El intelecto abstrae la especie de la cosa natural de la materia individual, no de la materia común; por ejemplo: abstrae la especie hombre de esta carne y estos huesos, que no pertenecen a la naturaleza de la especie sino que son parte del individuo; pero no abstrae de la carne y los huesos en general, que forman parte de la especie hombre.

De aquí resulta que el *principium individuationis*, o sea, el principio determinante de la singularidad de cada individuo, y por lo tanto de su diversidad respecto de los otros individuos, no es la materia común (en efecto, todos los hombres tienen carne y huesos y en consecuencia no se diversifican por esto) sino la materia *signata*, o sea marcada con determinaciones cuantitativas, espaciales y temporales. Un hombre es distinto de otro porque está unido a un determinado cuerpo, diverso del de los otros hombres por su situación en el espacio y el tiempo. De ello resulta también que el universal (la forma-hombre) no subsiste fuera de las cosas singulares, sino que sólo es real en ellas. Santo Tomás admite que el universal existe *in re* como forma de las cosas; *post rem*, es decir, en el intelecto, como especie abstracta; *ante rem* sólo en el espíritu divino, como idea o modelo de las cosas creadas. Pero al mismo tiempo, Santo Tomás admite con Aristóteles que en realidad no hay más que entes individuales, con lo que rechaza el realismo platonizante de una parte de la tradición escolástica.

El proceder abstractivo del intelecto garantiza la verdad del conocimiento intelectual, porque es garantía de que la especie existente en el intelecto (o sea, el concepto) es la forma misma de la cosa y que por consiguiente hay correspondencia (*adaequatio*) entre el intelecto y la cosa. Santo Tomás define la verdad precisamente como la correspondencia o adecuación de la cosa y el intelecto y hace de la cosa misma la medida de la verdad que está en el intelecto.

El error es posible no en la aprehensión de la especie sino en el examen de

la especie aprehendida que el intelecto cumple mediante los juicios y razonamientos. En efecto, en los juicios y razonamientos se pueden confundir los elementos de una especie con los elementos de otra, dando lugar al error.

33. LA METAFÍSICA TOMISTA

En *De ente et essentia*, su primera obra y casi su *Discurso del método*, Santo Tomás establece el principio fundamental para la reforma del aristotelismo: la distinción real entre esencia y existencia.

Para Aristóteles, potencia y acto se identifican respectivamente con materia y forma: no hay potencia que no sea materia, ni acto que no sea forma. Por el contrario, Santo Tomás sostiene que no sólo la materia y la forma, sino también la esencia y la existencia están entre sí en la relación de potencia y acto. La esencia, que él llama también *quidditas* o *naturaleza* comprende no sólo la forma, sino también la materia de las cosas compuestas, puesto que comprende todo lo que está expresado en la definición de la cosa. Por ejemplo, la esencia del hombre que se define como "animal racional" comprende no sólo la "racionalidad" (forma) sino también la "animalidad" (materia). De la esencia así entendida se distingue el *ser* o *existencia* de las cosas mismas; por ejemplo, se puede entender *qué* (*quid*) es el hombre, el ave fénix, etc., sin saber si el hombre o el ave fénix existen. Por tanto, las sustancias como el hombre y el ave fénix resultan compuestas de esencia (materia y forma) y existencia, que son inseparables: en ellas la *esencia* y la *existencia* están entre sí como la potencia y el acto. La esencia es potencia respecto de la existencia, la existencia es el acto de la esencia, y la *unión de la esencia con la existencia, es decir el paso de la potencia al acto, requiere la intervención creadora de Dios*. En Dios por el contrario la esencia se identifica con la existencia, porque Dios es por esencia, esto es, por definición; por tanto, en Dios no hay una esencia que sea potencia: Dios es *acto puro*.

Con esta radical reforma de la metafísica aristotélica, Santo Tomás hace que la constitución misma de las sustancias finitas exija la creación divina. Para Aristóteles, la forma (o *sustancia*) de cualquier cosa es indestructible e ingenerable, y por lo tanto necesaria y eterna como Dios mismo. De esta manera Aristóteles garantizaba la eternidad y necesidad de la estructura sustancial del universo, del que por consiguiente quedaba excluida la creación y en general cualquier intervención activa de Dios en el ser de las cosas. Pero esto era precisamente lo que volvía su sistema contrario al cristianismo y poco apto para expresar las verdades fundamentales de éste. Con la reforma tomista la metafísica aristotélica cambia de consideración del ser *necesario* a consideración del ser *creado*.

De ahí se deriva el principio de la *analogía del ser*. El término ser referido a las creaturas tiene un significado no idéntico sino análogo o corres-

pondiente al ser de Dios. Santo Tomás refiere este principio a Aristóteles, que había distinguido entre los diversos significados del ser con respecto a las diversas categorías. Pero Aristóteles había referido explícitamente todos los significados del ser a un sólo significado fundamental, que es el de la sustancia, el ser en cuanto ser, el objeto único de la metafísica. Por consiguiente Aristóteles no distinguía ni podía distinguir entre el ser de Dios y el ser de las demás cosas. Santo Tomás, por el contrario, en virtud de la distinción real de la esencia y la existencia, tiene que distinguir entre el ser de las creaturas, separable de la existencia y por tanto creado, y el ser de Dios, idéntico a la esencia, y por tanto necesario. Estos dos significados del ser no son *unívocos*, es decir idénticos, ni tampoco *equivocos*, o sea simplemente diversos; son *análogos*, es decir similares, aunque de proporciones diversas. Dios es el ser por excelencia, las creaturas tienen el ser por participación. Las creaturas, en cuanto son, se asemejan a Dios; pero Dios no se asemeja a ellas. Por tanto, incluso los atributos que se predicaban así de Dios como de la creatura (por ejemplo, justo, sabio, etc.) adquieren en Dios un sentido totalmente diverso, que la creatura no logra ni siquiera entender.

Si para Aristóteles sólo había una ciencia del ser en cuanto tal, para Santo Tomás la ciencia concerniente a las sustancias creadas es diversa de la que concierne al ser necesario. Esta última, la teología, es superior a la otra, que es la metafísica, que respecto de la primera no puede tener sino una función anclar.

34- LAS PRUEBAS DE LA EXISTENCIA DE DIOS EN SANTO TOMÁS

Santo Tomás hace suya la distinción aristotélica entre lo que es primo por sí mismo o por naturaleza y lo que es primo para nosotros. Dios es primo en el orden del ser, pero no en el de los conocimientos humanos, que parten de los sentidos. Por tanto, es necesaria una demostración de la existencia de Dios, que partiendo de lo que es primo para nosotros, las cosas sensibles, las considere como efectos y se remonte hasta su causa. Ésta es la demostración *quia* o *a posteriori*; una demostración *a priori* o *propter quid*, que parta de la causa (Dios) para llegar a los efectos, es imposible porque no conocemos la causa sino a través de los efectos. Por eso Santo Tomás rechaza la prueba ontológica de San Anselmo, pues incluso si se considera a Dios como aquello "de que no se puede pensar nada mayor" no se sigue de ahí que Dios exista en realidad y no sólo en el intelecto. Santo Tomás enumera cinco vías para llegar a la existencia de Dios partiendo de los efectos sensibles.

La primera vía es la prueba *cosmológica*, basada en Aristóteles. Parte del principio de que "todo lo que se mueve es movido por algo". Ahora bien, si la causa motriz a su vez se mueve, es necesario que sea movida por otra, y ésta a su vez por otra, y así sucesivamente. Pero no es posible continuar al infinito porque de lo contrario no existiría un primer motor ni los demás

se moverían, como, por ejemplo, el bastón no se mueve si no lo mueve la mano. Por tanto, es necesario llegar a un primer motor que no sea movido por nada: Dios.

La segunda vía es la prueba *causal*, también ésta derivada de Aristóteles. En el orden de las causas eficientes no es posible ascender al infinito, porque de ser así no habría una primera causa y por lo mismo una última causa o causas intermedias; por consiguiente tiene que haber una prima causa eficiente: Dios.

La tercera vía se deduce de la *relación entre lo posible y lo necesario* y está tomada de Avicena. Las cosas posibles existen sólo en virtud de las necesarias; pero éstas tienen la causa de su necesidad en sí o en otra cosa. Las que tienen su causa en otra cosa remiten a ésta, más como no es posible continuar al infinito hay que llegar a algo que sea necesario por sí mismo y sea causa de la necesidad de lo que es necesario para otra cosa: Dios.

La cuarta vía es la de los *grados* y es de origen aristotélico. En las cosas se encuentra lo más y lo menos bueno, lo más y lo menos verdadero y así sucesivamente para todas las perfecciones; por consiguiente debe existir un grado máximo de todas las perfecciones que será la causa de todos los grados menores, así como el fuego, que es lo más caliente que existe, es la causa de todas las cosas calientes. Este grado máximo es Dios.

Lo quinta vía es la que se deduce del gobierno del mundo. Las cosas naturales, con estar privadas de inteligencia, aparecen sin embargo como dirigidas hacia un fin, lo cual no podría ser si no estuviesen gobernadas por un Ser dotado de inteligencia, así como la flecha no puede volar hacia el blanco si no está dirigida por un arquero. Existe pues un ser inteligente que ordena las cosas naturales con vistas a un fin: Dios.

En virtud de estas pruebas, la existencia de Dios es una verdad de razón y constituye el fundamento de los *preambulas fidei*. Por el contrario, todo lo que concierne a la *esencia* de Dios es un puro objeto de fe porque tiene su base no en la razón, sino en la revelación. Por lo tanto, la esencia de Dios no se puede demostrar sino sólo aclarar recurriendo a analogías o imágenes tomadas del mundo natural. Por consiguiente son objeto de fe los dogmas fundamentales del cristianismo: la Trinidad, la Encarnación y la Creación.

Cuanto al dogma de la Trinidad, lo difícil es entender en qué modo se concilia la unidad de la sustancia divina con la Trinidad de las personas. Santo Tomás se vale del concepto de relación. Por una parte, la relación constituye las personas divinas en su diversidad, por la otra se identifica con la sustancia divina única. En efecto, las personas divinas son constituidas por sus relaciones reciprocas: el Padre por la paternidad, es decir, por la relación con el Hijo; el Hijo por la filiación, es decir, la generación por el Padre; el Espíritu Santo por el amor, es decir, la relación recíproca entre Padre e Hijo. Estas relaciones en Dios no son accidentales, porque nada hay en Dios que sea accidental, sino reales y por tanto subsisten realmente en la sustancia divina. Por consiguiente,

la sustancia divina, en su unidad, implica las relaciones y éstas implican la diversidad de las Personas.

Por cuanto a la Encarnación, la dificultad reside en entender la presencia de dos naturalezas, la divina y la humana, en la persona de Cristo. Aquí Santo Tomás echa mano de la distinción real entre la esencia y la existencia en las creaturas y su unidad en Dios. La esencia divina implica la existencia; luego, Cristo, que tiene esencia divina, es Dios, existe como Dios, es decir como persona divina. Por otra parte, la esencia humana no implica la existencia; luego Cristo puede asumir la esencia humana (que es alma racional y cuerpo) sin ser persona humana. De este modo se entiende cómo Cristo pudo asumir la naturaleza humana siendo persona divina.

En cuanto a la Creación, según Santo Tomás es un artículo de la fe por lo que se refiere al principio del mundo en el tiempo. Se puede admitir la creación admitiendo la eternidad del mundo, como lo ha hecho por ejemplo Avicena: por lo tanto no se puede demostrar el comienzo del mundo en el tiempo. Por otra parte, tampoco se puede demostrar la eternidad del mundo. Los argumentos que suelen aducirse al respecto no son válidos. Por ejemplo, cuando se dice que si el mundo podía existir antes de la creación, ello significa que era una realidad potencial y, por tanto, materia, no se pone mientes en que el mundo era posible antes de la creación sólo porque Dios podía crearlo pero que de ello no se deduce la existencia de una materia. Entre razones opuestas y equivalentes, la fe tiene vía libre y es posible admitir por fe la creación del mundo en el tiempo.

35. LA ANTROPOLOGÍA TOMISTA

El hombre se compone de alma y cuerpo puesto que, además de entender, siente, y sentir es una operación al mismo tiempo del alma y del cuerpo. Santo Tomás acepta la definición aristotélica del alma como *forma* del cuerpo, o sea como principio vital por el que el cuerpo se mueve y conoce. El alma humana es un alma intelectual, que cumple también las funciones sensitiva y vegetativa. Como no depende, en cuanto a su ser, del cuerpo, no la afecta la disolución de éste y es inmortal. Es inmortal en su individualidad pues conserva —incluso después de haberse separado del cuerpo— los caracteres individuales que le venían de su relación con el cuerpo mismo. El intelecto humano es a un tiempo *pasivo* y *activo* en su individualidad. Esta su naturaleza *sustancial* y el ser creación directa de Dios explican su supervivencia.

La ética tomista está dominada por la preocupación de salvaguardar la libertad del hombre. Ni la presencia ni la predestinación divina anulan esta libertad. Dios gobierna el universo de acuerdo con un plan providencial. Pero también establece el modo como deben acontecer las cosas, y sin duda alguna quiere que las acciones de los hombres se desenvuelvan en libertad.

De esa forma, por cuanto predestine algunos hombres a la eterna bienaventuranza, lo dispone todo de forma que persigan libremente esa beatitud por la cual los ha escogido. Por último, Dios prevé todo lo que sucederá y por tanto las futuras acciones del hombre, pero ni siquiera esta previsión anula la libertad, como no la anula quien asiste a esas mismas acciones en el momento en que se cumplen. En otras palabras, la libertad humana es parte integrante del orden providencial del mundo, y por tanto este orden no sólo no la anula sino que la vuelve posible y la salvaguarda.

La libertad preside a la formación de aquellas disposiciones o *habitus* en que consisten las virtudes. Mientras las potencias naturales están determinadas de forma que actúan en un modo solo, y por lo tanto no tienen posibilidad de elección ni libertad, las potencias racionales no están determinadas en un solo sentido, sino que pueden actuar en varios, según su libre albedrío, que está orientado hacia lo que cada quien considera como lo mejor para sí, o como la fuente de mayor felicidad (*eudemonismo*). Este libre albedrío produce una disposición constante que es el *habitus*; esa disposición no vuelve imposible, sino sólo más difícil, una elección contraria. Todas las virtudes son en este sentido *habitus* por los cuales el hombre tiende a obrar rectamente, si bien sigue siendo libre de elegir la acción contraria.

Santo Tomás acepta la distinción de Aristóteles entre virtudes intelectuales y virtudes morales. Entre éstas las principales o *cardinales* —a las cuales se reducen las otras— son cuatro: justicia, templanza, prudencia y fortaleza. A las virtudes intelectuales y morales añade las *teologales* infundidas por Dios e indispensables al hombre para conseguir la beatitud: fe, esperanza y caridad.

En su doctrina política Santo Tomás afirma la superioridad del poder teocrático. Hay tres órdenes de leyes que regulan la vida de la comunidad y la orientan hacia el bien común: la *ley natural*, fundada sobre la razón; la ley humana o *positiva* establecida por los hombres, que se debe fundar sobre la ley natural, y la *ley divina* o revelada que dirige a los hombres hacia su meta sobrenatural, la eterna bienaventuranza. El Estado, incluso en su forma mejor, la monarquía (que es la más semejante al divino gobierno del mundo), no puede encaminar a los hombres hacia la bienaventuranza sino sólo hacia la virtud. Por eso debe subordinarse a la Iglesia y al papa, a quienes compete precisamente servir como intermediarios para que los hombres alcancen su fin supremo.

36. LAS ANOTACIONES PEDAGÓGICAS EN SANTO TOMÁS

En la poderosa síntesis tomista del aristotelismo y la doctrina cristiana no son pocas las observaciones susceptibles de ser aplicadas a la educación. Sin embargo, el problema sólo se aborda, *ex profeso*, desde el punto de vista exclusivo de la educación intelectual, en una "quaestio disputata" titulada *De Magistro*, con evidente referencia a la obra homónima de San Agustín.

En efecto, la ética y la política de Santo Tomás concuerdan en concebir la educación moral como obra esencialmente *disciplinadora* de las disposiciones prácticas. De lo que se trata es de obligar a la adquisición de buenos hábitos o disposiciones mediante reiteradas elecciones en un mismo sentido. La educación moral no es pues una mera preceptística, sino sobre todo *ejercicio*; en ella, el maestro, si bien no puede hacerlo todo puesto que es indispensable la colaboración del discípulo, desempeña el papel principal.

Pero en el plano intelectual la función del maestro parecía comprometida por la crítica agustiniana acerca de la efectiva posibilidad de que el saber pase del enseñante al discípulo. En efecto, también Santo Tomás reconoce que del uno al otro no pasan más que signos, mientras que los *principios* merced a los cuales, y en forma exclusiva, esos signos pueden asumir para el discípulo un significado, deben encontrarse ya, en potencia, en este último. Sin embargo, para que los conocimientos se vuelvan actuales y efectivos, y, en una palabra, para que sea posible aprender en verdad algo nuevo, es necesaria la aportación de los signos externos. Si bien es verdad que sólo Dios, al infundirnos en el alma los primeros principios, enseña interiormente, no por eso se debe excluir que el hombre enseñe desde el exterior (y ciertamente ni siquiera San Agustín pretendía excluirlo).

El maestro no comunica su ciencia al discípulo, sino que ayuda a éste a formarse dentro de sí una ciencia análoga a la del maestro. Su acción es parecida a la del médico quien, no obstante que actúa exteriormente, ayuda a la naturaleza a obrar internamente y a restablecer la salud.

Más aún, los signos o palabras empleados por el maestro son más aptos para generar el proceso intelectual del conocimiento que las imágenes sensibles, puesto que son signos de significados inteligibles. De esta forma, Santo Tomás no sólo valoriza la acción del maestro, sino que la orienta en aquella dirección intelectualista y verbalista que caracterizará más adelante a la tradición contrarreformista que se inspiró sobre todo en él.

37. LA POLEMICA EN TORNO AL TOMISMO

De la síntesis tomista el aristotelismo salió completamente transfigurado y convertido en un dócil instrumento para explicar y defender la verdad revelada. Sin embargo, seguía siendo una novedad desconcertante para la corriente tradicional de la escolástica, y por tanto suscitó luchas y contrastes sobre todo por parte de los franciscanos, fieles al agustinismo tal como estaba expresado en la *Summa* de Alejandro de Hales y en la obra de San Buenaventura. Por otro lado, la orden de los dominicos defendía con sus profesores y maestros la doctrina del aquinense. La hueste tomista es en la segunda mitad del siglo XIII numerosísima y tiene como centros las universidades de París y Nápoles. También fuera de la orden dominicana el tomismo encontró adeptos y defensores. Entre los monjes agustinos, la cabeza de los

tomistas fue Egidio Romano, que nació en Roma hacia 1247 y murió en Avinón en 1316. Entre otras, Egidio es autor de dos obras políticas, *De regimine principum* y *De ecclesiastica sive summi pontificis potestate*, en las que sostiene la superioridad del poder papal sobre el temporal sancionada por Bonifacio VIII en 1302 con la bula *Unam Sanctam*.

Entre los adversarios del tomismo figuran en primer lugar los averroistas, que se habían mantenido fieles a la interpretación árabe de la filosofía de Aristóteles. El principal de ellos fue Sigerio de Brabante, quien nació hacia 1235 y murió en 1284. Sigerio, que afirmaba con los árabes la necesidad y eternidad del mundo fue condenado como hereje y su condena señala también el fin del averroismo latino, por lo menos en el sentido de que, a partir de ese momento, sólo tendrá una vida subterránea y oculta.

Adversario del tomismo fue Enrique de Gante, maestro de teología en París, muerto en 1293. Enrique se caracteriza por su *voluntarismo*. La voluntad es superior al intelecto: su disposición, su actividad y su objeto son superiores a los del intelecto. La disposición de la voluntad es el amor, la del intelecto la sabiduría; y el amor es superior a la sabiduría. La actividad de la voluntad se identifica con el fin que se persigue, mientras que la del intelecto se mantiene siempre diversa de su fin, que es la verdad. Por último, el objeto de la verdad es el bien, mientras que el del intelecto es la verdad, que es uno de tantos bienes y por lo mismo está subordinada al bien mismo. La doctrina de Enrique fijó en rasgos, que se convirtieron en característicos, la oposición polémica contra el tomismo que será desarrollada sobre todo por los grandes maestros franciscanos de Oxford.

UNIDAD 3

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA II

Cuauhtémoc Escobedo Santaolaya

ABBAGNANO, NICOLA y A. VISALBERGHI. "Segunda parte, Del triunfo del cristianismo a la crisis de la escolástica. VIII. La escuela franciscana de Oxford" y "IX. El siglo XIV." En: *Historia de la pedagogía*. Tr. Jorge Hernández Campos, México, Fondo de Cultura Económica, 1996, pp. 184-195.

sea porque reconoció en la matemática el fundamento y la guía de esa investigación. "Sólo a través de la matemática pueden constituirse y adquirir certeza las otras ciencias." No hay duda de que la ciencia moderna ha surgido y se ha desarrollado precisamente a partir de esta tesis.

VIII. LA ESCUELA FRANCISCANA DE OXFORD

38. ROGERIO BACON

Rogerio Bacon nació en Inglaterra entre 1210 y 1214. Fue discípulo de Roberto Grossatesta en Oxford y perteneció a la orden franciscana. Moría poco después de 1292. Sus principales obras son *Opus maius*, *Opus minus* y *Opus tertium*.

Bacon se trazó un grandioso plan para una enciclopedia de las ciencias, pues concebía la metafísica como la ciencia que encierra los principios de todas las demás. Las ciencias filosóficas se dividen en tres grandes grupos: matemática, física y moral. La gramática y la lógica no son sino partes accidentales de la filosofía. Sin embargo, no llegó a realizar el plan entero de esta enciclopedia. Sus investigaciones se refieren sobre todo a la física, especialmente la óptica; pero también estudió la astronomía, la matemática, la historia natural y las gramáticas griega y hebrea. Sin embargo, no obtuvo sino resultados insignificantes que se resuelven en confirmaciones más o menos convencidas de las doctrinas ya conocidas. En realidad, Bacon realmente no llegó a poseer y a poner en práctica el método experimental, sino que más bien exaltó la utilidad y el valor de la ciencia experimental.

En efecto, considera que las fuentes del conocimiento son dos: la *razón* y la *experiencia*, pero que sólo la experiencia apaga al alma al hacerle intuir la verdad y es fuente de certidumbre, mientras que la razón no llega jamás a desterrar la duda. Ahora bien, según Bacon la experiencia es de dos especies. La experiencia *externa* es la que se nos da a través de los sentidos; la experiencia *interna* es la que nos llega a través de la iluminación divina. En este punto Bacon enlaza su experimentalismo con la tradición agustiniana, la teoría de la iluminación. La experiencia es la fuente de las verdades naturales; la experiencia interna de las verdades sobrenaturales. Sin embargo, incluso algunas verdades naturales provienen de una iluminación general, común a todos los hombres, diversa de la iluminación extraordinaria (la gracia) que Dios concede a los santos y profetas. La experiencia interna es para Bacon la *via mística*, cuyo más alto grado es el conocimiento extático. Por tanto, el experimentalismo de Bacon desemboca en el misticismo.

No es pues de maravillar que, incluso en el dominio de la investigación experimental sus investigaciones estén saturadas del carácter mágico y religioso que tenía la ciencia de los alquimistas. De la ciencia experimental pretendía invenciones sorprendentes, el descubrimiento de nuevas maravillas que enriquecieran los tesoros de la alquimia y la magia natural. A pesar de todo, no se puede negar a esta extraña figura de fraile franciscano, alquimista y místico, experimentador y teólogo, el carácter de precursor de la ciencia moderna, sea porque atribuyó el máximo valor a la investigación experimental,

184

39. DUNS ESCOTO: CIENCIA Y FE

Junto a Santo Tomás, el otro máximo representante de la filosofía escolástica del siglo XIII es Duns Escoto, quien contribuyó vigorosamente a plasmar el concepto de una ciencia totalmente demostrativa y, por tanto, absolutamente rigurosa.

Juan Duns Escoto nació según unos en 1266, según otros en 1274, en Mauchton (hoy Littledean), Escocia. Estudió en Oxford y París, y fue maestro en ambas universidades. Murió el 8 de septiembre de 1308 en Colonia. Vivió, pues, sólo unos cuarenta años; ocupó este breve espacio de vida con una intensa actividad, a juzgar por el número de obras que se le pueden atribuir con seguridad: *De primo principio*, *Quaestiones in metaphysicam*, *Opus Oxoniense* (su primer comentario a las *Sentencias* de Pedro Lombardo, dictado en Oxford), *Reportata Parisiensis* (su comentario a las *Sentencias* dictado en París).

Es poco probable la autenticidad de *De rerum principio* y de los *Theoremata*, cuya atribución a Escoto no está confirmada por los manuscritos más antiguos y que presentan una acentuación a su tendencia a reducir el número de las proposiciones teológicas consideradas como demostrables.

Duns Escoto alimenta un ideal altísimo y riguroso de la ciencia. Ciencia es únicamente aquello que se puede demostrar necesariamente. Aquello que no es susceptible de demostración necesaria, de que no es posible quedar convencidos con razonamientos rigurosos, está fuera de la ciencia. Pertenecce al dominio *práctico*, es decir al dominio de la acción o del conocimiento que sirve a la acción, al dominio de la voluntad. Y la voluntad es concebida por Escoto como arbitrio de indiferencia, capacidad de decidirse en uno u otro sentido, independientemente de cualquier motivo. El dominio práctico es en consecuencia el dominio de lo que es arbitrario, de lo que no se deja demostrar ni entender y sólo puede ser fruto de voluntad. Esta distinción entre lo teórico y lo práctico domina toda la especulación de Escoto. Le sirve al res- tringir enormemente el número de las verdades demostrables y aumentar en proporción el dominio práctico, o sea, el de la voluntad y la fe.

En efecto, Escoto empieza por excluir del campo de la ciencia propiamente dicha (la ciencia demostrativa) la teología entera, considerada por él como ciencia práctica. La teología no tiene como fundamento principios naturalmente evidentes, y por tanto no es ciencia en el justo sentido de la palabra. Las proposiciones de la teología son de carácter práctico, inclusive aquellas que al parecer no contienen referencia alguna a la acción. Por ejemplo, las

{ Abbagnano, N. HISTORIA DE LA PEDAGOGÍA.

proposiciones teológicas "Dios es trino", "El Padre genera al Hijo", son prácticas porque incluyen el conocimiento del recto amor que el hombre debe a Dios, amor que debe dirigirse a las tres Personas divinas.

Frente al carácter práctico de la teología se alza el carácter teórico de la metafísica que es la ciencia más alta, pues parte de principios evidentes y tiene por objeto el ser, que precede a los objetos de todas las otras ciencias, objetos que son determinaciones del ser.

40. DUNS ESCOTO: EL CONOCIMIENTO INTUITIVO Y LA DOCTRINA DE LA SUSTANCIA

Duns arranca de una distinción fundamental entre conocimiento intuitivo y conocimiento abstracto. Conocimiento *intuitivo* es el conocimiento del objeto presente en su existencia real; el conocimiento *abstracto* abstrae, es decir, prescinde, de la existencia real del objeto. La metafísica se funda en el conocimiento intuitivo.

¿Qué es el ser o la sustancia objeto de la metafísica? A este respecto Duns nos presenta una interpretación de la teoría aristotélica de la sustancia, interpretación que es la parte más sutil y original de su sistema. Dado que en la realidad no existen sino cosas individuales mientras que el universal subsiste sólo en el intelecto, Duns Escoto se preocupa por encontrar el fundamento común de la individualidad de la cosa real y la universalidad que la cosa pensada. Este fundamento lo identifica en la *sustancia* que constituye la *naturaleza común* de los seres individuales. Por ejemplo, la sustancia "hombre" es la naturaleza común de todos los hombres. Y esta naturaleza común es el fundamento, por una parte, de los hombres individuales que son numéricamente muchos, y por la otra del universal o concepto "hombre" con que pensamos a los hombres mismos.

Por consiguiente, de la sustancia común nace por una parte la cosa externa, individual, y por la otra el concepto universal que reside en el intelecto. ¿En qué modo? La sustancia común no es verdaderamente individual ni universal; antes bien, es de por sí indiferente a lo uno y a lo otro. Pero precisamente por esa indiferencia no repugna ni a lo uno ni a lo otro y, por consiguiente, puede adquirir en cuanto objeto del intelecto la universalidad que la hace concepto, y en cuanto realidad física la individualidad que la hace una cosa externa al alma. Ahora bien, esta sustancia común es el objeto propio del conocimiento intuitivo. Mientras por un lado el sentido capta la realidad individual externa y el intelecto abstracto capta lo universal, el conocimiento intuitivo capta la sustancia prima del universo que es indiferente a la universalidad y a la individualidad y, al mismo tiempo, es el fundamento de ambas.

De la sustancia nace la cosa real externa mediante un proceso de individualización, o sea, de especificación y determinación, a través del cual la sustancia común se delimita y concreta en una cosa sola. Esta delimitación

de la sustancia en el individuo es llamada por Duns *haecceitas*, de *haecce*, el adverbio con que se indica la cosa singular.

Por otro lado, de la sustancia común nace también el universal, que está en el intelecto, mediante un proceso de abstracción y universalización debido al concepto o *species*. Según Duns el intelecto y la especie concurren para formar el universal como el padre y la madre concurren para formar la prole.

Los demás aspectos de la doctrina de Duns son desarrollos de los puntos fundamentales a que nos hemos referido. Duns rechaza el principio de la analogía del ser, afirmado por Santo Tomás, porque considera que el ser de Dios y el ser de las creaturas tienen un significado fundamentalmente único, sobre el cual se insertan las respectivas diferencias. Estas diferencias son causa de que el ser *proprio* de Dios sea diverso del ser *proprio* de las creaturas, y la diversidad reside en el carácter fundamental del ser de Dios que es la infinitud. La infinitud es el único atributo intrínseco de Dios; lo cual quiere decir que, en su perfección, Dios trasciende todas las creaturas.

41. LA LIBERTAD

Como se ha dicho ya, Duns tiene un ideal altísimo y riguroso de la ciencia. Todo lo que no está racionalmente demostrado no forma parte de la ciencia y puede ser sólo objeto de fe. Y la fe es un acto libre no determinado por motivos racionales. Según Duns Escoto, muchos atributos de Dios pertenecen a la esfera de la fe, es decir, se pueden *creer*, pero no demostrar. La misma inmoralidad del alma no es demostrable. El alma es, sí, una sustancia, pero ello no significa que sea indestructible, pues si lo fuese no podría ser creada ni destruida ni siquiera por Dios. Tampoco es prueba de inmortalidad la aspiración del alma a una bienaventuranza eterna y a una justicia que remunere en otra vida el bien y el mal, puesto que no se puede demostrar que la eterna bienaventuranza sea el fin propio del hombre. En cuanto al premio o al castigo puede decirse que cada uno encuentra su retribución en su bondad misma y que la primera pena del pecado es el pecado mismo.

La voluntad humana es libre. No está determinada ni siquiera por las razones del intelecto: no es el intelecto el que elige el bien hacia el cual la voluntad debe dirigirse, sino que es la voluntad la que se determina libremente para esto o aquello, que por consiguiente aparece como bueno al intelecto.

Para la voluntad humana la única ley es la voluntad divina: hacer el bien significa, para el hombre, hacer lo que la voluntad divina le prescribe que haga. Por su parte, la voluntad divina no tiene ninguna ley sobre sí, porque es ella la que establece toda ley. Por tanto, la entera vida moral del hombre se reduce a la obediencia de lo que Dios quiere, obediencia que es, en su manifestación más alta, el amor a Dios. Ésta es la única acción humana que no puede ser moralmente mala, así como el odio a Dios es el único acto

verdaderamente malvado que no puede ser bueno bajo ninguna circunstancia. Cualquier otro acto, por el contrario, puede ser bueno o malo según las circunstancias. Al amor del hombre, Dios responde con la *gracia*, que es el acto por el cual acepta el amor y ama a quien lo ama.

42. LA DISOLUCIÓN DE LA ESCOLÁSTICA

Duns Escoto había reconocido en el aristotelismo el ideal de una rigurosa ciencia demostrativa y por eso se había servido de él como criterio limitativo y negativo de la investigación escolástica. Frente al ideal aristotélico de una demostración necesaria, muchas doctrinas habían aparecido como desprovistas de todo valor científico y por lo mismo habían sido relegadas al dominio de la fe, fuera de la ciencia propiamente dicha. Por vez primera, Duns Escoto afirmaba la heterogeneidad de la teología respecto de la ciencia especulativa y reconocía el carácter práctico, es decir, arbitrario, de toda afirmación dogmática. De ese modo, se delineaba una escisión entre los dos dominios que la escolástica se había esforzado siempre por juntar y conciliar armónicamente.

Esta escisión se ahonda irremediablemente a partir de Duns Escoto. Una serie de pensadores, ninguno de los cuales está dotado de una personalidad de primer orden, descubre sin cesar nuevos motivos de contraste entre la investigación filosófica y las exigencias de la explicación dogmática. Ese contraste sirve también como punto de apoyo para los últimos representantes del averroísmo medieval. A tal propósito podría mencionarse al patavino Pietro D'Abano (1257-1315), que en una obra de medicina titulada *Conciliator* defiende el determinismo astrológico de los árabes, afirmando que todo lo que acontece en el mundo, incluso el surgimiento de los profetas y fundadores de religiones, se debe a los movimientos celestes. No se encuentran en Pietro D'Abano las tesis anticristianas que le atribuyen algunos autores. En cambio se las encuentra en el otro representante del averroísmo Juan de Jandun, que fue maestro de la Facultad de Artes de París y murió entre 1336 y 1343. Ante las creencias fundamentales de la fe cristiana, Juan declara que ninguna demostración es posible y añade irónicamente "felicítase quien logre encontrarla". En este caso el averroísmo actúa como factor disolvente de la escolástica y asume el valor de un radical escepticismo teológico.

43. GUILLERMO DE OCCAM

Pero la gran figura que cierra la escolástica y abre a la investigación filosófica un nuevo campo de acción es la de Occam.

Guillermo de Occam nació hacia 1290 en la ciudad de Occam, Surrey, Inglaterra. En 1324 fue llamado a comparecer ante la corte papal de Aviñón para responder de ciertas tesis sostenidas en sus obras. En 1326, una con-

sión de seis doctores censuró 51 artículos de sus escritos. En mayo de 1328, huyó de Aviñón en compañía de Miguel de Cesena, general de la orden de los franciscanos, sostenedores de la tesis (considerada herética por el papado) de la pobreza de Cristo y los apóstoles, y buscó refugio con el emperador Luis de Baviera que estaba en lucha contra el papado avinonés. En Munich, al reparo del emperador, Occam permaneció probablemente hasta su muerte acaecida entre 1348 y 1349. Su obra primera y fundamental es el *Comentario a las sentencias*. Escribió también obras de física y lógica, entre estas últimas tiene gran importancia la *Summa totius logicae*. Fue autor también de siete libros de *Quodlibeta*. En defensa del emperador y contra la pretendida supremacía del papado escribió muchos y vastos tratados, los más notables de los cuales son *Dialogus inter magistrum et discipulum* y *De imperatorum et pontificum potestate*.

Para limitar o negar la posibilidad de interpretación del dogma, Duns Escoto se había servido del ideal aristotélico de la ciencia; con ese mismo fin, Occam echó mano de la experiencia. Su punto de vista es un empirismo radical. Todo lo que trasciende los límites de la experiencia humana no puede ser ni conocido ni demostrado por el hombre. Por lo tanto, las verdades teológicas, que precisamente conciernen a lo que está más allá de la experiencia —el mundo sobrenatural y Dios— quedan fuera de la especulación filosófica. Si el conocimiento humano se debe fundar sobre la experiencia, ésta tiene ante sí el mundo de la naturaleza, hacia el cual se orienta el interés de Occam.

La doctrina de Occam se basa en una teoría de la experiencia que se expone utilizando la distinción de Duns entre conocimiento intuitivo y conocimiento abstractivo. Conocimiento intuitivo es aquel por el cual se conoce con toda evidencia si la cosa está o no está y cuáles son sus caracteres o cualidades. El perfecto conocimiento intuitivo, del que se deriva la ciencia, es la *experiencia*, que tiene siempre por objeto una realidad actual y presente. El conocimiento intuitivo imperfecto es el referido a un objeto pasado y es la *memoria*. El conocimiento intuitivo imperfecto se deriva del perfecto, y del conocimiento intuitivo se deriva el conocimiento abstractivo que prescinde de la realidad o irrealidad de su objeto. También los actos del espíritu como el placer, el dolor, el amor, el odio, etc., son objetos de conocimiento intuitivo, pues el hombre conoce su realidad en el momento en que los experimenta.

El conocimiento intuitivo es una relación inmediata con la realidad misma y por lo tanto no necesita ninguna *species* que actúe como intermediaria. Y la realidad es siempre individual, pues fuera del alma no existe ningún universal. El universal está sólo en el intelecto humano y es un *signum* o símbolo de un grupo de realidades particulares, símbolo que naturalmente es producido en el alma por esas mismas realidades y *está en lugar* de ellas en todos los juicios o razonamientos que entra a formar parte. En reali-

dad no existen más que hombres en su individualidad y no hay una "naturaleza humana" universal: el concepto "hombre" es un símbolo de los hombres particulares, y en un juicio cualquiera, por ejemplo, cuando se dice "el hombre es mortal" el signo "hombre" está en lugar de "todos los hombres", de modo que equivale a decir "Sócrates, Platón, etc., son mortales". Sin embargo, el concepto es un signo *natural* de las cosas: las significa naturalmente así como "el gemido del enfermo expresa el dolor y la risa la alegría interior". Nos vemos aquí ante un empirismo radical que desquiciaba desde sus bases el realismo predominante en la escolástica. Para Occam no hay otra realidad que la realidad individual existente en la naturaleza y no hay otro conocimiento verdadero que la experiencia de esa realidad de la que el concepto no es más que un símbolo.

44. OCCAM: CRÍTICA AL ARISTOTELISMO ESCOLÁSTICO

La primera consecuencia de este radical empirismo es la imposibilidad de resolver el problema central de la escolástica, o sea el acorde entre razón y fe. Semillante acorde debería aparecer como imposible a Occam, puesto que la fe se vuelve hacia una realidad —Dios y el mundo supersensible— de la que el hombre no tiene ninguna experiencia y a la que por lo tanto no llega en ninguna forma en su indagar. Por eso Occam declara que los artículos de fe podrán convertirse en verdades racionales para el hombre sólo cuando el hombre, después de la muerte, habrá tenido una experiencia directa de Dios y de la realidad sobrenatural; pero en tanto que el hombre permanezca *in via*, es decir, sobre la tierra, este conocimiento le es imposible. Las verdades sobrenaturales puede aceptarlas por fe, pero no puede ni demostrarlas ni reconocerles ninguna evidencia, ni siquiera una probabilidad.

A este desentenderse de la filosofía respecto de los problemas teológicos corresponde un su entregarse a los problemas de la naturaleza. El empirismo, mientras por una parte lleva a Occam a negar el problema escolástico, por el otro lo lleva a abrir a la filosofía un nuevo campo de indagación que es el de la naturaleza: en efecto, la naturaleza no es otra cosa que el objeto de la experiencia sensible. La investigación naturalista de Occam abre muchedumbre de lumberras hacia la nueva concepción del mundo físico que la filosofía del Renacimiento habría de defender y hacer suya. Las que en Occam se presentan como posibilidades, posteriormente se convertirán en certidumbre y resueltas afirmaciones.

Aristóteles había negado la infinitud del mundo afirmando que en el infinito no podría haber un centro, ni un alto, ni un bajo. El argumento carece absolutamente de valor para Occam que reconoce la relatividad de estas determinaciones. Por consiguiente, Occam está dispuesto a aceptar, cuando menos potencialmente, la infinitud del mundo. Según él, Dios, habiendo creado una cierta cantidad de agua, puede, sin destruirla crear otra, y después otra, unir

cada una de ellas a las precedentes y así al infinito. El volumen de agua creado por Dios puede crecer indefinidamente. Lo mismo vale, naturalmente, para los otros elementos del mundo. Estas observaciones de Occam son importantes no sólo porque anuncian la concepción de la infinitud del mundo que será sostenida en el Renacimiento, sino también —y sobre todo— porque demuestran que Occam poseía el concepto del infinito que es la base del cálculo infinitesimal, uno de los fundamentos de la matemática moderna, o sea, el concepto del infinito como una *variable* que se puede hacer o su- poner tan grande como se quiera.

Occam aplicó su espíritu crítico a todos los aspectos de la investigación filosófica, en la que tiene a menudo intuiciones de auténtico precursor. Sus críticas están enderezadas sobre todo contra los planteamientos metafísicos de la tradición escolástica. De especial interés son las que hace de los conceptos de sustancia y causa. Por lo que concierne a la sustancia, Occam se adelanta a la crítica que de este concepto haría Locke en el siglo xvii. Lo que conocemos de la sustancia son sólo sus cualidades, que se nos manifiestan en la experiencia sensible. Pero del conocimiento de la cualidad no nos es posible remontarnos al de la sustancia que la posee que, por consiguiente, permanece ignora y se puede indicar sólo negativamente como aquello que *no* es cualidad. Aún más importante es su crítica al concepto de causa, en la que se anticipa a Hume. Occam insiste en la diversidad entre causa y efecto, por lo que del conocimiento del efecto no es posible remontarse en modo alguno al conocimiento de la causa. Tampoco es posible descender del conocimiento de la causa a la de los posibles efectos, si no se han conocido estos efectos por la experiencia. En otras palabras, a Occam le parece que la única ligazón posible entre causa y efecto sea la experiencia, lo que nos demuestra que dos hechos están ligados entre sí de tal forma que cuando se verifica el primero también el segundo tiende a verificarse.

45. OCCAM: LA POLÍTICA

Occam fue un resuelto defensor de la libertad de la especulación filosófica. A propósito de la condena pronunciada por el obispo de París, Estéfano Tempier, en 1277, respecto de algunas proposiciones tomistas, dice lo siguiente: "las aseveraciones principalmente filosóficas, que no conciernen a la teología, no deben ser por nadie solemnemente condenadas o prohibidas, pues de ellas quien quiera que sea debe ser libre de decir libremente lo que le parezca". Ahora bien, Occam considera que esta libertad quedaría garantizada si la Iglesia volviera a ser, como en sus orígenes, una libre comunidad espiritual, desprovista de todo poder de coacción sobre sus miembros. Para Occam, el poder del papa debería ser un poder *ministrativus*, no *dominativus*, es decir, debería estar dirigido no a dominar a los fieles, sino más bien a servirles y garantizarles la libertad que la ley de Cristo vino a perfeccionar.

Occam combate pues al papado avignonés, que reivindica para sí el poder absoluto no sólo espiritual sino también temporal y pretende que incluso el emperador no tenga más autoridad sino la que le ha delegado el papa. Y para combatir al papado avignonés acepta la tesis, defendida por los franciscanos, de la pobreza absoluta de Cristo y los apóstoles. Un papado rico, autoritario y despótico era para Occam la antítesis del ejemplo de Cristo y los apóstoles, que no sólo no fundaron un reino o dominio temporal, sino que no quisieron ni siquiera poseer nada ni en común ni con carácter personal. Por consiguiente, Occam defiende a la Iglesia contra el papado y reivindica el derecho de los fieles a la libertad espiritual. La Iglesia es para Occam una libre comunidad histórica que vive como una tradición ininterrumpida al través de los siglos y en esta tradición refuerza y enriquece el patrimonio de sus verdades fundamentales.

IX. EL SIGLO XIV

46. CARACTERES DE LA ÚLTIMA ESCOLÁSTICA

Después de Occam la escolástica ya no tiene grandes personalidades ni grandes sistemas. El campo se lo disputan el tonismo, el escotismo, el occamismo, que defienden polémicamente las doctrinas de sus fundadores. Frente al tonismo y al escotismo, que representan la *vía antiqua*, el occamismo representa la *vía moderna*, es decir la crítica y el abandono de la tradición escolástica.

La doctrina occamista, después de algunas condenas y prohibiciones eclesiásticas, se afirmó con un gran número de discípulos en las grandes universidades. Y con ella se afirmó el interés por la investigación de la naturaleza, reconocida como la más propia para las capacidades naturales del intelecto humano, frente a la especulación teológica cuyos problemas se declaran en gran parte insolubles.

Entre los primeros discípulos de Occam es de mencionar Nicolás de Autrecourt, que enseñó en París y murió en 1350. Nicolás recoge la crítica occamista a los conceptos de sustancia y causa, afirmando que no tienen otro fundamento que la experiencia y que por consiguiente no son rigurosamente necesarios. Nicolás hacía suyas también algunas tesis de la física occamista y apuntaba a un nuevo desarrollo de ésta admitiendo la realidad de los átomos y reduciendo todo lo que sucedía en el mundo a un movimiento atómico.

47. EL NATURALISMO DE LA ESCUELA OCCAMISTA

Las intuiciones de Occam sobre la física, que son el punto de partida de la mecánica y la astronomía modernas son recogidas por un cierto número de occamistas. Entre ellos figura Juan Buridán, maestro y rector de la Universidad de París, de quien se tienen noticias hasta 1358, ignorándose el año de su muerte. Buridán abraza la teoría del *impetus* expuesta por Occam. Esa teoría viene a ser la primera formulación del principio de inercia, fundamento de la mecánica moderna. Buridán aplica esta doctrina incluso al movimiento de los cielos: es muy posible que éstos estén movidos por un *impetus* o impulso comunicado por Dios y que se conserva porque no lo atenúan ni destruyen otras fuerzas opuestas. Ello vuelve inútiles las inteligencias motoras que Aristóteles había admitido para explicar el movimiento de los cielos. La astronomía moderna nació pues, de esta forma, en la escuela occamista.

Más importante es la obra de Nicolás de Oresme, fallecido en 1382. Compuso en francés varios tratados de política y economía, un *Tratado de la esfera* y un comentario a los libros *Del cielo y Del mundo*, de Aristóteles,

así como también, en latín, tratados de física. Notable es su importancia en el campo de la economía política del siglo xiv, pero lo es todavía más en el campo astronómico donde se confirma como precursor directo de Copérnico. Baste mencionar los títulos de los cuatro capítulos de su comentario al *Del cielo*: I. Que no se podría probar con ninguna experiencia que el cielo se mueve de movimiento diurno y la tierra no; II. Que no se podría probar ni siquiera con el razonamiento; III. Diversas y hermosas razones para demostrar que la tierra se mueve de movimiento diurno y el cielo no; IV. En qué forma estas consideraciones son útiles para la defensa de nuestra fe.

De igual importancia es la obra de Nicolás de Oresme por lo que hace a las matemáticas, donde se anticipa a Galileo y Descartes. En su obra *De difformitate qualitatum* se sirve por vez primera de las coordenadas geométricas, que serán introducidas por Descartes, y enuncia la ley de la caída de los cuerpos, que será formulada por Galileo.

Estas fecundas repercusiones del occamismo en el campo de las teorías físicas no podían dejar de provocar, como es natural, una renovación en el espíritu de la enseñanza, que poco a poco se vuelve más y más crítica y abierta entre los cultivadores de las nuevas corrientes. Por el contrario, la enseñanza de la filosofía y la lógica, desprovista ya de la linfa vital, empieza a asumir precisamente entonces los caracteres *escolásticos* —en el peor sentido de la palabra— contra los cuales habría de reaccionar el humanismo.

48. EL MISTICISMO ALEMÁN

En el periodo de oro de la escolástica, la *via mistica* se consideraba como la continuación y el complemento de la especulación racional. Pero en el último periodo de la escolástica se pone en tela de juicio o se niega la posibilidad de demostrar o entender con la razón las verdades de la fe. Las facultades naturales del hombre se estimaban incapaces de alcanzar por sí solas ni siquiera las verdades primeras y más elementales de la fe. Por consiguiente, era indispensable encontrar un nuevo fundamento a la fe y justificar a la fe en sí misma, al margen de la escolástica tradicional, si bien empleando, hasta donde fuera posible, los mismos conceptos escolásticos.

Ésta fue la vía del misticismo alemán, cuyo principal representante es Juan Eckhart (c. 1260-1327), quien perteneció a la orden dominica y enseñó en las universidades de Estrasburgo y Colonia.

Eckhart quiere justificar la fe descubriendo el punto de unión entre el hombre y Dios, pues la fe sería imposible si el hombre no comprobase en sí mismo la existencia de una relación directa con la divinidad. Pero para encontrar esa relación el hombre se debe negar a sí mismo y a su naturaleza de creatura finita, para renacer como un elemento de la vida de Dios. "No podemos ver a Dios si no nos vemos a nosotros mismos y todas las cosas como una pura nada", dice Eckhart. El hombre debe hacer que se le muera en él

todo lo que pertenece a la creatura para que en él viva Dios: la muerte del ser creatural del hombre es el nacimiento, en él, del ser divino. Llegado a este punto el hombre se vuelve *uno* con Dios, y de él lo divide sólo una línea sutilísima: el hombre es Dios por gracia; Dios es Dios por sí mismo.

El hombre llegado a la purificación mística no hará de ella, con todo, un refugio egoísta; al contrario, su acción habrá asumido una espontaneidad casi sobrehumana y hará el bien por el goce de hacerlo, casi como si "no hubiera cielo ni infierno".

49. CONCLUSIÓN

Mientras por una parte el occamismo se vuelve hacia el mundo de la naturaleza, por la otra el fervoroso e inflamado misticismo de Eckhart (y de sus continuadores del siglo xiv como Juan Tauler y Enrique Susón) establece un libre e inmediato contacto con Dios, más allá de las trabas del intelectualismo. De esa forma, el divorcio entre fe y razón parece consumarse y con ello la disolución de la escolástica que había tratado de echar un sólido puente entre fe y razón.

Pero si bien la escolástica muere en cuanto pensamiento creador, no por ello deja de seguir informando de sí a gran parte de la realidad educativa, en modo tanto más pertinaz y formalista cuanto más pierde elasticidad y fuerza. El mundo moderno tardaría varios siglos en madurar formas e ideales educativos capaces de romper los viejos esquemas de una metafísica teológica preconstituída y abrir los espíritus a la pasión por la ciencia y, al mismo tiempo, a la autonomía de la experiencia moral y religiosa.

ABBAGNANO, NICOLA y A. VISALBERGHI. "Tercera parte Del Renacimiento a Kant. I. Renacimiento y humanismo", "II. La educación humanística en Italia", "III. La educación humanística en Europa" y "IV. La filosofía humanístico-renacentista." En: *Historia de la pedagogía*. Tr. Jorge Hernández Campos, México, Fondo de Cultura Económica, 1996, pp. 199-252.

I. RENACIMIENTO Y HUMANISMO

I. LA AURORA DEL MUNDO MODERNO

En el primer capítulo de la primera parte hicimos un intento por identificar la característica más saliente de la civilización grecolatina respecto de las otras (las orientales) previamente mencionadas. Esa característica la reconocimos en el hecho de que la civilización grecorromana fue la primera y única que logró realizar formas de libre convivencia democrática. Griegos y romanos educaban conscientemente en el hombre la capacidad de constituirse en miembro autónomo de un estado fundado en el derecho, donde las cuestiones comunes se discuten con el método de la persuasión racional. No se puede entender ningún otro aspecto de esa cultura si no es en relación con esta característica fundamental.

Breve fue, sin embargo, en la época clásica, el florecimiento de la libertad civil. La democracia antigua, limitada sustancialmente a la *polis*, a la ciudad, se reveló incapaz de resolver los problemas que supone la organización de grandes espacios políticos y económicos. No llegó a morir del todo como ideal, pero dejó de ser una fuerza activa, se convirtió en tema de ejercicio retórico, o, menos aún, en un recuerdo, en un puro nombre. Los dos grandes universalismos medievales ignoran casi del todo al ciudadano, sólo conocen al súbdito del Imperio y al fiel de la Iglesia.

Sin embargo, Iglesia e Imperio fueron en la Edad Media dos formidables ideas-fuerza merced a las cuales se mantuvo viva una cultura que, sin ellas, quizá hubiera quedado prisionera de la fragmentación económica y de la involución política de tipo feudal, que reducían el horizonte de la humanidad a poco más de lo que se alcanzaba a ver desde lo alto de un castillo.

Los monasterios eran en ese tiempo los más seguros refugios, los religiosos viajaban tanto o más que los mercaderes y la fe inspiraba las únicas empresas de la época en tierras lejanas: las cruzadas. Mas no debe olvidarse que el mundo occidental, dominado por esas dos ideas "universales" de la Iglesia y el Imperio, no era en realidad, en la época de la primera cruzada, sino *una* de las zonas relativamente civilizadas de la tierra, y no la más floreciente.

Cuando, camino de Tierra Santa, los cruzados pasaban por Constantinopla quedaban deslumbrados por la vista de los edificios, los monumentos y las riquezas de aquella metrópoli que, comparada con las ciudades más importantes del Occidente europeo, aparecía revestida de un fabuloso esplendor.

Aún más espléndida que la civilización bizantina era la civilización árabe, a despecho de los estropicios cometidos por los turcos. Y en la lejana India como en la inmensa China, expuestas también por siglos y siglos a invasiones bárbaras de las que a la postre habían resultado siempre victoriosas, la vida

cultural y civil no estaba ciertamente menos adelantada que en las costas del Mediterráneo o el Mar Rojo. Incluso civilizaciones completamente aisladas como las de los aztecas o los incas, si bien en lo espiritual más toscas que las euroasiáticas, no eran muy inferiores a éstas desde el punto de vista económico o tecnológico.

En resumen, la historia de la civilización humana avanzaba lentamente, por rutas casi paralelas, en zonas diversas, en muchos casos aisladas por completo las unas de las otras. El Occidente europeo no poseía ninguna ventaja evidente sobre las demás civilizaciones del tiempo, antes bien, podía inclusive aparecer en desventaja.

Conviene tener presente este cuadro para mejor comprender la importancia de un proceso que se abre hacia fines del siglo xiv y que, en menos de cuatro siglos, cambia por completo el aspecto de la cultura europea haciendo de la civilización occidental una fuerza concentrada e irresistible que de ahí a poco irrumpe por todos los caminos de la tierra, supera y domina cuanto obstáculo se le presente y *no cede al fin si no es ante sí misma*, lo que equivale a decir que no retrocede sino ante pueblos que la han asimilado suficientemente.

No es el caso de ponerse a discutir aquí sobre los méritos o los deméritos del colonialismo occidental, que fue con harta frecuencia rapaz, cruel y miope. Por fortuna, no representa más que un aspecto de la expansión de la civilización occidental por el mundo. Pero incluso los pueblos que de ésta han conocido sobre todo ese aspecto negativo y que, por lo tanto, tendrían sobradas razones para odiarla, por lo común no llevan su *xenofobia* al extremo de rechazar la cultura de sus colonizadores. Su emancipación se cumple utilizando no sólo las *técnicas*, sino también, casi siempre, persiguiendo la realización de los *valores* formulados en Occidente: independencia nacional, libertad política, justicia social, o sea, *progreso* civil, económico y cultural.

Se trata de valores que estaban ya más o menos presentes en la civilización clásica, pero que sólo la moderna civilización occidental desarrolla y articula hasta volverlos capaces de penetrar en la realidad con una eficacia técnica que trasforma la faz de la naturaleza y promueve un tipo de hombre activo, desprecupado, fiado de sus fuerzas y dedicado al "progreso".

Naturalmente, la génesis de esta nueva mentalidad no fue un hecho repentino y milagroso, sino un proceso relativamente lento cuyas primeras manifestaciones se advierten ya en pleno medievo: tal la vida asociada e industrial de los comunes, el surgimiento y desarrollo de las universidades, el delinearse de estados nacionales con un vigoroso poder central favorable a las burguesías urbanas.

2. HUMANISMO Y RENACIMIENTO

Hubo en la evolución de la mentalidad medieval un momento en el cual muchos hombres de cultura dieron muestras de haber caído en la cuenta

de lo que acaecía y se pusieron a dirigir con plena conciencia los cambios en acto, asumiendo al propio tiempo una actitud altamente crítica y polémica respecto de la cultura precedente. Tales fueron los *humanistas*, y humanismo se llamó el nuevo tipo de cultura promovido por ellos. El término trae su origen de la importancia suma que en la formación espiritual del hombre culto se atribuía a las *humanæ litteræ*, o *studia humanitatis*, en cuanto diversos de los estudios teológicos. Se rechaza el ideal medieval de la *reductio ad Theologum* y se proclama, por el contrario, la autonomía e importancia de las *artes*, que, con todo, no son en un principio otra cosa que las mismas siete disciplinas del trívium y el cuádrivio. Por lo demás, los humanistas no niegan en absoluto los derechos de la religión (son a menudo sinceros creyentes), ni la importancia de una formación religiosa seria; al contrario, en no pocas ocasiones abogan ellos mismos por ésta en oposición a la superficialidad y tosquedad de la educación religiosa corriente.

Sin embargo, los humanistas tienen perfecta conciencia de estar luchando por un ideal de formación humana plena, contra la "burda zafiedad" de la Edad Media, para ellos fielmente representada en la inelegante dureza del latín medieval. Por eso pregonaban la necesidad de estudiar directamente y con atención a los clásicos, y combatían los manuales escolásticos en que los "clérigos" habían aprendido por siglos el latín, memorizando feos hexámetros preceptísticos y edificantes. Combatían asimismo contra las farragosas colecciones medievales de etimologías caprichosas y de noticias pseudocientíficas recogidas aquí y allá de varias fuentes, sobre todo clásicas, así como contra las antologías de *excerpta* de autores clásicos y cristianos, contra las *summe* y los acopios de *questiones*, para no mencionar los interminables comentarios y los comentarios de los comentarios de sentencias aisladas o de textos de filosofía antigua, vueltos éstos las más veces irreconocibles por las deformaciones más o menos involuntarias de los amanuenses que los habían copiado.

Desde el fondo de las *tenebræ* medievales, los humanistas se sentían irresistiblemente atraídos por la luz de la claridad griega y latina. Parecerá curioso que los principios de un proceso así de nuevo y revolucionario, como el que llevaría a la mentalidad medieval a desembocar en la mentalidad moderna, se hayan concretado en la forma de una vuelta al pretérito.

En realidad, no se trata de un "retorno", sino de que el pensamiento clásico y en general la cultura grecorromana (filosofía, poesía, arte y ciencia) aparecen ahora como instrumento de liberación para escapar a las estrecheces del mundo medieval, o como un camino hacia una renovación radical del hombre en su vivir asociado e individual. Salvo contados casos de fanatismo anticuario e imitativo, los humanistas quieren marchar adelante, no volver atrás; pero para avanzar hay que salir de las estructuras inmovilistas, de las concepciones antihistóricas de la cultura medieval, cuyo mayor esfuerzo había sido no producir conocimientos nuevos, sino paralizar y fijar en pobres

formas cristalizadas el complejo de conocimientos que el mundo clásico había logrado estructurar en los diversos campos del saber.

Por lo tanto, había que volver a las fuentes de la cultura y mediante el contacto directo y vitalizador con éstas cobrar el vigor necesario para una obra cultural que fuese creadora y no pura repetición. Por ello, a la actitud humanística la caracterizan, por un lado, la exigencia filológica de estudiar con cuidado los textos originales, y por el otro, una nueva conciencia histórica, ante la cual el hombre no es ya expresión estática de una especie inmutable, sino progresiva construcción histórica que se cumple mediante el progreso y la educación.

Por lo demás, el humanismo no es sino un momento, o por mejor decir, un aspecto de ese fenómeno más vasto que denominamos *Renacimiento*. Con este término indicamos no ya un regreso a lo antiguo, sino un conjunto de creaciones originales en el campo artístico-cultural, así como también en los de las costumbres y la política.

Es de anotar que la palabra tiene un origen religioso. El *renacer* es el segundo nacimiento del hombre nuevo y espiritual de que hablan el Evangelio de San Juan y las Epístolas de San Pablo (Parte II, § 1). En la Edad Media la palabra se había utilizado para indicar con ella la espiritualización del hombre, su vuelta a la comunión con Dios, perdida con el pecado de Adán. En el período renacentista la palabra adquiere un sentido terrenal y mundano: es una renovación del hombre en sus capacidades y sus poderes, en su religión, arte, filosofía y vida asociada. Es la *re-forma* del hombre y su mundo, en el sentido de una vuelta a la *forma* original.

La vía del renacer es el retorno del hombre a sus orígenes históricos, a ese pasado en que ha sabido realizar la mejor forma de sí mismo. No se trata de imitar el pasado. Ciertamente hubo también imitación, pero fue el aspecto inferior e impropio del Renacimiento. De lo que se trata es de entrar en posesión de las posibilidades que el mundo clásico había ofrecido a los hombres y que, desconocidas o ignoradas por la Edad Media, tienen que volver a ser patrimonio de la humanidad. Hay que reanudar la labor de los antiguos, ahí donde los antiguos mismos la interrumpieron, continuarla con igual espíritu para que el hombre recobre la altura de su verdadera naturaleza. Tal es el designio común de los hombres del Renacimiento. Para ellos la Antigüedad clásica es una "norma", un ideal de renovación y búsqueda: norma o ideal que hay que descubrir de nuevo en toda su pureza. De ahí que el Renacimiento haya podido llegar al concepto de la verdad como *filia temporis*, es decir, del progreso de la historia a través de la cual el hombre refuerza y acrece sus potencias y merced al cual el hombre moderno, como un pígmico sobre el hombro de un gigante, puede otear horizontes que los antiguos ignoraron.

3. LOS ORÍGENES DEL HUMANISMO

Mas el primero en emplear la imagen del pígmico sobre el hombro del gigante fue Juan de Salisbury (cf. parte II, § 23), en plena Edad Media, dando así un ejemplo de aquellas anticipaciones medievales de las posiciones humanísticas, a que nos referíamos antes. No en vano Juan anunciaba también la corriente empirista que tanta importancia tendría para el pensamiento moderno.

Sin embargo, no hay que confundir las iluminaciones geniales y aisladas, que no expresan otra cosa que simples *velocidades*, con la efectiva maduración de una cultura nueva y *constructiva*.

También en Dante Alighieri la idea de "renacer" tiene un significado religioso, moral y civil que no se aparta en lo más mínimo de los esquemas caros al Medievo.

Sin embargo, aunque la cultura de Dante es medieval y escolástica, su obra poética anuncia ciertos aspectos fundamentales del Renacimiento. La poesía autobiográfica de la *Vita nova* expresa la renovación que sufre el poeta bajo la fuerza espiritualizadora del amor. Merced a esa renovación el poeta se hace capaz de componer según el "dolce stil novo" —el dulce estilo nuevo—, es decir, no movido por una fría elaboración doctrinal, sino inspirado por el amor que lo hace hablar como le dicta en el interior del alma (*Purgatorio*, XXIV, 49 ss.). En la *Comedia* la idea de la renovación se extiende del hombre individual a la humanidad entera y a las instituciones fundamentales, Iglesia y Estado. La finalidad del viaje de Dante por los reinos del trasnundo no se reduce a la salvación del alma del poeta. Dante está vivo y deberá manifestar su visión al regresar entre los vivos, a fin de que los hombres repitan con él su trayecto y al hacerlo se renueven en su compañía. El renacer del mundo contemporáneo; he ahí lo que Dante espera de su obra poética. Y ese renacer es una vuelta a los orígenes. La Iglesia debe renovarse retornando a la austeridad primitiva, según la admonición y el ejemplo de Santo Domingo y San Francisco. El Estado debe recobrar la paz, la libertad y la justicia que eran las prerrogativas del imperio de Augusto.

Francesco Petrarca (1304-1374) se desprende ya netamente del mundo medieval. Signo de esta separación es el escrito *De suis ipsius est multorum ignorantia* que arremete contra la ciencia aristotélica en nombre de la antigua sapiencia romano-cristiana representada por Cicerón y San Agustín, a quienes Petrarca considera como fundamentalmente de acuerdo entre sí. Aquella ciencia es inútil para el hombre y su salvación, pues el hombre, más que indagar sobre las cosas eternas, tiene el deber de meditar sobre sí mismo, conforme a la exhortación agustiniana: *noli foras ire*. Pero hay en la personalidad de Petrarca un contraste del que es en sumo grado consciente y que lo sustrae al espíritu de la Edad Media. Es el contraste entre la exigencia del espíritu y de la salvación eterna, que quiere al hombre concen-

trado en sí mismo e indiferente a todo lo exterior, y el llamamiento del mundo, de la belleza, del amor, de la gloria. Este contraste forma la trama de su autobiografía, *De contemptu mundi* o *Secretum*, al igual que de su poesía y su vida entera, dividida entre el llamamiento del siglo y la voz de la meditación interior. Es el contraste por el dramáticamente representado cuando canta su amor por Laura, que por un lado lo incita a huir del mundo en busca de soledad, y por el otro lo empuja a buscar los honores, la coronación en el Capitolio y la gloria.

Pero también Petrarca espera y anuncia el nacimiento de una nueva era. En la canción al *Spirito gentile* (sin importar a quién la haya dedicado) espera que Roma sea llamada nuevamente a su "antiguo viaje" y recobre el pasado esplendor ("*Roma mia sarà ancor bella*"). En su poesía reaparece a menudo el motivo de una vuelta a la edad áurea del mundo, es decir, a la edad de la paz y la justicia. Sus obras en latín están esencialmente destinadas a justificar esta esperanza. Petrarca quiere descubrir en los personajes de la Antigüedad, ora representándolos poéticamente en el *Africa*, ora evocándolos históricamente (*De viris illustribus*, *Rerum memorandarum libri*), aquella *humanitas* que es la norma y el ideal educativo del hombre.

Sin embargo, Petrarca tuvo escasos intereses pedagógicos: representaba a los maestros como pobres infelices incapaces de aspirar a otra cosa; disuadía a sus amigos de dedicarse a la enseñanza. Ello no obsta para que muchos humanistas posteriores, padres de la nueva educación, se hayan inspirado en su pensamiento.

4. LOS HUMANISTAS ITALIANOS

El primer gran florecimiento del humanismo fue en Italia. Siguiendo a Petrarca, los humanistas convienen en admitir un acuerdo sustancial entre la sabiduría clásica y la sapiencia cristiana, entre la filosofía griega y las enseñanzas del Evangelio y los Padres de la Iglesia, sobre todo San Agustín. Este acuerdo es uno de sus temas favoritos; pero al mismo tiempo insisten sin excepción en la libertad, la dignidad y el valor del hombre en cuanto tal. Reafloran en sus obras temas antiquísimos de la tradición cristiana. ¿Cómo se compadece la libertad del hombre con la providencia, la presciencia y la gracia divinas? Las soluciones que se dan a estos viejos problemas nada tienen de original: repiten las viejas fórmulas. Pero lo nuevo es el objetivo por el que se debaten los problemas mismos, y que no es otro que el de dar nuevamente al hombre la conciencia de la propia libertad, de la propia autonomía ante el mundo y ante Dios.

Coluccio Salutati (1331-1406), canciller de la república de Florencia, en un tratado, *De nobilitate legum et medicinae*, afirma la superioridad de las leyes sobre la medicina y, en general, sobre las ciencias de la naturaleza porque aquellas atañen a los hombres, mientras las segundas se refieren sólo a las

cosas materiales. Y reconoce al hombre la libertad ante la providencia divina, así como el deber de ser activo en el mundo. Quien se pierde en la contemplación de Dios hasta el punto de no conmoverse con las desventuras del prójimo, de no dolerse por la muerte de sus consanguíneos, de no temblar por el destino de su patria, no es un hombre sino un tronco o una piedra.

Al defender los estudios literarios y la lectura de los clásicos contra el violento ataque de los conservadores, armados de razones religiosas, Salutati reivindica los derechos de la poesía y afirma el carácter predominantemente poético incluso de las Sagradas Escrituras.

Pero, sobre todo, es digno de mención su concepto de la historia como educadora de la humanidad, auténtico ejercicio de "filantropía", es decir, encuentro y coloquio con los hombres de todos los tiempos.

Un discípulo de Coluccio, el aretino Leonardo Bruni (1374-1444), secretario apostólico y después canciller también él de la república florentina, traductor al latín de varias obras de Aristóteles, en un escrito titulado *Isagogicon moralis disciplinae* demuestra que entre la filosofía antigua y el cristianismo existe una armonía fundamental y llega a preguntarse: "¿Enseña por ventura San Pablo nada que no enseñe Platón?" Bruni fue también autor de obras de historia, donde consuma un feliz encuentro entre su experiencia política directamente adquirida en las cancellerías y su profunda formación humanística.

Una de las consecuencias del nuevo valor atribuido a todo lo que atañe al hombre, es la revaloración del placer, al que ya no se le contraponía la vida espiritual. Esta revaloración del placer entraña asimismo una revaloración del epicureísmo, que reconocía en el placer la finalidad de la vida y que, por lo tanto, aparecía a la Edad Media como esencialmente inmoral. La obra principal de uno de los más famosos humanistas, el romano Lorenzo Valla (1407-1457) se intitula precisamente *De voluptate*, y es un diálogo en que se defiende la tesis del placer como único bien del hombre. Todas las cosas —leyes, gobierno, ciencias— persiguen la utilidad, y útil es aquello que procura placer. La misma virtud no es más que la ciencia de los placeres y consiste en elegir la mayor ventaja o la menor desventaja. Incluso el cristiano actúa en vista del placer que se promete en la otra vida. Renuncia al placer mundano en aras del celestial, y esta renuncia, cuando sincera, es jubilosa y sin lamentaciones ni arrepentimientos.

Ensalzador de la lengua latina, en la que veía el signo de la persistente soberanía espiritual de la antigua Roma, Valla llegó a demostrar, con argumentaciones deducidas de la lengua en que estaba escrita, la falsedad de la pretendida donación de Constantino (*De falso credita et ementita Constantini donatione declamatio*). En *De confessione religiosorum* negó todo privilegio a la vida monástica, afirmando que la vida de Cristo no es custodiada sólo por quienes militan en las órdenes religiosas, sino por todos aquellos que, incluso en el siglo, se inspiran en Dios para regular su vida. De esta forma

se reivindicaba la libertad de la vida religiosa contra las reglamentaciones medievales. Y en el *De libero arbitrio* se afirmaba la libertad del hombre, estimada conciliable con la presciencia y la predeterminación divinas; mientras que en las *Dialecticae disputationes* se entraba en batalla contra los discípulos de Aristóteles que aún juraban por las palabras del maestro, renunciando a toda libertad de crítica.

→ Entre los temas predilectos de los humanistas italianos, dos predominan sobre los demás: la dignidad del hombre y el elogio de la vida activa. El título de una obra de Giannozzo Manetti (1396-1459), *De dignitate et excellentia hominis*, es por demás elocuente a este respecto. La tarea del hombre se define por la fórmula *agere et intelligere*, que quiere decir "saber y poder gobernar y regir el mundo que fue hecho para el hombre".

Como veremos más adelante (§ 10) la vida activa es uno de los temas favoritos de Leon Batista Alberti, para quien el hombre ha nacido "no para podrirse yaciendo, sino para estar haciendo". Y Mateo Palmieri (1406-1475) exhorta a emprender diversas actividades al mismo tiempo, de modo que "no pierdas tiempo en recreos, sino que un arte te sirva de refrigerio del otro, y en esos mismos trabajando halles tu deleite".

5. HUMANISMO Y VIDA CIVIL

Antes de considerar las manifestaciones del humanismo en el resto de Europa, conviene preguntarse ahora por qué tuvo por cuna Italia y no algún otro país.

En los siglos xiv y xv Italia había alcanzado un grado de prosperidad sin igual en ningún otro país europeo, y esa prosperidad era el fruto de una actividad comercial y productiva esencialmente ligada al desarrollo de sus comunes y sus ciudades marítimas. Pero incluso las diferencias entre ciudad y campo, fortísimas en Alemania y muy acentuadas en Francia, eran en Italia menores que en otras partes; la esclavitud de la gleba era un lejano recuerdo, la pequeña propiedad se afirmaba, los contratos agrarios eran menos iníquos que en el resto de Europa.

Todos estos factores concurrían a favorecer una circulación continua de las fuerzas sociales, es decir, el ascenso de las clases burguesas y pequeños burgueses o artesanas, la emigración a las ciudades de los campesinos emprendedores y el interés por la vida rural de los ciudadanos ricos y de espíritu abierto que compraban fincas rústicas y heredades a los nobles empobrecidos. El mismo desmenuzamiento político resultaba en cierta forma propicio, pues si bien favorecía las aventuras de ambiciosos y condottieros, había creado por lo demás un estado de cosas gracias al cual las incascentes guerritas influían poco en la vida económica, e incluso las disensiones políticas eran estimuladas por el hecho de que, quien resultaba derrotado en las luchas políticas de una ciudad, hallaba fácilmente asilo en otros estados o ciudades.

En un cuadro así de rico, móvil y variado no es de maravillar que surgiese

un nuevo gusto por la vida y que se consolidasen actitudes individualistas muy alejadas de la mentalidad medieval.

Pero junto a estos bien conocidos factores, hay que tener presentes otros motivos más complejos. Ante todo el hecho de que las nuevas *élites* burguesas, dueñas tanto del poder económico como del político, aspiraban a ennoblecerse a sí mismas y a sus funciones, aunque por otra parte no les satisfacían las estructuras jerárquico-feudales que permeaban buena parte de la cultura medieval. Como su enriquecimiento había surgido ligado —y lo estaba aún en muchos casos— a las libertades comunales, era natural que se esforzaran por sacar de la claridad, tan rica de tradiciones republicanas y sentimiento civil, los elementos aptos para revestir de prestigio y nobleza la realidad actual.

La posición de un Salutati o un Bruni ejemplifican con claridad esta aspiración *civil* del humanismo italiano. La afinidad profunda que existía entre mundo clásico y mundo moderno tenía pues, como centro, justamente el motivo que constituía la fecunda originalidad del primero, o sea, la conciencia del ciudadano libre.

La primacía de este interés ético-político explica también la polémica continua, si bien moderada, de gran parte de los humanistas contra la ciencia o la filosofía enderezadas a la "investigación de los secretos de la natura." Lo importante, para decirlo con palabras de Matteo Palmieri, es "ser buen juez de todas las cosas que hacen los demás hombres". En estos humanistas el interés está siempre vuelto, todo entero, hacia el mundo, hacia la ciudad, que es donde se conservan y exaltan las virtudes.

Por eso abundan en ellos las losas a la filosofía moral y, como hemos visto, el elogio de la vida laboriosa, de la riqueza honestamente adquirida, del trabajo. Pero respecto del trabajo se advierte una cierta ambigüedad —análoga por lo demás a la clásica—, pues por lo común de "las artes mecánicas y serviles" se habla con menosprecio.

Por otra parte, este carácter *civil* del humanismo italiano no limita su visión al cerco de los muros urbanos o del confín del pequeño estado regional; por el contrario, la visión nacional se halla a menudo presente y en Valla cobra una intensidad y una eficacia verdaderamente notables. A su juicio, restaurar la lengua de Roma significa para los italianos volver a unificarse, al cabo de tantos siglos de opresión y tiranía bárbara, para retornar a los propios orígenes históricos.

Pero a este propósito los humanistas se pierden en vaguedades no menos que los antiguos griegos que, si bien exaltaban el ideal de una comunidad nacional, no lograron jamás superar concretamente el particularismo de las *polis*. Antonio de Ferraris, llamado el Galateo (nacido en Lecce en 1444; m. en 1517), alcanza en su *De Educatione* acentos que revelan una auténtica y apasionada conciencia nacional, pero cuando escribe (1504) todo lo que puede hacer es exaltar a Venecia como "imagen de la antigua libertad de

Italia... Por doquier la Italia ha muerto, sólo en Venecia vive y vivirá, y de ahí, preveo, surgirá la libertad de Italia. Ahí los hijos de los ciudadanos y de los nobles cultivan las letras y las ciencias. No florecieron las letras en Atenas más de lo que hoy florecen en Venecia".

La casi conmovedora ingenuidad de posiciones como ésta nos ayudará a comprender mejor el valor del nexo verdaderamente profundo que Nicolás Maquiavelo (§ 26) reconoció entre humanismo y vida civil.

6. HUMANISMO EUROPEO

El influjo del humanismo italiano no tardó en hacerse sentir en el resto de Europa, sobre todo en los países económicamente más adelantados como Francia, Inglaterra, algunas zonas de Alemania, y sobre todo los Países Bajos, donde la autonomía de las ciudades se había afirmado no menos que en Italia.

No se trataba sin embargo de un simple trasplante de motivos culturales de importación; esos motivos respondían profundamente a determinadas exigencias maduras en cada ambiente cultural, si bien con algún retardo respecto al fenómeno de trasmutación de la cultura y las costumbres en Italia. Por lo demás, como se verá, la mayor lentitud con que maduró el humanismo extrairaliano será compensada por una superior persistencia, merced a la cual, de continuidad o casi— la gran cultura científica del siglo xvii y la corriente "ilustrada" del siglo xviii.

Estas diferencias pueden explicarse fácilmente a partir de las diferencias económicas, sociales y políticas. Desde el punto de vista económico y social Italia estaba, en un principio, más adelantada, de donde la precocidad con que se manifestó en ella el impulso renacentista; en cambio, en lo político, su situación era por demás precaria, tanto que la precipitó en la más compleja crisis y en la servidumbre al extranjero. Así se explica que el humanismo italiano haya decaído con tanta rapidez en formalismo gramatical y erudito o en especulación sobre las dotes de un buen cortesano. Desapareció el motivo *civil*, desapareció el núcleo vital de la inspiración humanista y renacentista. Por eso el Renacimiento italiano se nos presenta como un esplendoroso florecer al que sigue un período de involución y letargo (si bien relativos, como se verá más adelante).

En los otros países de Europa no hay esta brusca detención. Un vistazo panorámico a su evolución cultural en los siglos xv al xviii nos muestra sin lugar a dudas cómo el humanismo no fue en ellos sino el primer momento de un proceso ininterumpido que desembocó en la formación de la mentalidad moderna, en toda la rica variedad de sus aspectos. Las nuevas fuerzas sociales, más o menos felizmente canalizadas en el cauce formado por las grandes monarquías nacionales, logran afirmarse en Inglaterra a través

de una serie de conquistas sucesivas y graduales, al paso que en Francia se verán obligadas a demoler con la violencia ese mismo absolutismo real que en un principio las había favorecido. En otras partes, incluso en los peores casos, no conocerán las crisis ni la casi total servidumbre a que se vieron sometidas en Italia.

Por tanto, el humanismo europeo es en general más metódico, moderado y constructivo que el humanismo italiano. A él se debe, mucho más que en Italia, la fundación de nuevos institutos y escuelas destinados —cosa de la máxima importancia— a una existencia larga y segura, al contrario de las academias y las escuelas-pensión que conocieron un florecimiento tan espléndido cuanto breve en el territorio itálico (cf. *infra*, § 12). En efecto, fuera de Italia actúan fuerzas políticas estables capaces de sostener las nuevas instituciones humanísticas.

En Francia, Guillermo Budé (1467-1540), autor de un tratado, *De l'éducation du prince*, obtiene de Francisco I la fundación en París del *Collège de France* (1534), institución de categoría universitaria donde se estudiaban lenguas clásicas, hebreo, filosofía, derecho, matemática y medicina, de acuerdo con las nuevas tendencias humanísticas muy diversas de las que todavía imperaban en la Sorbona. Ahí enseñó más tarde Pierre de la Ramée (Pedro Ramus: 1515-1572), quien en sus *Dialecticae institutiones* intentó formular las reglas de una lógica que no fuese aristotélica, sino que siguiese el procedimiento *natural* del razonar humano. También se esforzó por simplificar y reordenar las diversas materias de estudio, volviéndolas más asimilables y fieles a la vida real. Con ese fin escribió un gran número de manuales escolares que tuvieron una enorme difusión incluso en otros países europeos y, más tarde, en las colonias inglesas de América.

En Inglaterra el humanismo penetró con menos trabajo en las escuelas y universidades gracias al favor de la monarquía, sobre todo de Enrique VIII. Erasmo enseñó cinco años en Cambridge (1511-1516); en Oxford, algo más tarde, enseñó Luis Vives, humanista español que había sido preceptor de Catalina de Aragón, a quien acompañó a Inglaterra después del matrimonio con Enrique VIII. Vives, formado al contacto con el humanismo flamenco, fue uno de los mayores traductores de la nueva educación, y se distingue por haber observado atentamente el *desarrollo psicológico*, naturalísticamente concebido, a partir de lo cual trató de construir una didáctica que tomara en consideración los intereses, que respetara la gradualidad, que no se perdiera en pedanterías y que hablara al corazón y al sentimiento no menos que al intelecto. Se ocupó mucho de la educación de la mujer, a su juicio no menos importante que la del varón, y fue también preceptor de la hija de Enrique VIII y Catalina de Aragón, María, que será reina de Inglaterra donde intentará restaurar el catolicismo.

No menos humanística fue la educación de Isabel de Inglaterra, quien tuvo como preceptor a Roger Ascham, profesor en Cambridge del *Trinity College*,

fundado en 1546 por Enrique VIII para favorecer en aquella antigua sede universitaria la afirmación de la nueva cultura.

Pero en Inglaterra el nuevo espíritu humanístico penetró más fácilmente no sólo en las universidades, sino también en las escuelas catedralicias. Destaca por su fama la Escuela de San Pablo transformada radicalmente, hacia 1512, en una típica institución humanística por John Colet, quien había vivido en Italia (al igual que otros de los humanistas ingleses menores). También las *Public Schools*, de las que nos ocuparemos más adelante (§ 18), empezaron a adoptar la nueva orientación.

En los *Países Bajos*, la prosperidad económica había creado una demanda de cultura a la que muy pronto ya no pudieron responder las escuelas comunales ni las administradas por los *Hermanos de la vida común* o *Jerónimianos*, orden de religiosos y laicos fundada a fines del siglo XIV por Gerhard Groot, que se difundió por Flandes y Renania. En estas escuelas, las más reputadas de las cuales son las de Denveter (donde estudió Erasmo), Amberes y Bruselas, se formaron los espíritus a un tiempo profundamente píos y sedientos de cultura que, habiendo perfeccionado en otras partes —sobre todo en Italia— su preparación humanística, harán en poco tiempo del humanismo flamenco y nórdico un movimiento cultural de primerísima categoría, como tendremos ocasión de comprobarlo al ocuparnos de Erasmo de Rotterdam (§ 15). Bajo su influencia, al paso que se transformarán las escuelas ya existentes, surgirán otras y en las universidades penetrará rápidamente el nuevo espíritu renacentista.

De formación flamenca fue también el frión Rodolfo Agrícola (Huysman: 1442-1485) quien, al terminar su preparación humanística en París y Ferrara y llamado por el Elector Palatino para que enseñara filosofía en Heidelberg, contribuyó más que nadie a difundir en *Alemania* las nuevas corrientes culturales. En su obra más conocida *De inventionē dialectica* combate la excesiva reverencia por Aristóteles y afirma la necesidad de evaluar libremente sus doctrinas confrontándolas con las de los otros grandes autores clásicos. Para Agrícola, la cultura es un coloquio libre sin prejuicios escolásticos. Sus intereses fueron muy variados y no desdenó dedicar algunos de sus escritos al arte de extraer los metales de las minas y al de trabajarlos.

Importante fue la contribución de Johann Reuchlin (1455-1522), alemán de nacimiento, que tuvo contactos directos con el humanismo italiano, para la promoción de una de las características del humanismo nórdico, a saber, la gran importancia que se atribuía al estudio del hebreo. Reuchlin tuvo que librar y vencer una difícil batalla contra quienes consideraban que con los libros judíos lo mejor que podía hacerse era quemarlos. Su interés por el hebreo era de carácter religioso en sentido lato, pues cultivaba una especie de doctrina mágico-filosófica desarrollada en el seno del judaísmo, la "Cábala", que expuso mezclada con motivos místicos cristianos, en las obras *De verbo mirifico* y *De arte cabalistica*.

Uno de los más importantes personajes de la reforma luterana, el poeta

Ulrich von Hutten, fue también un propagandista entusiasta del humanismo. Pero de las complicadas relaciones entre humanismo y Reforma nos ocuparemos más adelante; baste mencionar aquí el hecho de que en general, con sus vivos intereses religiosos, el humanismo nórdico se orientó de ahí a poco hacia la interpretación de la fórmula del retorno a los orígenes, en el sentido de un retorno a los *origenes evangélicos* del cristianismo, con lo que preparó el terreno al reformismo entre los hombres de cultura y las clases superiores.

mentarios, y los comentarios de los comentaristas, que sobre ellos habían proliferado, representaba la solución más válida y fecunda. Y los humanistas, como veremos más adelante, no obstante su preferencia por los poetas, los historiadores y los moralistas, no por ello descuidaron las lecturas científicas y filosóficas.

Por tanto, la actitud humanística ante el tesoro cultural de la Antigüedad puede parangonarse a la reacción de un joven inteligente y lleno de intereses culturales, que hubiese hecho sus estudios en manuales mediocres o textos mutilados, o con comentarios deformantes, al que de pronto se le ofreciese la posibilidad de entrar en una biblioteca con todos los libros fundamentales en todas las ramas del saber. La credencial necesaria para ingresar en aquella biblioteca era un buen conocimiento del latín y el griego (y, en cierta medida, para las cuestiones religiosas, del hebreo). No es, pues, de maravillar que los humanistas se lanzaran de cabeza a la "filología", una filología que, es de advertir, se proponía ante todo captar el *verdadeiro sentido* de los textos estudiados; tan es así que los conservadores acusan a las traducciones humanísticas de no ser suficientemente *literales*.

8. CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN HUMANÍSTICA

Hay que insistir en este aspecto de preponderante interés por el *contenido* para no malinterpretar el aspecto *formal* de la actitud humanística. Por ejemplo, a ningún humanista le ocurrió jamás decir que el estudio del latín y el griego, en cuanto tales, "enseñe a razonar". El latín y el griego servían para remontarse a las fuentes de la cultura. En cambio, todos los humanistas presencian la educación humanística como enderezada a "formar al hombre en cuanto hombre", no médicos, ni juriconsultos, capitanes o eclesiásticos, ni ningún otro tipo de profesional con capacidades particulares.

Otro de los caracteres fundamentales de la educación humanística es su *integridad*, es decir, la tendencia a cultivar en todos sus aspectos la personalidad humana, los físicos no menos que los intelectuales, los estéticos no menos que los religiosos. Pero integral no significa enciclopédico (por lo menos no en el sentido actual de la palabra), antes bien, los humanistas despreciaban la erudición barata y toda pretensión de omnisciencia sistemática, en lo que también se oponen al ideal medieval de las *summae*.

La educación formal e integral del humanismo coincide, pues, casi del todo, con el ideal latino de la *humanitas* profesado por Cicerón y Varrón, o con el ideal griego de la *paideia* como hubiera podido entenderlo Platón. Las materias de estudio, las *artes liberales* no se estudiaban por ellas mismas, sino porque se las consideraba como las más aptas para desarrollar armoniosamente las facultades del individuo, y por lo general se integraban con actividades deportivas y artísticas como la equitación, la natación y la danza. Esta importancia atribuida a la *armonía* del desarrollo global quizá recuerde ma-

II. LA EDUCACIÓN HUMANÍSTICA EN ITALIA

7. EL HUMANISMO COMO CONCIENCIA EDUCATIVA

De lo dicho en el precedente capítulo emerge ya el estrecho vínculo que existe entre humanismo y educación. El humanismo fue esencialmente una revolución pedagógica. Así lo consideraron los humanistas más insignes, ninguno de los cuales dejó de dedicar un tratado o, por lo menos, un buen número de elocuentes páginas a los métodos de la nueva educación, contraponiéndolos a los de la educación escolástica. ¡Dios inmortal! ¡Qué tiempos aquellos a que, con magna solemnidad, se comentaban complicadamente en beneficio de los jóvenes los disticos de Juan de Garlande; en que se iba casi todo el tiempo en dictar, repetir y hacer repetir insulsísimos versos; en que se aprendía el *Floriz* y el *Florizus*!... Y luego ¡cuánto tiempo se despilfarraba con la sofística y con los inútiles laberintos de la dialéctica! Y para no ir más allá, con qué confusión y pedantería se enseñaban todas las materias, mientras cada profesor, queriendo lucirse, propinaba de inmediato a sus escolares, desde la más tierna infancia, las cosas más difíciles..."

Los "insulsísimos versos" a que alude Erasmo en este fragmento de *De pueris statim ac liberaliter instituendis* son los de los *auctores octo* que campeaban en las escuelas en los tiempos de la escolástica tardía: se trataba de obrejas preceptísticas y moralizantes que en gran parte se memorizaban con auxilio del rítmico y en las cuales se hacían a los muchachos de catorce o quince años admoniciones de este calibre: no olvidar jamás qué "inmundo es el mundo, la carne furiosa, cruel el enemigo [el diablo]". En lugar de estos textos de oscuros autores, el humanismo pondrá en manos de los jóvenes obras egregias de humanistas de primera magnitud, sobre todo poetas y prosistas antiguos.

La desconfianza de Erasmo por los "inútiles laberintos de la dialéctica" responde a la postura humanística que aprecia más la filosofía moral que la enderezada a discurrir sutilmente sobre la esencia de las cosas. Sin embargo, a este propósito no será por demás hacer algunas aclaraciones. En los siglos xv y xvi la situación de la cultura era muy diversa de lo que sería dos siglos más tarde. Todo lo conocido, en todos los campos, inclusive el científico y lógico, estaba contenido aún, en máxima parte, en las obras de la Antigüedad clásica. El Medievo había añadido a éstas poco o nada en cuanto a conocimientos propiamente tales y se había limitado a reelaborar y organizar, en forma a menudo artificiosa, limitada e imperfecta, un patrimonio cultural de siglos. Su ambición suprema era conciliarlo con las verdades de la fe.

Por consiguiente, *incluso desde el punto de vista científico y filosófico*, el retorno a la lectura directa de los autores clásicos, pasando por alto los co-

yormente el ideal griego que el romano, al punto que muchos reconocen a la educación humanístico-renacentista un tercer carácter, además de los dos ya mencionados, es decir, un carácter *estético*.

En general se reconoce también un cuarto carácter a la educación humanística, el de ser *aristocrática*. Pero en esto, como podremos comprobarlo al ocuparnos de cada uno de los autores, se corre el peligro de confundir una inevitable condición de hecho en que los humanistas debían trabajar, con una tendencia propia de su actitud. Que tendiesen a realizar una educación aristocrática es verdad sólo en parte. No se olvide que también la educación clásica era aristocrática y que la exigencia de cultura a que los humanistas respondían se originaba sobre todo en las nuevas *élites* políticas y económicas.

Si acaso, en semejantes circunstancias, debería maravillarnos el que muchos de los más grandes humanistas hayan aceptado como única aristocracia legítima la del ingenio, se hayan esforzado por favorecer mediante el estudio el ascenso social de jóvenes de modesto origen (como hará Vittorino da Feltre, con ejemplar abnegación), y hayan incluso llegado a teorizar la absoluta igualdad inicial y la idéntica dignidad de todos los hombres, como hará Moro en su comunizante *Utopía*. Aquí probablemente deberíamos añadir que el mensaje cristiano no había sido en vano y que la tendencia humanística a remontarse hacia las fuentes evangélicas originales actuó como profunda levadura para volver más rico y verdadero el sentimiento de la *humanitas* heredado de la Antigüedad clásica.

Sin embargo, el hecho es que los humanistas no se ocuparon para nada de la educación popular, y que descuidaron también la educación artística en todos los aspectos en que ésta tenía puntos de contacto con la actividad artesanal: pintores, escultores y arquitectos se formaban en los "talleres", mediante el aprendizaje directo, y aunque en ellos repercutió profundamente la nueva corriente humanística, sólo en raros casos disfrutaron de una educación humanística propiamente dicha.

Por consiguiente, el humanismo, en cuanto movimiento socio-cultural, no superó el prejuicio contra las actividades manuales ejercidas para ganarse la vida. De hecho, las escuelas humanísticas no sólo eran escuelas para pocos elegidos (como era inevitable), sino que en general acogían a jóvenes destinados a ocupar puestos privilegiados o al ejercicio de profesiones "liberales". Hay ejemplos de ricos mercaderes que daban a sus hijos una educación literaria completa, con la condición de que no debían ser ni médicos, ni abogados, sino sólo mercaderes.

Sin embargo, los humanistas lograron vencer un prejuicio, o sea, el que impedía el acceso de la mujer a la alta cultura. No reconocen ninguna diferencia sustancial de ingenio entre los dos sexos y aplican a la educación de las jóvenes de alto rango métodos casi iguales a los empleados para los muchachos, llegando, en ciertos casos, a una verdadera coeducación.

9. LOS PRINCIPALES TRATADISTAS ITALIANOS

Ya hemos dicho que casi no hay gran humanista que no se haya ocupado de los problemas educativos. A continuación expondremos algunos de los más célebres planteamientos, con la intención de ejemplificar brevemente así las cualidades como los defectos propios de semejante especulación, y por último dedicaremos sendas secciones a los autores más valiosos y originales, o sea, Alberti y Castiglione.

Tema frecuente de la pedagogía humanística es el de un armonioso equilibrio entre *scientia rerum* y *peritia litterarum*. En su *De studiis et litteris liber* (donde se expone el plan para la educación de una noble dama, Isabela Malatesta, hija de Federico de Montefeltro) Leonardo Bruni se expresa como sigue: "Es por consiguiente necesario haber mucho leído y visto, y haberse dedicado a los filósofos, a los poetas, a los oradores y a los historiadores y a toda suerte de escritores. De ello resulta un rico patrimonio que nos permite aparecer prudentes, varios, galanos, en nada rudos ni escasos. Y a esta riqueza es menester que se añada una no pequeña ni despreciable pericia literaria. En efecto, estas dos son virtudes que se fertilizan la una a la otra y la una a la otra se sirven. Pues si las letras sin conocimientos reales son estériles y huecas, también el conocimiento de los contenidos, por amplio que sea, si está desprovisto de la belleza de la forma literaria aparece oscuro e inaccesible. ¿De qué sirve saber muchas cosas si no se puede escribir sin provocar risa? En algún modo están entre sí ligadas la pericia literaria y el conocimiento de las cosas."

Otro motivo recurrente es el del carácter placentero del estudio, que debe ir siempre ligado a un interés real. Veamos cómo se expresa a este propósito un gran santo de formación y gustos humanísticos, Bernardino da Siena (1380-1444), en un sermón de Cuatesma: "Los romanos, antiguos y valerosos hombres, en todas las artes hacían lo que sigue, o sea, que al llegar sus hijos a la edad de conocer, les mostraban todas las artes, y hacíanles estudiar y ejercitar aquella hacia la que el ánimo de cada niño más se inclinaba, por lo que aliaban lo natural con lo accidental. *Ponte a aprender lo que tu naturaleza te reclama.*"

Por consiguiente, entre las reglas del estudio figura la de la *dilectación*: "Dilectate de lo que estudiéis, o lees u oyes."

A este concepto del estudio y, en general, de la naturaleza humana, se enlaza una enérgica reprobación de los castigos, sobre todo corporales, expresada con singular eficacia por Maffeo Vegio, de Lodi (1407-1458), que concluye como sigue un sombrío cuadro de las consecuencias que, a su juicio, provoca el recurrir a los azotes y las amenazas: "Sean por tanto en sumo grado prudentes los padres cuando reprendan a sus hijos; recuerden que en quien se ve amenazado, ultrajado, azotado, se forma un ánimo servil, y queda humillado, estropeado, sumido en la desesperación, perdido en el dolor. Si tenía

una índole generosa, queda amilanado, reducido a temerlo todo, a no osar nunca más nada de excelso ni digno de un hombre libre."

También Eneas Silvio Piccolomini (1405-1464), el futuro papa Pío II, había sentenciado lapidariamente: *Verbera servos decent non liberos*. El motivo es platónico, pero para comprender mejor por qué lo reiteran tanto los humanistas recuérdese cuán era diversa la tradición medieval, cuyo estribillo, repetido incluso por los *autores octo* —todavía en uso en la época en que Piccolomini o Vegio escribían—, era *si bene non scribis, scribam tua dorsa flagellis*, o bien *tua dura rumpantur dorsa flagellis*, o para decirlo a la española "la letra son sangre entra".

La formación de un "hombre libre", que el mismo Séneca había ligado a la definición de *studii liberali*, es el tema del primer tratado orgánico de pedagogía humanística, el *De ingenuis moribus ac liberalibus studiis adulescentiae*, de Pier Paolo Vergerio, dedicado al joven Ubertino, hijo de Francesco Novello da Carrara, señor de Padua. Pero en Vergerio, no obstante su familiaridad con la obra de Salutati, la expresión "hombre libre", casi no tiene nada que ver con las libertades ciudadanas y significa más bien hombre libre de la obligación de ganarse la vida con *artes innobles* que "tienen como fin la ganancia y el placer". En su minucioso catálogo de las disciplinas idóneas a una formación completa, trata con gran cautela la medicina y el derecho, por dinero. Sin embargo, entre los momentos felices que no deja de haber en la famosa obra, figura la definición de la actitud crítica que se debe adoptar al aproximarse a la cultura: "El primer paso hacia el saber es el poder dudar."

Es de advertir que los humanistas no fueron siempre o casi siempre, como suele creerse, inmoderados ensalzadores de las lenguas clásicas y menospreciadores del habla vulgar. El cardenal Jacopo Sadoletto, de Módena (1477-1547), en su *De liberis recte instituendis*, rico en juiciosas observaciones acerca de la importancia de la familia y el ambiente en la educación infantil, insiste en la conveniencia de que los jóvenes dominen a la perfección la lengua común. Por lo demás, ya el florentino Cristoforo Landino (1424-1498) había observado cómo el estudio del latín servía para articular más ricamente el habla vulgar hasta volverlo plenamente apto en cuanto lengua culta, argumentación que más tarde Agrícola hará suya en Alemania.

10. LEÓN BATTISTA ALBERTI Y SU OBRA "DE LA FAMILIA"

En lengua vulgar se escribió el más notable tratado de educación compuesto en la Italia humanística, es decir, el *Della famiglia*, de Leon Battista Alberti (1404-1472), nacido en Génova, en una familia de exiliados florentinos. A su formación humanística, perfeccionada en Padua bajo la guía de Barzizza, Alberti aunaba un espíritu por naturaleza versátil, una curiosidad insaciable,

una gallardía física excepcional, un carácter firme y franco en el que se daban la mano la modestia y un individualismo de pura marca renacentista. Fue, como es notorio, uno de los más grandes arquitectos de su época, pero le preocupaba en sumo grado no ser confundido con los "maestros albañiles", es decir, con los arquitectos de origen modesto formados por aprendizaje directo, en lo que debe verse, no tanto un prejuicio social, cuanto su nuevo concepto de la arquitectura, una ciencia propiamente tal, con bases históricas muy precisas en la clasicidad (en el *De re aedificatoria* sigue, hasta cierto punto, a Vitruvio, pero sin sacrificar su propia originalidad).

"No tiene virtud quien no la quiere" sostiene Alberti fiel a la idea renacentista (que desarrollará sobre todo Pico della Mirandola) del hombre como *sui fortunae faber*, como arquitecto del propio destino. Pero para querer la virtud, el hombre tiene que aprender a amarla, cosa que no puede ser sin una educación adecuada. Alberti es fundamentalmente optimista, sea por lo que toca a la naturaleza humana, que siempre o casi siempre puede orientarse hacia el bien, como por lo que se refiere a la posibilidad de percibir en ella precozmente las inclinaciones.

Pero es necesario que a esta tarea se dedique el padre de familia en persona, a ejemplo de Catón "aquel buen antiguo... que consideraba oficio de padres el enseñar a los hijos todas las virtudes dignas de ser conocidas por los hombres libres". No hay razón que justifique en un padre el incumplimiento de este deber. ¿Los negocios? ¿Los quehaceres del Estado? ¡Pero si el mejor servicio que puede prestarse al Estado es dotarlo de ciudadanos dignos! Cuanto a los negocios, "será cierta riqueza dejar a los hijos tantos bienes de fortuna que no se vean constreñidos a pronunciar esa tan acerba y a los libres ingenios tan odiosa palabra: *yo te ruego*. Pero sin duda será mayor herencia legar a los hijos una tal firmeza de ánimo que prefirieran sufrir pobreza a rogar o a servir para alcanzar riquezas".

Los padres deben ser buenos observadores, aprender a percibir los indicios reveladores de la oculta naturaleza de los hijos, sobre todo los vicios incipientes. Alberti cree que es posible tener ciencia, si no cetera, probable del alma humana: "así como la planta se descubre sobre la tierra, así el práctico y diligente la conoce, y quien sea menos práctico más tarde la conocerá".

Pero en la educación la oportunidad es indispensable porque es necesario prevenir los vicios más bien que corregirlos, y para prevenirlos es fundamental el ejemplo y, junto con éste, un incesante ejercicio activo que satisfaga el afán de afirmación y de elogio, pues "en cada uno de nosotros que no sea del todo frío o tardo de intelecto, parecería que la naturaleza ha puesto mucha avidez de alabanzas y gloria".

Alberti insiste con ahínco en la importancia de la actividad o "ejercicio", fundándose en preceptos médicos, y declarando "absténgase del ejercicio sólo quien no quiera vivir contento, jocundo y sano". Por eso es preferible criar a los niños en el campo, donde tengan oportunidad de dedicarse a todo gé-

nero de actividades, juegos y deportes: "Véase cuánto más robustos y sólidos son los niños crecidos en el campo, expuestos al sol y a las fatigas, que no los nuestros criados en el ocio y en la sombra, como decía Columela, a los cuales ya nada puede añadir de sucio la muerte. Helos ahí, paliduchos, secuchos, todos ojeros y mocos."

En pocas palabras, Alberti quiere una educación activa y *viril*. Sobre este concepto de la virilidad insiste mucho, al punto de parecer descortés para con el bello sexo. Lo que teme sobre todas las cosas es la molice, la pereza, la soledad ociosa, en que se anidan los vicios. Y si bien insiste en que no se debe "desvirilizar" al educando con excesivos vituperios y castigos, a fin de que no caiga "en una servidumbre de ánimo en la que ya no se afane por honestarse", es mucho más propenso a los castigos, incluso corporales, que los otros humanistas en general: "Se muestren pues los padres solícitos en todo, amonestando con las palabras y castigando con el azote, a fin de que de raíz arranquen los vicios a las almas que ahora verdacen."

La preocupación fundamental es moral y social: a ella responde incluso la alta función que Alberti reconoce a los estudios literarios. No se trata sólo de un ornamento indispensable (cualquiera "por muy gentilhombre que sea de sangre, si no tiene letras, de rústico será reputado"), sino del más fundamental instrumento de convivencia social.

"Ninguna fatiga más remuneradora, si fatiga puede llamársela más bien que deleite y recreo de ánimo e intelecto, que la de leer y repasar cosas buenas: resulta uno abundante en ejemplos; copioso en sentencias, rico en persuasiones, fuerte en argumentos y razones; se hace uno oír; está entre ciudadanos y se le escucha de buen talante, se le admira, se le ama. No prosigo, que sería largo el decir cuánto sean las letras no digo útiles, sino necesarias a quien rige y gobierna las cosas; ni describo hasta qué punto son ornamento de la república..."

Naturalmente, es enemigo de la lectura de manualitos; se debe leer "Tulio, Livio, Salustio, en los cuales... se respire aquel perfectísimo y esplendísimo clima de elocuencia" que es tan apropiado para la vida culta.

Con todo, los ejercicios físicos y militares, según Alberti, se deben cuidar no menos que los literarios, en cuanto son "cosas no menos necesarias a la costumbre y a la vida civil, y tales que los pequeños sin gran fatiga los aprenden pronto y bien..."

Educación de hombre libre e independiente la de Alberti, y, al mismo tiempo, educación a la vida social, educación de ciudadano. Pero en la realidad política el ciudadano cedía cada vez más el sitio al súbdito, por lo que la educación humanístico-renacentista tenía por fuerza que adaptarse a formar sobre todo esos súbditos selectos que son los cortesanos, lo que se tradujo en el florecimiento de toda una literatura que de ahí a poco resbalará hacia una pura preceptística externa de los buenos modales.

II. "EL CORTESANO" DE BALDASAR CASTIGLIONE

Mercada fama conquistó de inmediato, en Italia y en Europa, la obra en que el manruano Baldasar Castiglione (1478-1529) analizaba e idealizaba su experiencia de devoto y diligente cortesano de diversos príncipes italianos como Montefeltro de Urbino y el Papa. El librito, en forma de diálogo, compuesto en gran parte entre 1508 y 1516, pero aparecido en 1528 con el título de *Il Cortegiano*, se tradujo muy pronto al español, al inglés, al francés y al latín.

En él se hace una síntesis entre el ideal de *cortesía* que informaba la educación del caballero en sus más refinadas manifestaciones, y el ideal de perfecta *cultura literaria* propia del humanismo. Con esta síntesis Castiglione se propone formar el perfecto colaborador del príncipe.

Adviértase que el vocablo "cortesano" no tenía entonces el sentido denigrante que tiene hoy día; ni siquiera indicaba la misma cosa: en efecto, no se trataba de una especie de ilustre parásito, sino, ante todo, del consejero, representante, embajador (como lo fue el mismo Castiglione), y, en cierto sentido, incluso funcionario de confianza del príncipe, en una época en que aún no se creaban cuadros de diplomáticos y burócratas especializados en estas funciones.

Naturalmente, nos hallamos lejos del ideal humanístico del libre ciudadano, pero también a este propósito se debe tener presente que, por el momento, la situación italiana dejaba un amplio margen de libertad a tales "cortesanos", y en general a los artistas, literatos, científicos, etc., que vivían en la órbita de esta o aquella corte señorial; es decir, esencialmente, la libertad de largarse con viento fresco y ofrecer sus servicios a otras cortes, o bien a los gobiernos republicanos que aún sobrevivían.

Por eso, aunque el tipo de cortesano bosquejado por Castiglione es un tipo ideal, en Italia aún no es del todo irreal. Su deber consistía en aconsejar el bien y desaconsejar el mal a su señor, haciéndose intérprete de los verdaderos intereses de éste y velando por su verdadera gloria. Cortesanos en este sentido, según Castiglione, fueron también Aristóteles junto a Filipo I de Macedonia y Alejandro Magno, y Platón junto a Dion de Siracusa. Y siguiendo el ejemplo de Platón cuando juzgó su obra ineficaz: el buen cortesano que no logre mantener a su príncipe en el recto sendero, debe abandonar su servicio evitando así la ansiedad en que se ve obligado a vivir el hombre probo cuando tiene por señor un malvado.

La *virtud* necesaria para desempeñar con firmeza, sagacidad y mesura una tal función no es un don de la naturaleza, sino que se adquiere cultivando con prolongado ejercicio y persistente estudio "la semilla inclusa y sepulta en el alma", o sea las potencialidades positivas de la naturaleza humana.

Son tantas las perfecciones que Castiglione pretende concentrar en su personaje ideal, al que quisiera no sólo recto y culto, sino también conocedor de todo arte y ejercicio físico y militar, refinado de modales y capaz de "escon-

suficientemente propedéuticas las escuelas comunales atendidas por el clero o por modestos profesores municipales.

Por lo que toca a los estudios universitarios, ya hemos dicho que los humanistas tropezaban a menudo con no pocas dificultades para introducir en ellos sus enseñanzas y su espíritu. Esta circunstancia, junto con el surgimiento de una situación político-social en la que nuevas clases pudientes y nuevos señores ilustrados demostraban un profundo interés por la cultura, sin que ese interés hallase satisfacción por los normales conductos universitarios (por lo demás, la Universidad preparaba teólogos y juristas, pero concedía poco a la cultura "desinteresada"), determinó el surgimiento de algunas instituciones privadas de alta cultura, las "Academias".

Cada Academia se proponía promover un determinado tipo de estudio. Se trataba de materias no cultivadas en el campo universitario, o a las que se quería dar una forma nueva y diversa de la escolástica que aún predominaba en las universidades. Tal es el caso de la *Accademia Platonica* fundada en Florencia por Cósimo el Viejo a inspiración de Gemisto Pletone, y dirigida por Ficino. Su objetivo era predominantemente filosófico, pero promovía un platonismo de tipo nuevo del que nos ocuparemos más adelante. Muerto Ficino y expulsados los Médicis, la Academia pasó bajo el patrocinio de la familia Rucellai (y celebró sus reuniones en los famosos huertos "Oricellari"), asumiendo un carácter cada vez más político hasta convertirse en sede de conjuras antimediceas, de modo que en 1522 se la dispersó al reprimirse la conjura contra el cardenal Giulio de Médicis, futuro Clemente VII.

Carácter arqueológico y erudito tuvo la *Accademia Romana*, fundada por Pomponio Leto, con los auspicios de los papas, y carácter literario la *Accademia Pontaniana*, patrocinada en Nápoles por los Aragón y bautizada así en honor de su más famoso director, Pontano.

En el siglo XVI florecerán nuevas academias literarias (por ejemplo, la de los *Infiammati* en Padua, o la Florentina) o filosóficas (como la que fundará Telesio en Cosenza), mientras que en el siglo XVII surgirán las primeras academias científicas.

En general, las academias representan la *laicización de la alta cultura*. Esto no significa que no colaborasen con ellas eclesiásticos y espíritus sinceramente religiosos, sino sólo que ha surgido un nuevo tipo de hombre de estudio que no es necesariamente ni eclesiástico ni profesionalista de la cultura (médico, abogado, maestro), sino que vive de renta, de mecenazgo u ocupa incluso cargos públicos. Las academias son el lugar natural de reunión para quienes cultivan disciplinas afines, incluso si lo hacen, como se diría hoy, en calidad de "dilectantes".

Las academias *no son* pues instituciones educativas, y no sustituyen a las universidades como instrumentos de enseñanza superior, si bien colman las insuficiencias de éstas en cuanto sedes de elaboración de la alta cultura.

der el arte" bajo una "cierta altivez" o señorial indiferencia, en una palabra, eran tantas las dotes de intelecto y carácter que debía poseer semejante "cortesano", que con toda razón observa la duquesa Elisabetta Gonzaga (mujer del duque Guidobaldo d'Urbino, en cuya corte se desenvuelve el imaginario diálogo) que de existir tal hombre sería de por sí el más perfecto de los príncipes.

Y a decir verdad hay momentos en que podrían identificarse en esa figura los rasgos del gran Federico da Montefeltro, el discípulo de Vittorino, por cuya orden se había construido algunos decenios antes el palacio donde está ambientado el diálogo, que fue uno de los más ilustres capitanes de su época sin perjuicio de su ánimo y cultura de humanista y sin desmedro de la más refinada nobleza de trato.

En el fondo, *El cortesano* es una fábula optimista que quiere eternizar el fugaz equilibrio —por un breve período alcanzado en algunas pequeñas cortes italianas— entre las exigencias de la política y las de la cultura. Es sin lugar a dudas la más estúpida y completa imagen idealizada de una corte italiana del Renacimiento.

La muerte de Castiglione, al año escaso de haber aparecido su libro, parece simbolizar la incólmeable fractura existente entre aquel sueño y la realidad. Falleció en Toledo, donde era representante diplomático del Papado (a cuyo servicio entró al quedar incorporado el ducado de Urbino en el Estado Pontificio), según se dice, por el dolor que le produjeron los reproches que le hiciera Clemente VII de no haber sabido comunicarle las verdaderas intenciones de Carlos V. De ese modo su muerte viene a quedar, no casualmente, entre el saqueo de Roma y la destrucción definitiva de la República de Florencia, magnos signos de la total desintegración de aquel mundo "cortés" idealizado por Castiglione.

Cierto es que su libro fue apreciado más por el refinamiento exquisito que en él se ostenta, que por el motivo moral que lo sostiene; sin embargo, de los aspectos positivos del "cortesano" germinará el ideal del "caballero" que será más tarde inmortalizado por Locke.

12. LAS ESCUELAS HUMANÍSTICAS Y LAS ACADEMIAS

Naturalmente, también la práctica efectiva de la educación humanística se afirmó en Italia antes que en el resto de Europa. Muchos de los más grandes humanistas fueron también maestros no sólo de categoría universitaria, sino también en el nivel medio. Algunos de ellos, como Gasparino Barzizza (1359-1431), profesor de Padua, al mismo tiempo que enseñaban públicamente en una universidad, mantenían por su cuenta pequeñas *escuelas-pensión* (*contubernia*), es decir, aceptaban como pensionados a jóvenes a los que preparaban en los estudios clásicos del nuevo tipo y para los cuales no eran

13. GUARINO DA VERONA

En Italia, la educación más típicamente humanística se realizó más bien en el nivel que hoy diríamos "secundario" que en el universitario, y en forma privada más bien que pública. Pero estas dos afirmaciones exigen aclaraciones importantes: en primer término, las *escuelas-pensión* más famosas mostraron la tendencia a ampliarse hacia lo alto, en el ámbito de los estudios superiores; en segundo término, no faltaron, aunque no tuvieron fortuna, intentos de escuelas humanísticas administradas por los poderes públicos, sobre todo las autoridades municipales.

La carrera docente de Guarino da Verona (1374-1460), una de las más largas y variadas, nos muestra casi completa la multiplicidad de aspectos de la educación humanística.

De origen modesto (su padre, un herrero, lo dejó huérfano a la edad de doce años), debió a los amorosos cuidados de la madre y a su propia tenaz voluntad los primeros éxitos en los estudios, realizados primero en Verona y luego en Padua, donde recibió las primeras influencias humanísticas a través de Giovanni da Conversino, ex familiar de Petrarca, y Paolo Vergerio. Tuvo luego ocasión de trasferirse a Grecia en el séquito de un patricio veneciano y de convertirse en familiar de Manuele Crisolará, vuelto de Italia donde había enseñado en Florencia, más precisamente en el *Studium* (escuela pública superior), a invitación del municipio y a insistencia de Salutati. Después de cinco años en Grecia, en 1408 Guarino volvió a Venecia, pero luego se trasladó a Bolonia, y, en fin, por invitación de Poggio Bracciolini y Leonardo Bruni, a Florencia, para enseñar antigüedades greco-romanas en el *Studium*, reabierto en 1412 por las autoridades florentinas.

En 1414 encontramos a Guarino de nuevo en Venecia, donde abre una escuela para jóvenes deseados de aprender o perfeccionar el griego. Entre ellos figura Vittorino. Cinco años más tarde helo en Verona, con el cargo de profesor de retórica. En esta ciudad abre además una escuela-pensión semejante a la de Barzizza, en Padua. En 1429, después de haber rehusado en los años precedentes varias invitaciones de municipalidades y príncipes, aceptó por fin la del marqués Niccolò d'Este para que se estableciera en Ferrara y cuidase la educación de Leonello, hijo y heredero del señor.

En Ferrara abrió luego una escuela-pensión y fue nombrado profesor cívico de retórica del *Studium público*, abierto en aquel entonces (1436) y que recibió en 1442 el reconocimiento imperial. De ese modo, el nacimiento de la Universidad de Ferrara se liga a la obra y a la universal nombradía ya para entonces conquistada por Guarino, quien enseñó ahí hasta su muerte (1460). A su escuela y lecciones públicas acudían discípulos no sólo de toda Italia, sino del resto de Europa.

La *escuela-pensión* guariniana se caracterizaba por la unión de una cordial-

atmósfera de familiaridad y colaboración y un claro orden de materias estudiadas con un método preciso.

Guarini dividía su instrucción en tres cursos: elemental, gramatical y retórico. El curso gramatical constaba de una parte metódica y una parte histórica que comprendía la lectura de los historiadores antiguos y, en general, de los prosistas y poetas más propios para conocer de primera mano el mundo clásico. El curso retórico sustituía de hecho los cursos universitarios, dado que comprendía un estudio profundo de la retórica ciceroniana y quintiliana, así como también la lectura de las obras filosóficas de Cicerón, Platón y Aristóteles.

La escuela de Guarino, era, pues, esencialmente, un ejercicio sistemático de lectura inteligente y graduada de los clásicos latinos y griegos (sin excluir a los escritores cristianos), una lectura complementada a cada paso por comentarios y debates, y que daba ocasión a toda suerte de ejercicios orales y escritos. Un contacto así de íntimo con la claridad, realizado en un ambiente libre, armonioso, acogedor, animado de músicas, danzas y cantares no menos que de ejercicios físicos y juegos, no podía menos de promover en los más dotados un perfecto hábito humanístico, lo que puede decirse tanto de un humanista "puro" cual Ermolao Barbaro, como del gran santo que fue Bernardino da Siena, entrambos discípulos del insigne veronés.

14. VITTORINO DA FELTRE

También Vittorino Rambaldoni da Feltre (1373 ó 1378-1446) fue de modesta familia y logró estudiar en Padua y Venecia sólo a costa de grandes sacrificios. Mientras frecuentaba los cursos de Giovanni Conversino y Vergerio se ganaba la vida como *magister puerorum*; una vez graduado, desechando aprender la matemática, de la que no existían cursos públicos, ingresó como sirviente en casa de Biagio Pelacani, que la enseñaba en forma privada y a precios muy altos (si bien era, al mismo tiempo, profesor público de filosofía natural).

Posteriormente, se mantuvo a su vez como profesor de matemática y latín en casa de Barzizza, quien había llegado a Padua en 1407 y bajo cuya dirección se convirtió en un exquisito latinista de tipo ciceroniano. Sin embargo, se trata de un ciceronianismo muy diverso del que será más tarde escarnecido por Erasmo: Cicerón era, en ausencia de las fuentes griegas, por la extraordinaria variedad de su producción, el depositario del lenguaje más rico y los contenidos más sustanciosos.

En efecto, en aquel entonces el griego se conocía poco y la única cátedra de griego que había en Italia era la de Florencia, desempeñada primero por Crisolará (que el mismo Vergerio, ya cincuentón, había ido a escuchar) y después por Guarino. Pero apenas Vittorino supo de la apertura de la escuela de Guarino en Venecia se dirigió allá, bien que ya no fuese un muchacho

(tenía unos 40 años), y bajo la guía del casi coetáneo veronés adquirió en breve un buen conocimiento del griego (y es posible que, a su vez, ayudase a Guarino con la enseñanza del latín, del que era, de los dos, el mejor conocedor).

En 1420, Vittorino, en Padua, abrió un *contubernium* propio, en el que ya desde entonces cobraba poco o nada a los alumnos más pobres y al que mantenía con los elevados honorarios pagados por los más ricos, o sea, los hijos de los patricios y de los acaudalados comerciantes venecianos. En efecto, su escuela gozaba ya de gran prestigio porque enseñaba espléndidamente, a más de latín y griego, la matemática.

En 1421 fue llamado para suceder a Barizza (invitado a Pavía) y aceptó, con una cierta perplejidad, la cátedra de retórica. La razón principal de su perplejidad era la indisciplina y la anarquía reinantes entre los estudiantes pavianos, que asumían formas tan graves que constituían un auténtico y angustioso motivo de preocupación para un espíritu alto y puro, profundamente religioso, como el de Vittorino.

Disgustado, Vittorino abandonó la cátedra antes del año y se retiró a Venecia, donde fundó una *escuela-pensión* que atrajo de inmediato a la flor y nata de la aristocracia veneciana, e incluso discípulos del resto de Italia, movidos por la preclara fama que ya por entonces circundaba el nombre de Vittorino.

Al año siguiente, Vittorino fue invitado por el marqués Gianfrancesco Gonzaga, señor de Mantua, para que fuese preceptor de sus hijos al precio que Vittorino fijase. Vittorino no se contentó de esta liberalidad, sino que exigió de Gonzaga una libertad absoluta en su obra educativa y, finalmente, como refiere un biógrafo, comunicó su aceptación al marqués con las siguientes palabras: "Habiendo oído acerca de ti muchas excelentísimas cosas, acepto la invitación; pero con la condición de que, si me pedirás cosas dignas de entrambos, las haré de buena gana, y estaré contigo sólo mientras sean elogias tus costumbres y tu virtud."

Así fue como empezó uno de los más famosos experimentos educativos de todos los tiempos, el de la *Giocosa*. En efecto, Vittorino en vez de limitarse a servir como preceptor únicamente de los príncipes, creó una nueva *escuela-pensión*, transformando para tal fin una lujosa villa del marqués, con un amplio parque, denominada "la Zoiosa" por estar destinada a fiestas y diversiones. Al cambiar el nombre por el de "Casa Giocosa" Vittorino trazaba ya en cierto modo su programa (por lo demás, *locus* es sinónimo de *ludus* que a su vez, para los latinos, era sinónimo de escuela). Sobre la fachada una leyenda latina decía: "Venid, oh niños, aquí se instruye, no se atormenta".

En la *Giocosa* hospedó a otros vástagos de familias nobles o incluso de origen modesto; todos ellos, sin embargo, seleccionados con gran atención, sobre todo desde el punto de vista moral. Como de costumbre, a los más necesitados los mantenía él, procurando al mismo tiempo que hubiese la más

rigurosa igualdad de tratamiento. Acudían discípulos de todas partes de Italia y Europa, por lo que, no obstante la implacable selección, pronto llegaron al número de 70.

Vittorino se rodeó de colaboradores de primer orden, especializados en varias disciplinas. Tenía igualmente necesidad de maestros de equitación, natación y esgrima, así como también de música, pintura y canto. Él mismo participaba personalmente en muchos ejercicios físicos; le gustaba sobre todo el juego de pelota.

Para Vittorino todo esto no era una simple diversión, ni siquiera un puro ejercicio físico. Era muchas otras cosas: ocasión para observar la índole de los discípulos; educación del carácter; lección de sociabilidad; aprendizaje del dominio de sí mismo incluso en el ímpetu de la contienda; en una palabra, ejercicio de *self-control*, como dirían hoy los ingleses, en cuyas *Public Schools* influirán mucho estos aspectos de la educación vittoriniana.

En cuanto a la educación intelectual, estética y religiosa, que seguía siendo la parte principal, era atendida por Vittorino con suma escrupulosidad en todos sus aspectos, inclusive en los confiados a otros maestros, puesto que el conjunto debía formar un todo orgánico aunque adaptado a la índole, a la capacidad y a los intereses de cada uno de los discípulos.

Al parecer, la educación de Vittorino era *enciclopédica*, es decir, lo era de hecho en el sentido clásico (cf. vol. I, § 49) de una "cultura general" propia para formar integralmente la personalidad. Solía decir que así como el cuerpo se restaura con la variedad en los alimentos, así el espíritu se recrea con la alternancia de las materias de estudio.

Debido a esto, es decir, por causa del amplio lugar que concedía al "cultivo", generalmente negligido por los humanistas, Vittorino parecía volver atrás con respecto, por ejemplo, a Guarino. Pero trivio y cuadrivio reverdecían al soplo vivificante de la clasicidad absorbida mediante la lectura directa, sin exceso de premisas gramaticales, incluso de textos griegos. En efecto, la enseñanza del griego era objeto de particulares cuidados, y dos discípulos griegos de Vittorino, Teodoro Gaza y Giorgio di Trebisonda, se convirtieron pronto en colaboradores de la *Giocosa* y adquirieron reputación europea como doctos lingüistas y gramáticos. Sin embargo, la lengua principal de la *Giocosa* era el latín, con exclusión de todo ensañamiento o lectura en lengua vulgar. En esto era unilateral, pero se le puede excusar si se tiene presente el clima cultural; en cuanto al resto, reinaba en la escuela la más absoluta libertad para abordar cualquier disciplina digna de estudio.

Completaba el cuadro la educación religiosa, de la que se encargaba en persona el gran feltrés, quien se sentía particularmente afín al espíritu franciscano y sabía fundirlo admirablemente en su enseñanza, corroborándolo con la lectura directa en griego y en latín de los Evangelios y los Padres de la Iglesia.

Por lo demás, no se rebasaban los límites de la educación general: Vittorino

encaminaba a algunos de sus discípulos al estudio de la medicina o del derecho en las universidades públicas, pero por lo que a él respecta evitaba dar a su enseñanza un giro profesional, persuadido como estaba de que incluso para matada por un estudio suficientemente profundo de la *retórica* y la *filosofía*.

Humanistas insignes como Bracciolini, Filelfo, e incluso Guarino, confiaron sus hijos a Vittorino. De la *Giososa* salieron, además de humanistas de gran fama, jefes de estado y condotieros —como los Gonzaga, Federico de Mantua y Giberto da Correggio—, eclesiásticos, teólogos, educadores, juristas y hombres de ciencia, e incluso algunas princesas de fina sensibilidad como Cecilia Gonzaga y Bárbara de Brandeburgo, esposa de aquel Ludovico Gonzaga que sucedió con honor al padre Gianfrancesco y que fue también munífico mecenas, ilustrado y hábil administrador. En Mantua había sido el primer discípulo de Vittorino, a quien debía el haber sido reintegrado en sus derechos de sucesión después de una grave ruptura con el padre.

Muerto Vittorino, la *Giososa* siguió funcionando con altibajos por algunos decenios, pero en general su espléndido ejemplo resultó más fácil de admirar que de seguir.

Incluso en sus instituciones educativas, el humanismo italiano, generado por las exigencias de una vida ciudadana renovada, ligó sus destinos al precario florecimiento del mecenazgo principesco, manteniendo una cierta libertad y dignidad justo en virtud de la fragmentación política de Italia.

De ahí a poco las escuelas humanísticas —espléndidas realizaciones sin raíces profundas en la vida civil—, desaparecerán del todo y, a vuelta de un siglo, la educación humanística asumirá en Italia la fisonomía ceñuda e impenetrable de la Contrarreforma, con estructuras que los jesuitas copiarán a las escuelas humanísticas del norte de Europa.

III. LA EDUCACIÓN HUMANÍSTICA EN EUROPA

15. ERASMO DE ROTTERDAM

Volviendo los ojos hacia el Norte, hacia Flandes e Inglaterra, vemos descollar, a principios del siglo. xvi, dos eminentes personajes cuya vida y obra atestiguan lo difícil y dura que era la existencia del hombre culto dotado de un elevado sentimiento moral, en un mundo en que imperaban la "razón de Estado" o el fanatismo religioso o ambos a dos. Se trata de Erasmo de Rotterdam y de Tomás Moro, ligados entre sí por lazos de profunda amistad. Pero mientras que Erasmo logra capear las tempestades con su actitud "irénica" (sin rebajarse por lo demás a componendas) y puede conservar la libertad con sólo trasladarse de una ciudad a otra, evitando los lugares donde se insauraban las opuestas intolerancias, Moro fue la encarnación humanísima, sonriente y trágica del hombre de corte que se rehusa a traicionar la propia conciencia: habiendo gozado del más alto favor ante Enrique VIII, pagó con la cabeza la negativa de prestarle juramento como jefe legítimo de la Iglesia de Inglaterra.

Desiderio Erasmo (1466-1536) fue el más famoso humanista de su época. Habiendo ingresado en la orden de los agustinos y ordenado sacerdote, obtuvo dispensa de los deberes conventuales y del hábito para dedicarse en exclusiva al estudio. Se graduó en teología en la Universidad de Turín (1506), y muy pronto comprendió una intensísima actividad como escritor y filólogo. Preparó la edición de algunos Padres de la Iglesia (entre otros, San Agustín) y trabajó en un texto crítico del Nuevo Testamento, que tradujo además del griego al latín con fidelidad y pericia superiores a las de San Jerónimo. En la lucha religiosa provocada por la reforma de Lutero, lucha en la que Lutero lo hubiera querido tener a su flanco, prefirió mantenerse neutral, lo que le valió la hostilidad de protestantes y católicos. Murió el 12 de julio de 1536 en Basilea.

Erasmo fue el apóstol de una religiosidad espiritual e interior, que exteriormente se manifiesta como tolerancia y caridad constructiva para con el prójimo. En estos conceptos se inspira su *Manual del soldado cristiano*, mientras que sus *Introducciones* anuncian aquel principio del retorno a las fuentes del cristianismo que habrá de servir como punto de partida a Lutero. Sin embargo, contra la negación de la libertad humana hecha por Lutero, Erasmo escribió su *De libero arbitrio*. Su obra más famosa es *El elogio de la locura*, dedicado a Moro, que es a un tiempo sátira mordaz de las hipocresías y el huer formalismo de que está llena la vida, sobre todo la práctica corriente de la religión, y una parcial reivindicación de los derechos del instinto irra-

cional y del sentido común contra los esquemas de un escolástico y presuntuoso racionalismo.

Como pedagogo, la influencia de Erasmo fue extrema y benéfica en virtud de la humanidad, el equilibrio y la viva conciencia de la necesidad de respetar la progresiva maduración de la personalidad infantil, que anima a sus libros, sobre todo el más importante, o sea, *De pueris statim ac liberaliter instituendi*.

Erasmo recoge con renovado vigor gran parte de los argumentos de la pedagogía humanística italiana en favor de la educación literaria, que debe empujar tempranamente, en formas sencillas y alegres. No se puede "considerar hombre a quien carezca de letras", puesto que el hombre requiere de un amplio coloquio humano para formar sus propios hábitos: "Un hombre no ins-truido en la filosofía u otras disciplinas es un animal inferior incluso a los brutos. Las bestias por lo menos siguen los instintos naturales, pero el hombre si no está formado por la literatura y la filosofía es presa de pasiones inferiores a las de las fieras. Ningún animal es más feroz y nocivo que el hombre devorado por la ambición, la codicia, la ira, la envidia, la obsesión del lujo, la lujuria."

Muchas páginas de suma eficacia dedica Erasmo a combatir los castigos corporales, páginas que constituyen un pavoroso testimonio de los métodos entonces en boga incluso en escuelas de orientación humanística: "Sea nuestro único azote la admonición liberal, en ocasiones incluso el reproche, pero que sea dictado por la dulzura, no por la acrimonia." Sean estímulos positivos "el sentimiento del honor y el elogio" (en lo que se ve una clara anticipación, y no la única, a Locke).

Erasmo insiste repetidamente en las materias susceptibles de ser enseñadas en la primera infancia, sobre todo los idiomas, con métodos que hoy llamaríamos "directos". Pero también insiste, con igual eficacia, en la necesidad de estudiar oportunamente la índole del niño, y de tomar en consideración desde un principio las diferencias individuales. Por eso cada maestro debe cuidar sólo de un pequeño número de discípulos, y la didáctica debe adaptarse y graduarse inteligentemente. No hay que preocuparse tanto de los resultados inmediatos como de los obtenidos a plazo más largo, que son los más valiosos.

Erasmo concedía poca importancia a la ciencia, que si la apreciaba era sobre todo porque "es de gran ayuda a quienes emprenden la explicación de los antiguos poetas y oradores". Pero, por otra parte, a fuer de príncipe de los humanistas, se dio perfecta cuenta del riesgo de involución formalista implícito en la cultura literaria.

Para prevenir este peligro escribió el *Ciceronians*, deliciosa sátira del fanatismo por Cicerón que contaba con algunos adeptos entre los humanistas menores (se dice que Longolio, a los cinco años de no leer otra cosa que Cicerón, formuló el voto de no emplear jamás ninguna palabra extraña al léxico ciceroniano).

16. Tomás Moro

Erasmo, es pues, el hombre del equilibrio, el espíritu irénico y universal que repudia todo exceso y toda unilateralidad, y representa la plena madurez del humanismo, pero de un humanismo sustancialmente satisfecho de sí mismo, es decir, dispuesto a reducir cualquier problema a cuestión de buena educación y cultura.

Tomás Moro (More, 1478-1535) es por el contrario el hombre que exprime de su educación humanística hasta la última gota de jugo, hasta encontrar en ella el áspero sabor de la participación en la vida política y civil y de la osadía sin ataduras, motivos que supo fundir admirablemente con un espíritu irénico y agudo y con un cálido sentimiento de humanidad en su obra *De optimo reipublicae statu deque nova insula Utopia* (1516), con la cual inauguró un nuevo género literario, el de las *utopías*, es decir, representaciones de estados y situaciones inexistentes, contruidos casi por el gusto de realizar y hacer realizar osados experimentos mentales (*utopia* es una palabra acuñada del griego que significa más o menos "país que no está en ninguna parte").

Pero Moro no se refugia detrás de la pantalla de la irrealidad: antes de abordar su isla feliz nos traza un cuadro horripilante, de gran realismo no obstante hallarse expresado en forma irónica y sarcástica, del modo impropio como funcionaba la justicia en Inglaterra, poniendo de relieve cómo ello estaba estrechamente conectado con las crecientes injusticias sociales, ligadas a su vez a las transformaciones económicas.

"La culpa es también de las ovejas, las cuales, un tiempo mansas y contentas de sus pasturajes, ahora, a juzgar por lo que se dice, enfurecidas, jamás sacias, llegan a devorar a los hombres y devastan campiñas, casas, ciudades, sembrándolas de ruinas." El lector encuentra de inmediato la explicación de esta sorprendente paradoja: se trata de la transformación de los campos labrantíos en prados bajo el impulso de los altos beneficios que producía la crianza de ovinos de raza fina, transformación por entonces en acto en muchas zonas de Inglaterra, con trágicas consecuencias para gran parte de los campesinos.

Moro expone con sagacidad los muchos remedios empíricos que podrían adoptarse, pero en ningún momento duda de su radical insuficiencia. A su modo de ver, el único remedio auténtico sería abolir la propiedad privada. La descripción de la isla de Utopía, a donde el protagonista del diálogo llega después de haberse separado, con un puñado de hombres, de una de las expediciones de Américo Vesputci, sirve ante todo para refinar la siguiente tesis: que una sociedad enteramente comunista, o sea, sin propiedad privada, no sólo puede subsistir, sino incluso ser mucho mejor que la nuestra.

En Utopía rige la más perfecta igualdad; todos ejecutan a turno los trabajos más duros; todos tienen oportunidad de cultivarse y gozar de la vida.

Reina la más amplia tolerancia religiosa, sólo se proscriben a los ociosos; la paridad entre sexos es completa, así en los derechos como en los deberes; la unidad social fundamental es la familia, y son los grupos de familias los que eligen a los magistrados y gobernantes. Con el oro se fabrican bacines y cadenas para los forzados (para los escasos incorregibles, porque los otros condenados fungen como siervos civiles), de manera que es el más despreciado de los metales, razón por la cual es fácilmente asquible a los gobernantes cuando se le necesita para afrontar peligros de guerra externa. No hay nobleza y la caza está revelada a los carniceros y esclavos, porque en Utopía los animales sólo se matan por necesidad, jamás por diversión.

Los utopianos gozan de la vida en forma honesta y abierta a todos, siempre con medida. Investigan afanosamente la naturaleza no menos por natural curiosidad que con finalidades prácticas. Sólo conocen la guerra defensiva. Piensan que todas las religiones han sido inspiradas por Dios, quien posiblemente gusta de ser adorado con diversos ritos, con tal de que armonicen con la religión natural practicada por todos y para la cual hay templos y sacerdotes, estando estos últimos encargados también de educar a los jóvenes. La religión natural se limita a afirmar la existencia y perfección de Dios, su providencia infinita, la inmortalidad del alma y las sanciones ultraterrenas.

Entre los utopianos, la cultura, a más de los objetivos prácticos (todos practican por lo menos dos oficios), tiene como función deleitar el espíritu en el tiempo libre del trabajo (en Utopía nadie trabaja más de seis horas al día, pero de todos modos se disfruta del máximo bienestar porque trabajan todos).

Esta es, a grandes rasgos, la creación de Moro; pero no faltan violentos sarcasmos contra la institución monárquica.

Con todo, su inteligencia le valió el favor y la familiaridad del rey. A quien se congratulaba con él respondía: "Si mi cabeza le valiese a mi rey un castillo en Francia, puedes tener la seguridad, amigo mío, que no dejaría de mandármela cortar." Pero si su cabeza no cayó por un castillo en Francia, cayó porque el pío y sin embargo libérrimo Moro, ante la arbitrariedad del soberano, empezó en convertir a la Iglesia de Inglaterra en un *instrumentum regni*, se puso de parte de la tradición católica con perfecta conciencia del precio que habría de pagar.

17. RABELAIS Y MONTAIGNE

Totalmente diversa es la obra de los dos máximos escritores franceses del siglo XVI que se ocupan de cuestiones pedagógicas, François Rabelais (1494-1553) y Michel Eyquem señor de Montaigne (1533-1592); ambos propenden por un individualismo total que parece ignorar casi del todo los problemas políticos y sociales.

Se trata de un individualismo muy diferente del individualismo del Renacimiento italiano, donde cada uno era "forjador de su propia fortuna". En Rabelais y Montaigne se trata más bien de encontrar la mejor manera de organizar la propia vida privada, volviéndola tan placentera como sea posible mediante un continuo enriquecimiento cultural que es fin a sí mismo.

Sin embargo, las diferencias entre estos autores son muy acentuadas. Rabelais literato y médico, autor de una famosa novela satírica, *Gargantúa y Pantagruel*, escarnea sin compasión la cultura pedante, árida y mnemónica de derivación escolástica y se inclina por una especie de enciclopedismo naturalista que comprende, entre otras cosas, un amplio estudio lingüístico, literario e histórico del pasado.

Gargantúa y Pantagruel son dos gigantes, padre e hijo, que pasan por las aventuras más hilarantes e inverosímiles que sea dado imaginar, de acuerdo con los módulos de un cierto arte populachero por entonces en boga, que en Italia tuvo como máximo representante a Pulci. Pero el fondo es serio: se admira sin reservas a todos los progresos culturales de los nuevos tiempos; se demuestra una sed insaciable de saber ya sin ninguna prevención contra los conocimientos técnico-artesanos; se aboga por una especie de religión cristiana simplificada e interiorizada; se habla de una singular "abadía de Thélème" fundada por Gargantúa y que tiene por lema: "Harás lo que querrás"; feliz comunidad laica cuyos miembros "conversando en honesta compañía tienen por naturaleza un instinto y un acicate que los impulsa sin cesar hacia la virtud y los aleja del vicio: lo llaman honor".

El optimismo rabelésiano acerca de la fundamental cordura de la naturaleza humana va, pues, más allá del optimismo humanístico preocupado por dominar y orientar oportunamente, mediante los preceptos de los mag-nos antiguos, las pasiones y las tendencias irracionales. Según Rabelais, el modo mejor para que las tendencias naturales se expandan en plenitud y armonía es darles rienda suelta.

Más cauto y casi escéptico se nos muestra, por el contrario, Montaigne, espíritu refinado y aristocrático cuanto Rabelais lo es populachero hasta los límites de la grosería.

Montaigne está empapado en lecturas clásicas hasta la médula de los huesos, pero no las utiliza en ejercicios retóricos sino como preciso material para estudiar la naturaleza humana, completándolo con la observación directa, de la que fue maestro. Observación que es ante todo introspección: "Me estudio a mí mismo más que a ninguna otra cosa", declara en los *Ensayos*, "ésta es mi metafísica y mi física". Radicado casi permanentemente en su feudo hereditario para sustraerse a las sangrientas guerras político-religiosas de su tiempo, cuidó por sobre todas las cosas su propia independencia material y de criterio y disfrutó de su soledad, de la que habla en términos dignos de Epicteto.

Es significativo que al género literario predilecto del periodo humanístico,

o sea, el diálogo, haya preferido un género nuevo, que posteriormente a él conocerá una inmensa fortuna, el "ensayo". El ensayo es un coloquio consigo mismo, es descubrimiento del propio yo profundo, o como él dice, de la *forme mûtre* en que se expresa nuestra personalidad.

El procedimiento de Montaigne es pues, esencialmente, autobiográfico. Lo que quiere es representarse en cuanto hombre para alcanzar así el conocimiento de la naturaleza humana. Considera el estoicismo y el escepticismo, aprendidos en los escritores antiguos, como las dos experiencias fundamentales con las que espera conquistar la libertad espiritual. Abraza la tesis estoica de que los hombres son atormentados por las opiniones que tienen sobre las cosas y no por las cosas mismas, porque desea aliviar "la mísera condición humana", reconociendo a los hombres el poder de despreciar esas opiniones y enderezarlas al bien.

Por otra parte, la experiencia escéptica debe curar en los hombres la pretensión, que es su mal natural y original, y conducirlos hacia una aceptación lúcida y serena de su condición. El solo conocimiento que posee el hombre es el conocimiento sensible, pero carece de un criterio seguro para discernir entre las apariencias falsas y las verdaderas. No tenemos medios para verificar las percepciones sensibles mediante una confrontación con las cosas que las producen en nosotros; por consiguiente, no podemos verificar su verdad, de la misma manera que quien no conoce a Sócrates no puede decir si su retrato se le asemeja. "No tenemos comunicación con el ser porque la naturaleza humana está siempre entre el nacer y el morir y no capta de sí más que una apariencia oscura y umbrátil, una incierta y débil opinión. Y si por ventura nuestro pensamiento se obstina en aferrar su ser, es como si quisiera apretar el agua en el puño: mientras más apriete y aferre lo que de su natura escapa por todas partes, más perderé lo que quería apretar y retener."

Por esta esencial inconsistencia e inestabilidad no es posible fijar al hombre ni reconocerle una determinada naturaleza. La vida humana es un continuo experimento que no se concluye jamás, definitivamente. "Si mi espíritu pudiera afirmarse, dejaría yo de experimentarme y me resolvería; pero está siempre en aprendizaje y a prueba." Por eso Montaigne se limita a describirse con absoluta sinceridad "como Michel de Montaigne, no como gramático o poeta o jurisconsulto", es decir, en aquel fundamento humano que es la sustancia común de todos los hombres.

Por lo demás, condena todo intento de evadir los límites propios del hombre en cuanto tal, toda queja sobre la suerte y la condición del ser humano. Es inútil imaginar una naturaleza más perfecta que la del hombre y lamentar que no se le haya sido concedida a éste. Es menester que el hombre acepte su condición y su suerte y que sólo aspire a comprender con claridad la una y la otra. Ésta es la meta del filosofar autobiográfico de Montaigne.

A este filosofar se adherirán Descartes y Pascal, quienes tendrán también la mirada puesta en el hombre y se preocuparán por aclarar la condición del ser humano en el mundo.

Como es evidente, a una tal posición en el orden filosófico no podía corresponder en el orden pedagógico más que una despiadada crítica del "pedantismo" gramatical y erudito de las escuelas. "Si del estudio no va a resultar un espíritu mejor y un más sano raciocinio, prefiero que mi alumno pase la vida jugando a la pelota; por lo menos su cuerpo ganará en agilidad."

Naturalmente, el "sano raciocinio" de un "espíritu mejor" debe estar libre de prejuicios sociales y falsos orgullos disfrazados de pseudocultura. A este respecto advierte Montaigne: "Volamos los ojos hacia la tierra, hacia los pobres que sobre ella reclinan la cabeza, después del trabajo, que ignoran a Aristóteles y a Catón, que no conocen ejemplos ni preceptos: no hay día que la natura no haga surgir de entre ellos ejemplos de constancia y paciencia más puros y rectos que los que estudiamos con tanto interés en la escuela."

Se requiere pues una educación que produzca "cabezas bien hechas" no "cabezas bien llenas". Esto implica, por otra parte, que en cualquier materia es necesario absorber, en la mayor medida posible, experiencia y conocimientos por contacto directo, a través de la práctica, sin pesados bagajes de reglas formales. El mismo Montaigne cuenta que fue así como aprendió el latín, y asegura que lo conoce a la perfección aunque aún no sabe "qué es un adjetivo, un conjuntivo, un ablativo". Sin embargo, preferiría que con ese mismo sistema se aprendiesen, viajando, las lenguas modernas. De todas maneras, lo que verdaderamente importa es que el niño observe la naturaleza que lo circunda, en todos sus aspectos físicos y humanos, y que el maestro lo haga "caminar ante sí", es decir, que le deje una autonomía suficiente en cuanto a la dirección y el ritmo del progreso cultural.

Formar la facultad de raciocinio, formar un espíritu ágil y crítico: he ahí la finalidad auténtica de la educación. Históricamente, el individualismo de Montaigne se nos aparece como un momento de recogimiento provisional; ahí donde él se limitó a observar con tranquilo despeggo, apenas tenido de ironía, las instituciones políticas y sociales, sus mejores discípulos ideales, los pensadores de la Ilustración, serán críticos inmisericordes y sarcásticos de esas instituciones, basándose en la autonomía de juicio de que son magistral lección los *Essays*.

18. ESCUELAS DE ORIENTACIÓN HUMANÍSTICA

Montaigne se había educado en el *Collège de Guyenne*, que la municipalidad de Burdeos había mandado reorganizar en sentido humanístico en 1534. Artífice de la reorganización fue André Gouvéa, a quien Montaigne definió como "el más grande director de escuela de Francia". El mismo Mon-

taigne presidió en 1580 el consejo de administración del Collège en su calidad de alcalde de Burdeos (cargo que abandonó muy pronto, de conformidad con su escasa inclinación a ocuparse de cuestiones públicas). El *Collège de Guyenne* (que no era una escuela-pensión sino una escuela diurna) es un célebre ejemplo y modelo de escuela humanístico-renacentista. Maturino Cordier que había enseñado en ella durante dos años, pero que luego se había visto constreñido a dejarla por ser hugonote, transfirió el espíritu y no poco de los métodos de la institución a escuelas suizas, sobre todo el *Collège de la Rive*, fundado y dirigido personalmente en Ginebra por Calvino.

En otras regiones de Francia, en los Países Bajos, en Alemania, en Inglaterra, surgían al mismo tiempo escuelas similares. Lo que caracteriza a estas escuelas de enseñanza media, antecesoras de los modernos gimnasios-lícos, es que comunican a los alumnos un conocimiento íntimo y profundo de la clásidad. En el *Collège de Guyenne*, que tenía diez clases, numeradas a la inversa (se empezaba por la décima), y dos años suplementarios de estudios retórico-dialécticos, de categoría de *Facultad de artes*, es decir, universitaria, se hallaba concentrada la formación entera del joven, desde el grado preparatorio hasta el superior. En Ginebra, por el contrario, habrá sólo siete clases de categoría que hoy llamaríamos secundaria; en Alemania aparecen las ocho clases correspondientes al curso de estudios clásicos aún en vigor y sobre el cual se modelaron posteriormente las escuelas jesuíticas y modernas.

No debe maravillar que este florecimiento de escuelas clásicas "públicas" aconteciera fuera de Italia, o sea, del país donde había empezado el movimiento humanístico y donde habían surgido los máximos ejemplos de escuelas humanísticas del más alto nivel y eficacia formativa; como ya hemos visto, las iniciativas italianas estaban vinculadas en su mayoría a formas de precario mecenazgo, mientras las extranjeras eran el fruto de una intervención programática y consiente de los poderes públicos.

Muchas de esas escuelas son municipales o están controladas por los municipios: así en Burdeos, como en Nuremberg y en Lütich, de la Alemania renana, y en los Países Bajos. En Inglaterra se multiplican las *Public Schools*, de administración privada —al contrario de lo que haría suponer su nombre—, pero sometidas al dominio del poder público en cuanto "fundaciones", o sea, entes de derecho público; en efecto, se estimula su desarrollo mediante legados o donaciones de las clases adineradas que son las que más sienten la necesidad de una buena educación. En cuanto al poder monárquico interviene directamente, como hemos visto, sobre todo en el campo universitario.

En resumen, en estos países, la organización escolar da grandes pasos hacia su *secularización*. Las escuelas municipales no eran instituciones nuevas (existían ya en los comunes y en las ciudades medievales), pero en este período las autoridades tienden a sustituir con maestros laicos a los ecle-

siáticos que normalmente se encargaban de la enseñanza. Cuando la situación interna de Francia lo consiente, el *Collège de Guyenne* tiende a declararse abierto a toda fe religiosa. Más tarde tendrá que sufrir la competencia de la escuela jesuítica, pero saldrá victorioso.

Evidentemente, las escuelas humanísticas eran escuelas para la burguesía y la pequeña nobleza, no para el pueblo. Su objetivo era formar a la clase dirigente, no producir artesanos ni trabajadores. Su plan de estudios era esencialmente clásico, con predominio del latín y poco griego en los países de lengua neolatina o inglesa, con mayor hincapié en el griego y, en ciertos casos, estudio del hebreo, en los de lengua germánica y espíritu protestante. Se estudiaban también matemática y nociones científicas, pero en escala muy reducida. La historia y la geografía se trataban indirectamente, a través de los clásicos.

Con todo, éstas son las escuelas de donde surgirán las generaciones de intelectuales que orientarán a la cultura europea hacia los ideales científicos e "ilustrados".

renacentista vuelven a contenderse con nuevo vigor en el campo de la filosofía, aparecen ahora renovados a fondo precisamente porque ambos se ponen en el terreno de la historicidad y porque ambos se afanan por redescubrir el significado genuino de las doctrinas de sus respectivos fundadores, librándolas de los deformaciones que les había impuesto la Edad Media. En esto se diferencian de las corrientes escolásticas que les corresponden, no obstante la semejanza de muchos temas especulativos. Los platónicos y los aristotélicos del Renacimiento polemizan entre sí, pero la polémica más que de diferencias doctrinales surge de la diversidad de los respectivos intereses intelectuales. Los aristotélicos ven en Aristóteles sobre todo el filósofo de la naturaleza y, por consiguiente, en el regreso a él, el medio propio para renovar el estudio del mundo natural. Los platónicos ven en Platón el representante de la más alta sapiencia religiosa de la Antigüedad y, por lo tanto, en la vuelta a Platón, la vía hacia una renovación religiosa. En este sentido el platonismo es defendido por Nicolás de Cusa, el máximo platónico renacentista.

20. NICOLÁS DE CUSA

Nicolás Chyryffs o Krebs, denominado Cusano o de Cusa por el nombre de su ciudad natal (Kues, cerca de Tréveris, Alemania), nació en 1401; estudió en Alemania y en Padua; fue cardenal y obispo de Brixen; murió en Todi, Umbria, en 1464. En un viaje que hizo por Grecia se familiarizó con los pensadores y teólogos griegos más significativos de la época y entró en relación directa con la filosofía griega. Su obra principal es *De docta ignorantia*, a la que siguieron muchos otros escritos: *De coniecturis*, *Idiota, De visione Dei*, *De non aliud*, *De ludo globi*, etcétera.

Para Krebs, el conocimiento es posible sólo en cuanto existe una cierta proporción (es decir, homogeneidad o conveniencia) entre lo que se conoce y lo que se quiere conocer. El conocimiento es tanto más fácil cuanto más se aproximan las cosas que se buscan a las que se conocen. Por ejemplo, en la matemática, las proposiciones que se derivan más directamente de los primeros principios, de por sí clarísimos, son las más fáciles y conocidas; mientras menos conocidas y más difíciles son las que se alejan de los primeros principios. De esto se desprende que, cuando lo que se quiere conocer no guarda ninguna proporción con los conocimientos que ya poseemos, el conocimiento es imposible y no queda más que proclamar la propia ignorancia. Así precisamente sucede con Dios, quien es el grado máximo del ser, o sea el infinito; y entre el infinito y lo finito, que es lo conocido por el hombre, no hay proporción.

El hombre puede aproximarse indefinidamente a la verdad, por grados sucesivos de conocimiento; pero como estos grados serán siempre finitos y la verdad es Dios mismo, que es infinito, Dios escapará forzosamente a todo

IV. LA FILOSOFÍA HUMANÍSTICO-RENACENTISTA

19. HUMANISMO Y FILOSOFÍA

La postura humanística propiamente tal, o sea el propósito de extraer preponderante y directamente de la Antigüedad clásica sustancia de cultura y de valores humanos, saltando por encima de las complicadas construcciones medievales, era y sigue siendo considerada por ciertos críticos como una postura antifilosófica. *Filólogos*, no *filósofos*, se dice de los humanistas; prueba de ello es que desde la crisis de la escolástica hasta los grandes naturalistas de fines del Renacimiento y los grandes teóricos del "método", a principios del siglo XVII, la filosofía occidental no nos ofrece productos originales de gran relieve.

La tesis es verdadera pero sólo en pequeña parte. Ciertamente es que al ponerse en marcha el vasto movimiento renacentista, la tarea inicial más urgente en el campo filosófico era desembarazarse de la mentalidad medieval y captar con renovada frescura el sentido genuino de los antiguos filósofos, y no crear nuevos sistemas. Antes bien, existe una auténtica desconfianza por todo aquello que suene a abstracto o a apriorístico, a puramente deductivo. Tan es así que algunos de los mayores humanistas, como Valla, Poliziano, Agrícola y Ramo, escriben obras de lógica justo para hacer valer la exigencia de métodos más fecundos que el silogístico.

La misma exigencia de superar formas de racionalidad demasiado estáticas y limitadas, encuentra una expresión mucho más precisa en la obra de un filósofo profundamente original, Nicolás de Cusa, cuya fundamental intuición renovadora se perpetuará en mil formas en los siglos sucesivos. Tampoco puede decirse que el pensamiento filosófico del período humanístico se haya limitado a actuar negativamente o a formular simples exigencias: amplía e importante fue su aportación en ciertos campos particulares. Ya hemos hablado de las nuevas formulaciones pedagógicas; en este capítulo veremos surgir con Maquiavelo una "ciencia política" autónoma y aludiremos también a la primera manifestación de una moderna mentalidad científico-experimental, o sea, el estudio de la naturaleza, con Leonardo y Copérnico.

Rotos los esquemas generales, el impulso más natural es el de enfrentarse cara a cara con la realidad, en un esfuerzo por interpretarla. Incluso la "filología" asume un profundo valor filosófico, en cuanto, como hemos visto, significa asumir una análoga actitud de objetividad ante el documento histórico. Bastaría este despuntar de una conciencia historicista para pensar con creces la ausencia de obras filosóficas de carácter sistemático. Incluso el platonismo y el aristotelismo, que en el período humanístico-

esfuerzo por comprenderlo. De la misma manera como multiplicando los lados de los polígonos inscritos y circunscritos dentro de una circunferencia, estos polígonos se aproximarán indefinidamente a la circunferencia sin identificarse jamás con ella, así el conocimiento humano no coincidirá jamás con la verdad absoluta, es decir, con Dios que, en cuanto infinito, es el *máximo absoluto*, el ser del que no hay nada mayor. Por una razón análoga, el conocimiento humano no podrá jamás comprender el *mínimo absoluto*, es decir, lo infinitamente pequeño. El máximo absoluto y el mínimo absoluto coinciden en Dios, que permanece por lo tanto fuera del conocimiento humano. El hombre debe reconocer esta su ignorancia: tal reconocimiento constituye la *docta ignorancia*, saber que no se sabe.

La docta ignorancia debe ser la base y el límite de todo conocimiento humano. Sin ella, el hombre pretende conocer incluso aquello que no puede conocer, con lo que cae en el error. Si por el contrario el hombre se reconoce ignorante, sabe que cualquier conocimiento que posea, incluso el más alto, no es jamás la verdad absoluta sino una simple conjetura.

Por lo tanto, el conocimiento humano será válido a condición de que reconozca sus límites. Dejará de ser válido cuando deje de ser docta ignorancia, o sea, cuando olvide su propia e inevitable heterogeneidad o *alteridad* con respecto a la Verdad absoluta que es Dios.

También el mundo, en su alteridad respecto de Dios, implica necesariamente una relación con Él. Según el de Cusa, el mundo es un *Dios contráido*, es decir, un Dios que se ha determinado e individualizado en una multiplicidad de cosas singulares. En sí y por sí Dios es unidad absoluta; el universo es Dios que se ha diferenciado y multiplicado en las cosas. En Dios existen todas las cosas en su complejidad (*complicatio*) porque en Él todas se unen y hacen uno. Pero Dios es también la *explicatio*, el desplegamiento de la unidad en las cosas diversas y múltiples. En Dios coinciden pues los opuestos: la complicación y la explicación, el crear y lo creado, lo máximo y lo mínimo. Y coinciden de un modo que sobrepasa todo concepto humano y que por lo tanto no puede ser comprendido por el hombre. En una serie de opúsculos (*De visione Dei*, *De non aliud*, *De possest*, *De venatione sapientiae*) Krebs analiza repetidamente la relación del mundo con Dios, insistiendo sobre todo en el concepto de la *possibilitas* que le parece el más sencillo y apto para expresar esa relación. Dios es el *poder crear* que precede al *poder devenir* y al *poder ser creado* que son propios del mundo. Es decir, es la posibilidad de todo lo que deviene y es creado.

En cuanto al conocimiento que el hombre tiene de Dios, el Cusano considera que ese conocimiento no es único sino múltiple y que esa multiplicidad revela la riqueza de la vida divina. La subjetividad humana tiñe de su propio color al aspecto de Dios, así como una lente coloreada tiñe a los objetos observados a través de ella. Quien ve a Dios con amor ve su rostro que lo mira amorosamente; quien lo ve con ira lo ve airado; quien lo ve

con alegría lo ve alegre. Dios es como esos retratos que parecen mirar fijamente a quien los observa, cualquiera que sea el ángulo en que esté.

En realidad, el verdadero rostro de Dios no está determinado ni por el tiempo ni por el espacio; es la forma absoluta, el rostro de todos los rostros. Captarlo en esa forma absoluta es imposible. El hombre no puede ver a Dios si no es a través de su subjetividad, bajo el aspecto que esta subjetividad le revela. Por tanto, no debe salir de su subjetividad para conocer a Dios; antes bien, debe reforzarla y volverla más profunda. Dios dice al hombre: sé tuyo y yo tuyo será. El hombre, si lo desea, puede pertenecerse a sí mismo; sólo si será de él mismo Dios será suyo. Por eso, Dios no lo necesita sino que espera que elija ser de él mismo (*De visione Dei*). De esa forma el de Cusa reconoce plenamente el valor de la subjetividad humana. No debe el hombre despojarse de su subjetividad ni renegar de ella para entrar en relación con Dios. Antes bien, esa relación se refuerza y asegura con el reforzamiento de la subjetividad, con la decisión por parte del hombre de ser él mismo y de pertenecerse.

Por el principio de la docta ignorancia llega Krebs a una nueva concepción del mundo físico que prelude directamente a la de Copérnico, Kepler y Galileo. En primer lugar, el de Cusa niega que una parte del mundo, a saber, la parte celestial, posea una perfección absoluta y que sea, por lo tanto, ingenerable e incorruptible. Para él no subsiste la distinción entre sustancia celeste (o éter) y sustancia compuesta por los cuatro elementos, distinción que de Aristóteles había pasado a toda la física medieval. Todas las partes del mundo tienen igual valor; pero ninguna alcanza la perfección, que es propia sólo de Dios. El mundo no tiene un centro y una circunferencia, como suponía Aristóteles, pues de lo contrario fuera de esa circunferencia existiría otro espacio desprovisto de realidad, siendo como es que el mundo es toda la realidad. El centro del mundo está en todas partes y la circunferencia en ningún sitio, dado que la circunferencia y el centro son Dios, *oppositorum coincidentia*, que está en todo lugar y en ninguno. El mundo carece de confines y límites, si bien no tiene la infinitud que es propia de Dios. No habiendo un centro, la tierra no está en el centro del mundo, sino que se mueve con movimiento circular aunque tal movimiento no es un círculo perfecto. Como la tierra, el sol es una estrella, y la constitución de los diversos cuerpos celestes no es diversa sino idéntica, y por eso no es de excluir que también los otros cuerpos celestes estén habitados. Nicolás de Cusa echaba así las bases de la visión del mundo físico que el Renacimiento se encargaría de elaborar.

En el aspecto pedagógico, la importancia del pensamiento del Cusano depende ante todo de su concepto del hombre como *microcosmo* o sea como imagen y resumen de aquel mundo que es, a su vez, un *Dios contráido*, de forma que el hombre se puede considerar en cierto modo como un *pequeño Dios* o un *Dios humano*. Sin embargo, a esta reafirmación de la

dignidad del hombre pone un prudente límite de modestia: el principio de la *docta ignorancia*. En el *Idiotia* postula la tesis de que el laico indocto ("idiotia" en griego significa "privado" y por tanto en el de Cusa quiere decir "no clerical", o sea, hombre común no versado en sutilezas escolásticas) afirma plenamente su humanidad aun cuando su cultura se limite a nociones concretas y prácticas, y ello justamente en la medida en que su buen sentido reconoce los límites de todo conocer.

21. LOS PLATÓNICOS ITALIANOS

Mientras Nicolás de Cusa elaboraba su filosofía, Italia resonaba de la polémica entre platonismo y aristotelismo. La polémica había sido iniciada por el teólogo bizantino Jorge Gemistio Pletos (c. 1355-1464) quien había ido a Italia para participar en el Concilio de Florencia en el que debía decidirse la unión de la iglesia griega con la latina. Gemistio era partidario de una unificación total de las creencias religiosas sobre la base del platonismo, en el que veía la síntesis de toda sabiduría religiosa de la Antigüedad, esto es, no sólo de los griegos sino también de los pueblos orientales y los cristianos. Esta convicción pasó a ser la característica de todos los platónicos del Renacimiento. Combatidos por Gennadio y por Giorgios di Trebisonda (a propósito de los cuales véase § 24), las ideas religiosas de Pletos fueron defendidas por el cardenal Basilio Bessarione (1403-1472). Pero la defensa del platonismo fue sobre todo tarea de la Academia platónica fundada en Florencia por Marsilio Ficino y Cósimo dei Medici. Los secuaces de la Academia sostenían, con Ficino, que las doctrinas de Platón y Moisés tenían una fuente común en las obras de Mercurio Trismegisto y que, por consiguiente, el retorno al platonismo significaba el retorno a la más antigua sapiencia religiosa del género humano.

22. MARSILIO FICINO

Marsilio Ficino nace en Figline, Valdarno, el 19 de octubre de 1433. Habiendo entablado conocimiento con Cósimo dei Medici recibió de éste estímulo y ayuda, gracias a lo cual se dedicó muchos años al estudio y difusión del platonismo, reuniendo en torno a sí el círculo de amigos y discípulos que constituyó la Academia platónica. Tradujo al latín los diálogos de Platón, las *Enéadas*, de Plotino y muchas otras obras de autores griegos. Asimismo escribió la *Theologia platónica*, doce libros de *Epístolas*, que en realidad son ensayos y opúsculos, y unos *Comentarios* a las obras de Platón. Murió el 3 de octubre de 1499.

El objeto de la especulación de Ficino es renovar la unión entre religión y filosofía. Ahora bien, en la doctrina platónica filosofía y religión están unidas, de ahí la superioridad de esa doctrina. Pero para Ficino la unidad

de la religión con la filosofía tiene por objeto renovar al hombre y a su mundo, y el hombre es el verdadero centro de su especulación. La realidad consta de cinco grados: el cuerpo, la cualidad, el alma, el ángel y Dios. El alma se halla en el centro y por eso es la esencia tercera o media: sea que se ascienda del cuerpo hacia Dios o se descienda de Dios hacia el cuerpo el alma se encuentra en el tercer grado y, como tal, es el *nudo viviente* de la creación.

Dios y el cuerpo son de todo punto diferentes y constituyen los dos extremos del ser. El ángel no une a estos extremos porque está vuelto enteramente hacia Dios y no hace caso de los cuerpos. Tampoco los une la cualidad porque ésta se inclina hacia el cuerpo y descuida las cosas superiores. El alma ase las cosas superiores sin dejar las inferiores, concuerda con las unas y con las otras y las desea a entrambas. Por eso, el alma es la verdadera *cópula del mundo*. En cuanto es necesaria para la economía y el orden del mundo, el alma es indestructible. Signo principal de esa indestructibilidad es su infinitud, merced a la cual puede medir el tiempo, que es precisamente infinito, y puede pasar de un conocimiento al otro, de una meta a la otra, sin saciarse.

Por otra parte, el alma es libre. Ficino admite un triple orden de las cosas: la providencia o sea el orden que gobierna a los espíritus; el hado, que gobierna a los seres animados; la naturaleza, que gobierna a los cuerpos. El hombre participa de los tres órdenes, pero sin quedar sometido a ellos, antes bien, dominándolos. En efecto, se gobierna a sí mismo que es espíritu, gobierna la imaginación y sensibilidad propias y así domina al hado, y en fin adquiere el dominio sobre los cuerpos y de ese modo gobierna la naturaleza. De tal forma es libre y su única elección auténtica es la que cumple cuando decide ser libre.

Al carácter mediador del alma pertenece el amor, que es precisamente la función mediadora. Para Ficino, el amor es la fuerza que une y ciñe entre sí armoniosamente las partes de que se compone la creación; en efecto, establece una relación recíproca entre Dios y el mundo. No es sólo el mundo que tiende hacia Dios y en ese tender sale del caos, se organiza, se forma y alcanza orden y perfección, sino que también Dios ama al mundo y en virtud de ese amor vela por él y lo vuelve vivo y activo. El amor es un acto libre y el universo, ceñido por los lazos del amor, es el dominio de la libertad.

La especulación de Ficino repite el esquema neoplatónico, pero acentúa la función del hombre. En el neoplatonismo de Plotino, Dios es el centro, la unidad absoluta, de la que todo dimana y a la que todo vuelve. Por el contrario, en Ficino (como en el de Cusa), el centro de la especulación es el hombre en su función mediadora y por consiguiente en el amor como justificación o acto de justificación de esa función. Así, dice Ficino, sólo en el hombre encuentra el universo su verdadera unidad, su ligazón viviente.

23. PICO DELLA MIRANDOLA

El interés religioso predomina también en la compleja personalidad de Giovanni Pico della Mirandola, nacido el 24 de febrero de 1463, muerto en Florencia el 17 de noviembre de 1494. Pico no compartía la prevención de los humanistas contra los filósofos medievales. En una carta de 1485 a Ermolao Barbaro condenó la posición de quienes sacrificaban la sustancia a la apariencia y retrocedían ante especulaciones expresadas en un lenguaje rudo y desadornado. Su propio pensamiento se proponía conciliar y sintetizar las doctrinas más disímiles: las de la sapiencia oriental, las de los griegos.—en especial Platón y Aristóteles—, y las medievales —sobre todo las de Santo Tomás y Duns Scoto—, así como también las de la magia y la "cábala".

Este afán de una síntesis universal del saber mediante la cual se regenerasen al mismo tiempo la vida religiosa y la vida filosófica del hombre, se reveló en la iniciativa de Pico de convocar en Roma sabios de todas partes del mundo para debatir 900 tesis que, a su juicio, encerraban las cuestiones fundamentales de la sabiduría universal. El debate no pudo celebrarse porque algunas de esas tesis fueron consideradas heréticas, pero Pico publicó a ese propósito una *Apología*, así como también unas *Conclusiones*, desarrollándolas. La famosa oración *De hominis dignitate* hubiera debido ser el discurso inaugural de la disputa. Pico escribió asimismo el *Heptaplus*, comentario a los primeros capítulos del *Génesis*; *De ente et uno* que es un intento de síntesis entre aristotelismo y platonismo, y las *Disputationes adversus astrologos*, crítica de la astrología.

La oración *De hominis dignitate* trata de la superioridad del hombre sobre el resto de las creaturas, tema favorito de los humanistas como del Cusano y de Ficino. Al hombre, último en ser creado, no le quedó disponible ninguno de los bienes ya distribuidos entre las demás creaturas. Dios entonces dispuso que tuviese en común todo lo que había distribuido separadamente entre las demás. Si el hombre no tiene un puesto determinado, ni un aspecto propio, ni prerrogativa alguna, es porque debe por sí mismo elegir y asumir el puesto, el aspecto y la prerrogativa que desea.

El hombre no es, pues, ni celestial ni terrenal, ni inmortal ni mortal; puede degenerar con las cosas inferiores, y puede, si quiere, regenerarse en las cosas superiores, que son divinas. Esta regeneración puede acaecer sólo mediante el retorno a la sapiencia original que se ha dispersado y multiplicado en las diversas doctrinas religiosas y filosóficas y que, por consiguiente, debe rescatarse de la variedad de esas doctrinas para restituirla la unidad y la conciliación. Objetivo de la especulación de Pico es, justamente, la paz, la unión y la concordia entre los hombres, lo que sólo es posible si los hombres armonizan y funden todos los elementos en apariencia heterogéneos de su saber y sus creencias religiosas.

En el nuevo cuadro, Pico encaja incluso la magia y la cábala. Sin embargo, rechaza la magia de los nigromantes que invocan espíritus y demonios, y aprueba sólo la magia *natural*, que no viola el orden del mundo, sino que más bien lo sirve al utilizar las energías diseminadas en la naturaleza.

Por su parte, la cábala sirve para penetrar en los misterios divinos. No sólo responde perfectamente a las doctrinas de la Iglesia y a la filosofía cristiana, sino que armoniza también con las de Pitágoras y Platón. Sólo ante la astrología asume Pico una actitud de cautela. Acepta la astrología matemática o especulativa, que se preocupa en exclusiva de determinar las leyes matemáticas del universo; pero rechaza la astrología judiciaria o adivinatoria que pretende deducir las vicisitudes de la humana existencia del curso y la naturaleza de los astros. Si esta segunda especie de astrología fuese verdadera, el hombre no sería libre porque todas sus decisiones dependerían del curso de los astros. Pero no puede en modo alguno ser verdadera porque lo que tiene un valor y una dignidad superiores no puede estar sujeto a algo de valor y dignidad inferiores. El hombre, que es el ser más alto de la creación, no puede depender de los cuerpos celestes, inferiores a él. Así defendía Pico la dignidad y libertad del hombre contra una de las creencias más difundidas de su tiempo.

24. LOS ARISTOTÉLICOS

Mientras los platónicos obedecen sobre todo a la exigencia de una renovación religiosa, los aristotélicos del período humanístico-renacentista persiguen un renacer de la ciencia natural. Aristóteles es para ellos el filósofo de la naturaleza, y en el retorno a su filosofía ven el resurgimiento de la investigación natural directa.

En Italia, el retorno al aristotelismo original fue empezado por los doctos griegos que participaron en el Concilio de Florencia para la unificación de las dos iglesias o que a la caída de Constantinopla en poder de los turcos (1453) se refugiaron en Italia. El primero fue Jorge Scholarios llamado Genadio, fallecido hacia 1464. Fue adversario de Gemistio Pletos y escribió contra él en defensa de Aristóteles. Contra Pletos escribió también Jorge de Trebisonda o Trapezunzio (1396-1484), colaborador de Vittorino da Feltre y autor de aquella *Comparatio Platonis et Aristotelis* a la que dio respuesta el cardenal Bessarione.

El primero en contraponer el Aristóteles original al Aristóteles de la escolástica árabe y latina fue Ermolao Barbaro (1453-1493) de Venecia, a quien Pico della Mirandola dirigió su defensa de los "filósofos bárbaros". Paso ulterior hacia la exigencia de descubrir de nueva cuenta el auténtico significado de Aristóteles fue el que cumplió el alejandrino, inaugurado por Pomponazzi, quien para interpretar a Aristóteles echó mano del antiguo comentarista de Alejandro de Afrodisias (siglo I a. e.) en el que destacaban sobre

todo los aspectos *naturalistas* del Esguitta. El alejandrismo vino a contraponerse al averroísmo que desde la primera mitad del siglo xiv tenía por centro la Universidad de Padua.

Alejandristas y averroístas polemizaron porque los alejandristas negaban la unidad del intelecto en todos los hombres que era la tesis fundamental del averroísmo. Sin embargo, coincidieron en defender el orden necesario del mundo y en negar los milagros y, en general, la intervención directa de Dios en las cosas del mundo. Unos y otros concebían al mundo como basado en un orden inmutable y necesario, con lo cual pusieron los cimientos de la investigación y de la naturaleza, que no es posible si antes no se admite la necesidad y estabilidad del orden cósmico.

Alejandristas y averroístas estuvieron de acuerdo también en el admitir la doctrina de la doble verdad, una de razón y otra de fe, que servía para liberar a la investigación científica de preocupaciones dogmáticas. Entre los principales aristotélicos que enseñaron en Padua y Bolonia son de recordar Nicoletto Vernia, Agostino Nifo —quien atacó al *De immortalitate animae* de Pomponazzi—, y Leonico Tomeo (1446-1497) que intentó conciliar Platón y Aristóteles. Pero el mayor entre los aristotélicos es el fundador de la escuela alejandrista, Pomponazzi.

25. POMPONAZZI

Pietro Pomponazzi, llamado *Peretto*, nació en Mantua el 16 de septiembre de 1462 y enseñó en Padua y Bolonia, donde murió el 18 de mayo de 1524. Su más notable obra es *De immortalitate animae*. Se publicaron póstumamente *De incantationibus*, que trata de la magia, y *De fato, libero arbitrio et praedestinatione*.

El propósito fundamental de Pomponazzi es demostrar que el mundo tiene un orden racional necesario. En Aristóteles ve el filósofo que ha excluido la intervención directa de Dios o de cualesquiera otros poderes sobrenaturales en las cosas del mundo y que ha visto en el mundo en cuanto tal un puro sistema racional de hechos concretos.

En la obra *De incantationibus* no niega la realidad de hechos excepcionales o milagrosos que la experiencia parece confirmar. Según Pomponazzi, hay encantamientos, magias, brujerías, efectos milagrosos de piedras o plantas, etc., etc. Pero tales hechos no son milagros en el sentido de que son contrarios a la naturaleza o extraños al orden del mundo, sino que se califican de milagros sólo porque acaecen rara vez y a largos intervalos. En realidad se trata de hechos naturales que se explican según el orden necesario de la naturaleza, es decir por la acción de los astros. En efecto, los cuerpos son el conducto necesario para la acción de Dios sobre el mundo. Dios no actúa directamente sobre las cosas naturales porque todas las acciones se

transmiten por los grados jerárquicos de la realidad y lo superior puede actuar sobre lo inferior sólo a través de lo que está en medio.

Por consiguiente, milagros y encantamientos se deben al influjo de los cuerpos celestes y pertenecen al orden natural del mundo. En ese orden figura también la historia humana, o sea, las vicisitudes de los estados, de los pueblos e incluso de las instituciones religiosas. Toda religión pasa por una época de ascenso, otra de florecimiento y otra de ocaso. El surgimiento de una religión se caracteriza por oráculos, profecías y milagros que disminuyen a medida que se aproxima el momento de la extinción. En el agotamiento de los milagros cristianos se basa Pomponazzi para considerar como próximo el fin de esta fe.

El famoso *De immortalitate animae* se propone encajar en el orden natural del mundo incluso la actividad espiritual del ser humano. El alma humana no puede existir ni actuar sin el cuerpo, sea en calidad de sujeto, puesto que tiene necesidad de órganos corporales (el ojo, el oído, etc.), sea como objeto porque sólo puede percibir cosas corpóreas. El alma intelectiva, dado que carece de órganos corporales, no necesita del cuerpo en cuanto sujeto, pero sí lo necesita en cuanto objeto porque por otra parte no puede conocer sino las cosas corporales en las cuales se basa para entender. Sólo la inteligencia angélica puede prescindir del cuerpo como sujeto o como objeto; pero el alma humana no puede trasmutarse en inteligencia angélica, pues dicha trasmutación no es más que una fábula semejante a la de las *Metamorfosis* de Ovidio. Pero si el alma humana es inseparable del cuerpo, su inmortalidad resulta dudosa o en todo caso imposible de demostrar.

¿Se anula con esto la vida moral del hombre? No, porque esta vida está garantizada por la condición natural del alma misma. El que no existan recompensas ni castigos en el más allá no significa que la virtud no tenga su recompensa ni que el vicio no reciba su castigo. El premio esencial de la virtud es la virtud misma, que hace al hombre feliz. La pena del vicio es el vicio mismo, que lo vuelve mísero y desdichado. Antes bien, un premio o un castigo sobrehumanos y extrínsecos parecen más bien disminuir el mérito o el demérito de una acción. La virtud recompensada pierde mérito; la pena reduce la culpa. De esta forma la vida moral vuelve a incorporarse al orden natural de las cosas y se considera inútil recurrir a lo sobrenatural para justificarla.

Por último, la preocupación fundamental de Pomponazzi se manifiesta en la tesis que sostiene en la obra *De fato, libero arbitrio et praedestinatione*, donde analiza el viejo problema de la conciliación entre libertad humana, por una parte, y la presciencia y predeterminación divinas, por la otra. Aunque Pomponazzi considera innegable la libertad humana, atestiguada por la experiencia, y aunque la estima conciliable con la presciencia, no la considera, en cambio, conciliable con la omnipotencia divina.

Según las consideraciones puramente naturales, le parece a Pomponazzi que la opinión mejor fundada es la de los estoicos para quienes era admisible el *hado*, es decir, la necesidad absoluta del orden cósmico establecido por Dios. En este caso, la dificultad representada por la circunstancia de que Dios sería causa no sólo del bien, sino asimismo del mal puede resolverse afirmando que bien y mal concurren a la integridad del universo y que en éste, como en todo organismo vivo, no sólo debe haber partes puras y nobles, sino también partes impuras e innobles.

Empero juzga Pomponazzi que las creencias de la fe son de preferir a estas y a otras semejantes conclusiones de la razón natural, con lo que se refugia en la doctrina de la doble verdad y reduce la fe a un puro acto gratuito de acatamiento para con la autoridad religiosa. En realidad, su especulación entera está orientada hacia la defensa de ese orden necesario del mundo que es el único que posibilita la investigación científica.

26. LA CIENCIA DE LA POLÍTICA: MAQUIAVELO

Posteriormente a Pico y Pomponazzi, platonismo y aristotelismo siguieron debatiendo cansadamente los problemas que les eran propios. En realidad la tarea se les había agotado. Habían logrado imponer la exigencia de percibir en los antiguos filósofos mucho más de cuanto la vieja escolástica estaba acostumbrada a ver.

Fuera del campo estrictamente filosófico, el humanismo acomete otras pruebas y rinde frutos muy diversos. Lo esencial de su posición consistía, como hemos visto, en un retorno inteligente y crítico a los orígenes que fuera útil para la existencia concreta y actual de los individuos actuales en una realidad política nueva.

Cuando un tal punto de vista adopta la forma de una elaboración consciente del aprendizaje del pasado con referencia a los problemas actuales, se denomina *historicismo*. El historicismo es voluntad de reconocer el pasado como lo que fue; es percepción de las fuerzas reales que juegan en los acaecimientos históricos; es generalización prudente que se esfuerza por distinguir los elementos predominantes en las situaciones reales sin perder de vista la extrema complejidad de éstas.

Iniciador de un movimiento historicista así de intenso fue Nicolás Maquiavelo (1469-1527), quien fue también fundador, sobre esas bases, de la moderna ciencia política. Aunque de él podría decirse todo menos que fue un observador desapasionado de los sucesos de su tiempo, supo enfocar los acontecimientos italianos con una excepcional conciencia histórica, es decir, encuadrándolos en una perspectiva amplísima y sin dejarse arrastrar por reacciones emotivas inmediatas. Advirtió claramente que el *porro unum necessarium* de la situación era que Italia no se quedara a la zaga del resto de Europa y que encontrara el Príncipe capaz de darle también a ella unidad política. Toda

su actividad de pensador, en diuturno coloquio con los grandes historiadores de la Antigüedad, y de atensísimo observador de los acontecimientos contemporáneos se concentró en el análisis de este problema —para él trágicamente urgente— así en sus datos históricos originales como en su configuración actual.

En sus *Discorsi sopra la prima deca di Tito Livio* aclara, por lo que se refiere a las comunidades humanas, aquella vuelta a los principios en que consiste la renovación renacentista. La única forma como las comunidades pueden renovarse, evitando la decadencia y la ruina, consiste en volver a sus principios, puesto que los principios encierran un elemento de eficacia que es fuente de vitalidad y fuerza primitiva.

En la Roma antigua, las derrotas dieron a menudo ocasión para que los hombres “se reconocieran” en los órdenes de su convivencia; el mismo efecto tuvieron ciertas instituciones como las de los tribunos de la plebe y los censores, que exhortaban incesantemente a los ciudadanos a retornar a las virtudes originales. También la religión cristiana ha sido reportada a su principio por San Francisco y Santo Domingo, quienes, con la pobreza y la imitación de la vida de Cristo, le devolvieron su primitiva fuerza.

De igual modo, la comunidad italiana, si quiere reconstruirse en su unidad y libertad, debe retornar a su historia pretérita, esto es, al ejemplo de la Roma republicana. Para ello, es indispensable, en primer término, reconocer el significado de dicha historia, redescubrirla en toda su autenticidad y sacar de ella todas las enseñanzas que encierra. Pero además es indispensable reconocer en su *realidad efectiva* las condiciones de hecho a partir o a través de las cuales debe efectuarse ese retorno.

Maquiavelo renuncia a todo anhelo de repúblicas o principados “que no se han visto ni conocido jamás en la realidad”. Sin embargo, es indudable que la comunidad italiana no puede volver de golpe al sentimiento de libertad y a la disciplina que vuelven posible una república.

Al político que quiera ceñirse a las condiciones efectivas le compete una tarea inmediata, la única realizable en las circunstancias históricas de la época: un príncipe reunificador y reordenador de la nación italiana. De ahí que Maquiavelo se entregue a describir la figura del *Príncipe*. Es necesario que el príncipe no se extravié “voluntariamente o llevado de ignorancia” por el camino en apariencia fácil, mas en verdad ruinoso, de la tiranía. Quien toma por este sendero renuncia al honor y a la seguridad y va al encuentro de la infamia y el peligro, y es imposible que se elija si se conoce verdaderamente la historia y se sabe sacar partido de sus enseñanzas.

Pero, no obstante considerar la tiranía como una traición y una degeneración de la tarea que incumbe al príncipe, o sea, imponer a la comunidad un orden civil, Maquiavelo expone con crudeza al mismo príncipe las duras exigencias de su cometido.

No se puede contar con la buena voluntad de los hombres que no son de

por sí ni buenos ni malos, pero pueden ser lo uno y lo otro. Por lo tanto, si el príncipe quiere llevar a buen fin sus propósitos es necesario que haga sus cálculos en el peor de los casos, es decir, debe presuponer que todos los hombres son malos. Debe, pues, "aprender a poder ser no bueno, y usarlo o no usarlo según las necesidades". Ante ciertos expedientes de extrema crueldad "debe preferirse vivir como particular más bien que como rey con tanta ruina de hombres". Y, sin embargo, si no se quiere o no se puede hacer esta renuncia, hay que meterse de lleno, resultadamente, en el mal, y evitar las soluciones intermedias que no sirven de nada.

Sin embargo, el mal debe estar enderezado al bien, es decir, a la utilidad de los súbditos, pues de otro modo se revuelve contra quien lo manipula y provoca su caída. Por consiguiente, la tarea del príncipe y en general todo quehacer político tiene en sí mismo el propio límite y norma. Ciertos expedientes son condenables no por inmorales, sino por impolíticos, o sea, tales que no alcanzan la meta y frustran los objetivos mismos que se quiere alcanzar.

Si bien admite la inestabilidad del acontecer histórico, Maquiavelo se niega a creer que las cosas del mundo estén gobernadas por la fortuna o por Dios, de forma que los hombres no puedan ni corregirlas ni ponerles remedio. La fortuna, dice, arbitra la mitad de las acciones humanas y permite a los hombres gobernar la otra mitad o poco menos. Es como un río que, cuando se desborda, arrasa todo, pero cuyo ímpetu no es dañoso o resulta menos perjudicial si el hombre ha procedido oportunamente a construir defensas y diques. Pues si el hombre no se abandona, si se compromete activamente en la historia y saca del pasado lecciones para el porvenir, puede llegar a domar a la fortuna. En tal caso, no es que se elimine el riesgo, pero el hombre deja de ser esclavo de los acontecimientos.

Adviértase que la lúcida objetividad con que Maquiavelo nos revela el oculto mecanismo sobre el que se funda en buena parte la fortuna de un príncipe, no tiene que ver nada con esa especie de cinismo deterior que suele atribuírsele. La *autonomía de la política* por la que propugna se apoya en el supuesto de que el *verdadero interés* del gobernante coincide con el *bienestar* de los gobernados ("la mejor fortaleza que existe es no ser odiado por el pueblo").

Por lo demás, Maquiavelo demostró siempre que prefería la república libre a cualquiera otra forma de gobierno, si bien comprendía que era imposible unificar a Italia en forma republicana. A ello se debe el que se nos aparezca ahora como un teórico de la superioridad del *absolutismo monárquico*, que por entonces se hallaba en fase de pleno ascenso en Europa, cuando en realidad fue más bien el campeón de la *seriedad de la política* en todas sus formas, en contraste con el diletantismo de buena parte de la política italiana del Renacimiento.

27. GUICCIARDINI Y BOTERO

Máximas de sabiduría política son los *Ricordi politici e civili* de Francesco Guicciardini (1482-1540). Según Guicciardini un hombre no debe ser juzgado por la tarea que le ha tocado realizar, sino por el modo como la ejecuta. En efecto, si bien no elige la clase social en que ha nacido, o las vicisitudes o la suerte que le han cabido, sí elige la conducta que asume dentro de su clase o en sus acaceres o ante la suerte. Y esta conducta debe ser la base sobre la cual debe juzgarse. Su deber es valerse de la reflexión y la experiencia. Si cuando se reflexiona, se examina y se considera todo a fondo es difícil salir adelante con bien, figurémonos cómo le va a quien se "deja llevar del curso del agua". El "dejarse llevar del curso del agua" equivale al "dejarse gobernar por la fortuna" de Maquiavelo. Como Maquiavelo, Guicciardini quiere que el hombre participe activamente en la realidad política, a fin de corregir, aun cuando no pueda desviarlo del todo, el curso de la fortuna. Por eso, el filósofo aprecia la fe, que produce obstinación; y muy a menudo la obstinación, en un mundo expuesto a mil casos y accidentes acaba por triunfar.

Por lo que se refiere a la naturaleza humana, Guicciardini considera que los hombres se inclinan naturalmente al bien, pero que su naturaleza es frágil y que por eso se apartan con facilidad de su inclinación natural. Por consiguiente, es preferible no ser confiado y tener siempre, ante quien sea, los ojos muy abiertos, si bien procurando no aparecer desconfiado. Sin embargo, en política, no basta la apariencia. Si un hombre no es verdaderamente bueno, tarde o temprano será desenmascarado; sólo quien sea en verdad bueno podrá aparecer como tal. No hay en Guicciardini la identidad entre juicio político y juicio histórico que caracteriza a Maquiavelo y vuelve magnánimo su inmisericorde realismo. Guicciardini está aferrado a lo "suvo particular"; es decir, a su condición, a su interés personal. Oda al clero, pero lo sirve; queiría verlo "o sin vicios o sin autoridad", no obstante lo cual trabaja por la grandeza de varios pontífices poniendo en la tarea lo mejor de sus facultades.

Un maquiavelismo filtrado por los ideales de la Contrarreforma y reducido a instrumento de pura conservación política, será el de Giovanni Botero (1533-1617), autor de los diez libros de *Della ragion di stato*. Según Botero, para conservar su poder, el príncipe necesita de todas las virtudes, especialmente de la religión, que debe ser uno de los fundamentos del Estado. Botero rechaza los grandes proyectos y las ambiciones desmedidas y desconfía de la astucia demasiado sutil. Sin embargo, junto a los preceptos de moral y religión, propone las máximas del maquiavelismo y enfoca todo desde el punto de vista de la *razón de Estado*, o sea, como medio de conservación y ampliación de un dominio político.

28. LA NUEVA CIENCIA NATURAL: LEONARDO DA VINCI

→ Mientras Maquiavelo fundaba la nueva ciencia humana de la política, su contemporáneo Leonardo da Vinci (1452-1519) echaba las bases de la moderna ciencia natural, que tiene como fundamento la experiencia sensible y procede por hipótesis elaboradas matemáticamente, reconociendo en la naturaleza un preciso orden mensurable y una perfecta "necesidad".

Leonardo no fue más afortunado que Maquiavelo por lo que se refiere al éxito inmediato. Reconocido como pintor sin igual y como genio versátil cual ninguno ("yo no creo que nazca en el mundo hombre mayor que él", declara Benvenuto Cellini), su misma inquietud lo empujó en mil direcciones diversas, lo que le hizo dejar incompletas muchas obras y fue causa de que sus descubrimientos y su pensamiento científico permanecieran prácticamente ignorados hasta tiempos recientes, debido, entre otras razones, a que estaban contenidos en "códices" manuscritos de lectura a menudo difícil (escritos "especialmente" con la mano izquierda).

El encuentro en Leonardo del arte con la ciencia no es accidental; no son para él dos actividades diversas, sino que tienen un fin único: el conocimiento de la naturaleza. Para Leonardo la pintura es superior a todas las artes; ahora bien, la pintura busca en las cosas la *proporción* que las hace bellas y, por consiguiente, presupone un estudio encaminado a descubrir mediante la experiencia sensible esa misma armonía de las cosas que la ciencia expresa en sus leyes matemáticas.

Leonardo rechaza toda autoridad y toda especulación que no tenga como base la experiencia. "La sabiduría es hija de la experiencia", dice. La experiencia no engaña; en cambio, sí puede engañar el juicio pronunciado sobre la base de la experiencia; en tal caso, el error se puede evitar recurriendo a la matemática para entender y demostrar las razones de lo manifestado por la experiencia. Leonardo adopta el lema de Platón inscrito a la entrada de la Academia: "Quien no sea matemático, no me lea en mis principios." La experiencia y el cálculo matemático revelan la necesidad de las operaciones naturales, necesidad que excluye toda fuerza metafísica o mágica porque es "freno y regla eterna" de todos los hechos naturales.

Entender la *razón* de la naturaleza significa entender esa *proporción* que no se encuentra sólo en los números y medidas, sino también en los sonidos, los pesos, los espacios, los tiempos y en toda potencia natural. Fue precisamente la identificación de la naturaleza con la necesidad matemática lo que condujo a Leonardo a fundar la mecánica y a ser el primero en formular sus principios (ley de inercia, principio de la reciprocidad de acción y reacción, teorema del paralelogramo de las fuerzas, etcétera).

En un pasaje del *Codice Atlanticus* expresa en modo admirable la plena conciencia que tenía acerca de la novedad y el carácter revolucionario de esta nueva visión de la naturaleza: "Oh admirable y estupenda necesidad, tú con

tu ley, por brevísima vía, obligas a todos los efectos a participar de sus causas, y, con irrevocable ley, merced a esa brevísima operación, toda acción natural te obedece... Éstos son los milagros."

Un hombre como Leonardo no es fácil de clasificar. Reconocido como paradigma del genio universal del tipo renacentista (sólo Miguel Ángel podría parangonársele), mientras por otra parte se declaraba "hombre sin letras" y enemigo jurado de toda autoridad, despreciador de "los recitadores y trompetas de las ajenas opiniones" y de quien "pretendiendo autoridad no usa el ingenio, sino la memoria", aparece en verdad como muy alejado de la actitud humanística, o sea, de devoto cuando no ciego respeto por la autoridad de los grandes clásicos.

En realidad, Leonardo participa en pleno de la intuición humanística para la cual el hombre es un microcosmo, "ojo del universo", o "mundo menor" (del que muestra la "cosmografía" en sus tablas anatómicas, arrebatado de maravilla por la perfección del organismo humano), e incluso se advierten en él ecos de ciertas formas de religiosidad platonizante tomadas del ambiente culto de la época.

Pero no debe olvidarse que Leonardo era además un artesano formado en el taller del Verrochio, y que estaba acostumbrado a hacer lo que los humanistas no hacían, o sea, el trabajo material y la experimentación guiada, sí, por intuiciones geniales, pero sin escrúpulo de rebajarse a ejercer actividades mecánicas.

De esa forma, en Leonardo pudo realizarse, con la intensidad de una iluminación fulgurante que los contemporáneos no comprendieron, esa admirable síntesis de experimentación y teoría que caracterizará a la ciencia moderna. Como embriagado por su extraordinario y casi inefable descubrimiento (ya se verá lo mucho que el mismo Galileo hubo de padecer para obligar a la ciencia oficial a que aceptara la insólita doctrina), quiso ensayar su alcance en todas las direcciones posibles: estudió los fósiles, calculó el tiempo que el Po había tardado para colmar la zona aluvional (200 mil años, según sus cálculos, de donde la cuestión sobre la atendibilidad de la Biblia), estudió acústica, óptica, meteorología, aerostática, aerodinámica, y, por si fuera poco, zoología, botánica y anatomía. Como era de esperar, sus resultados son desordenados y fragmentarios, pues si bien intuyó la esencia del método científico moderno, no estaba en sus posibilidades realizar la *metodología* ni el lento proceder cooperativo que es indispensable para construir ciencias efectivas y maduras.

En su soledad intelectual, no buscada pero virilmente aceptada, Leonardo se dejó arrastrar un tanto por la mentalidad propia de los científicos "prácticos" de su tiempo, mitad magos y mitad charlatanes, que se rodeaban de misterio: "no enseñes y sólo tú serás excelente".

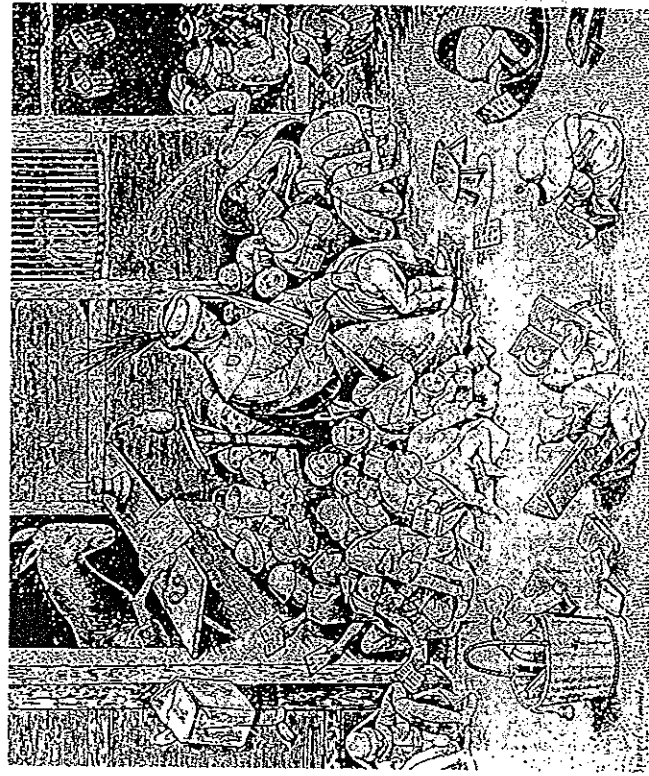
SANTONI, A. "12. Educación humanística y renacentista." En: *Historia social de la educación*. Tr. Raimundo Barrera, Morelia, Instituto Mexicano de Ciencias de la Educación, Cuadernos de IMCED, 1995, pp. 213-234.

12. EDUCACION HUMANISTICA Y RENACENTISTA

12.1 Artes mayores y artes menores

Entre la muerte de Santo Tomás de Aquino y los primeros indicios del humanismo, a horcajadas entre los siglos XIV y XV, existe un siglo plético de decisivas innovaciones sociales y culturales, aun cuando no clamorosas. La burguesía corporativa, que había impulsado en todos sentidos nuevamente la vida en Europa durante los dos siglos precedentes, tenderá a hacer surgir en su interior un círculo de mercaderes y banqueros que, controlando el movimiento de las mercancías y la moneda, pronto someterá también a los exponentes de las Artes. Aquéllos, a su vez, tratarán de impedir la revaloración de categorías artesanales inferiores, aceptadas en las organizaciones corporativas sólo para explotarla mejor. Así, mientras en las cúpulas algunos mercaderes-banqueros se convierten en señores (y después en príncipes) de territorios incluso vastos, en la base los más explotados tratan de organizarse para reivindicar derechos fundamentales. Esto llevó a muchos enfrentamientos, algunos muy conocidos: no sólo el tumulto de los Ciompi en Florencia, sino la revuelta de los campesinos de la Isla de Francia, los movimientos de Cola de Rienzo en Roma, los de los Lollardi en Inglaterra y otros.

Particularmente en las ciudades, la disidencia entre la alta y la pequeña burguesía afectaba también aspectos formativos y didácticos: cuando en Florencia las Artes menores parecen despuntar obtienen no sólo la autonomía de las corporaciones de las Artes mayores, sino incluso el poder de controlar los currículos de aprendizaje y, por tanto, la facultad de conceder el diploma de maestro en el Arte respectivo. Los magnates, salidos de entre los ricos mercaderes y similares, como se ha dicho, tuvieron no pocos méritos en la renovación de la instrucción. Antes que nada, favorecieron la adopción de la aritmética indo-árabe en lugar de la engorrosa y ya poco provechosa numeración romana que circunscribía los cálculos en graves límites de lentitud y aproximación. Ya en el siglo XIV aparecen las nuevas "escuelas de ábaco" (el ábaco era la mesa especial sobre la cual desde la antigüedad se contaba, sin embargo, el término se mantuvo durante mucho tiempo aun después de la desaparición del instrumento) donde se enseñaban lectura y escritura, aritmética y *faccinim* (definición y uso del calendario religioso, civil y comercial) y otras nociones necesarias para la formación de los escribanos-contadores y en general de los adeptos al comercio. Además, aquella actividad impulsó también una grafía mucho más rápida y sobria que la áulica usada por los amanuenses o por los notarios, llamada precisamente escritura "mercantilista" que será la base de la grafía corriente y de los caracteres de imprenta de los siglos siguientes. Asimismo fueron bastante



{ Sanborn, A. HISTORIA SOCIAL DE LA EDUCACION

discolos, no escolares»,² donde después se explicaba que discolus quería decir una especie de anti-escolar, y era epíteto de quien frecuentaba calles de mala fama y casas de meretrices, espectáculos públicos y banquetes etc., antes que dedicarse a los estudios.

Pero no sólo eran los muchachos y los jovencitos bien nacidos -que preferían hacerse discolos antes que discípulos-los que encontraban incompatibles los antiguos sistemas didácticos, caracterizados por la vara, el antediluviano ábaco y las largas cantilenas del Salterio. Antes que ellos habían sido los mismos literatos y estudiosos quienes rechazaron los áridos esquematismos de la escolástica medieval. La polémica contra la mortificante cultura precedente transmitida por la pedantería de los profesores será, como veremos, uno de los motivos recurrentes en los autores europeos de los siglos XIV al XVII (y la duración de estas lamentaciones demuestra también que los orígenes de aquella oposición no eran superficiales). Los nostálgicos de la antigua cultura respecto a los opositores son mucho más exigios: entre éstos, uno de los más conocidos es el cardenal JUAN DOMINICI (1357-1419), que añoraba la dura disciplina de otro tiempo e incluso los golpes, sanciones necesarias para frenar «la resbaladiza edad». Edad no breve, además de todo, ya que «las frecuentes golpizas hacen bien [...] hasta les hacen falta aun a los de veinticinco». Los golpes, en fin, para Dominici eran el instrumento pedagógico infalible, merecidos o no, hasta la edad adulta. En primer lugar, hacían justicia, más tarde acostumbraban a soportar el dolor y mortificar el orgullo. Pero, ante un Dominici y pocos más, el coro es casi unánime: de Petrarca a Bocaccio y muchos otros, todos, directa o indirectamente, propugnan la superación de los antiguos ritos pedagógicos y del culto al notonismo a favor de experiencias formativas más humanas, más cercanas a las necesidades de la personalidad concreta; hasta el novelista Rabelais que, como primera intervención didáctica, hace que el pedagogo Pantagruel le recete a su alumno una infusión especial para hacerle «olvidar todo lo que había aprendido de sus viejos maestros».

Así, los estudiosos y también los sacerdotes, protegidos por los reyes y señores, pudieron expresarse en formas nuevas para crear a la brevedad nuevos modelos culturales y formativos. Antes, más que nuevos, diversos de aquéllos del negro pasado medieval: no nuevos, ya que al menos inicialmente, la tendencia casi general fue ceñirse al espíritu y la letra de los clásicos. No más el latín

² E. GARIN, *L'educazione in Europa (1400-1600)*. Problemi e programmi, Laterza, 1976, p. 15. [La educación en Europa (1400-1600). Problemas y programas, Editorial Grijalbo, 1987]. Es la contribución de un estudioso de este período (del mismo autor también son importantes: *L'educazione umanistica in Italia*, Laterza, 1952 y *L'umanismo*, amplia antología con introducción y comentario en la serie «Los clásicos de la pedagogía italiana». Coordinaciones Giuliano-Sansoni, 1958), notable por la riqueza y la propuesta personal de síntesis.

perfeccionadas las cartas geográficas terrestres y marítimas (hasta la compilación de los mapas más importantes de las entradas a un puerto, llamados «derroteros»), necesarias para la gran expansión de los tráficos.

Dicha expansión sentó también las bases prácticas de la futura economía mercantil: cheques, órdenes de pago y de crédito, boletas de remisión, letras de cambio y contratos, etc., con normas relativas. Inicialmente estas incumbencias las desempeñaban los notarios, también ellos maestros en el arte específico que, sin embargo, poco a poco fueron sustituidos por personal formado *ad hoc*, mucho más rápido y hábil en todas las nuevas tareas requeridas, en las cuales el conocimiento del latín y del derecho romano era superfluo. Obviamente, la cultura mercantil-artesanal se afirma al mismo ritmo con la sustitución del latín por el latín vulgar. En efecto, hubiera sido impensable efectuar registros, supongamos, de mercancías exóticas en latín, así como tratar de calcular el interés compuesto con la numeración romana y las tablas del ábaco. Sin embargo, los mismos mercaderes, que en su actividad no habían vacilado en borrar de un plumazo los viejos métodos e instrumentos, sintiéndose tal vez en deuda con aquella cultura destronada, fueron los primeros que favorecieron, junto con las escuelas prácticas de aritmética, también las nuevas Academias de latinistas y conocedores del griego, filósofos, etc. Alguno de ellos logró incluso entrar dignamente en las selectas esferas de los nuevos cultores de las *humanæ litteræ*. Su mano izquierda, digamos, trató de reparar los daños hechos con la derecha.

Asimismo, junto a las escuelas laicas de nuevo cuño, quedaron escuelas eclesiásticas todavía inspiradas en la pedagogía de los siglos anteriores.

12.2 Discolos, no escolares

En efecto, pese a que se afirmaba cada vez más la figura del intelectual laico sobre la del eclesiástico, las escuelas que dejaron sobrevivir los magnates, o sin más favorecerlos, no se diferenciaban gran cosa de las escuelas del medievo, que por muchos otros aspectos parecía ya lejano. E. Garin describe brevemente la escuela no universitaria hacia el final del siglo XIV: «Los niños aprendían los números y a deletrear; después el ábaco y el Salterio» -o sea, el libro de los Salmos- «que leían en latín sin entenderlo, precisamente como sucedía seis siglos antes a los alumnos de las escuelas conventuales, como recuerda Walfredo». Finalmente se pasaba a componer en latín [...]. Y a la prohibición, y a la moralidad confiada a las máximas aprendidas de memoria, correspondía con demasiada frecuencia el «rudo desenfreno de los jóvenes, lamentado por los viejos maestros y reprochado por los humanistas de la escuela tradicional».

¹ Ver cfr. en el apartado 11.6.

semibárbarico de los monasterios, sino el esplendoroso estilo ciceroniano; no más los textos remendados por frailes en gran parte anónimos, sino las fuentes de belleza y vivo pensamiento representadas por los grandes nombres de la antigüedad. Y esto fue, sin duda, el carácter distintivo del Humanismo, aun bajo el aspecto pedagógico. Sin embargo, a estas alturas se hace obligada la advertencia de no quedarse en la apariencia, sino de investigar los motivos más profundos del nuevo movimiento. Los textos y autores clásicos nunca eran tomados -al menos por los humanistas más abiertos y significativos- únicamente en sí mismos, sino siempre como símbolo e instrumento en la formación de una nueva concepción del hombre, de un mundo en el cual la participación humana en muchos campos, desde la creación poética y artística, hasta los descubrimientos geográficos, la imprenta, las armas de largo alcance, podía ser decisiva. El verdadero maestro, en fin, ya no es sólo y únicamente Dios, como la tradición pedagógica cristiana había repetido desde S. Agustín hasta Sto. Tomás, aunque con diferentes palabras. Ni el dilema «Cicerón o Cristo» que vimos proclamado en el siglo IV por San Jerónimo, tenía ya sentido.

Claro que todo esto es cierto: los humanistas no fueron, a final de cuentas, todos pedantes gramáticos o escrupulosos transcriptoros de textos olvidados o condenados. Muchos de ellos, los más representativos, llevaron a efecto una gran evolución cultural, sin duda alguna. Pero está asimismo fuera de discusión que esta gran evolución tuvo dos vertientes características: primero, la continua polémica en torno al monopolio cultural y educativo de los eclesiásticos y todas sus consecuencias; segundo, el tomar cada vez más distancia de la media y baja burguesía, y la tendencia a rechazarla cada vez más entre las clases populares que hablaban latín vulgar y que muy difícilmente, por su posición social, podrán disfrutar de las ventajas ofrecidas por los nuevos modelos formativos.

12.3 Nuevas necesidades de instrucción

Por otra parte, los contenidos e instrumentos didácticos tradicionales eran objetivamente anacrónicos. La escuela, en toda época y situación, jamás está a la vanguardia de los cambios culturales y metodológicos. Por tradición, aquélla es mecanismo de transmisión de conceptos y comportamientos ya consolidados y, por tanto, es inútil esperar de ella una función innovadora específica. Pero existen momentos históricos en que la diferencia entre la expresión de las ideologías y los modelos educativos transformados está más acentuada que en otros, es decir, en los cuales el cambio de las puntas ideológico-culturales es tan rápido y claro que la estructura escolar -tendencialmente inmovilizada, debido a su naturaleza institucionalizada- pone más que nunca de manifiesto su retraso, su incapacidad para mantener el paso. Uno de estos períodos fue sin duda el que va de la segunda mitad del siglo XIV a la primera mitad del XV.

En el campo particular de la instrucción hay que señalar que el «paquete» didáctico ofrecido por las escuelas y universidades medievales, no se consideraba ya suficiente para satisfacer las nuevas necesidades de desarrollo económico y cultural. Baste pensar en el incremento que desde el siglo XIII habían tenido las actividades y movimientos bancarios después del voluminoso movimiento de mercancías y monedas y del gran margen de crédito; todo esto requería nuevos contenidos y métodos de adquisición, además de una nueva actitud de conjunto (piénsese además en las necesidades de cálculos astronómicos para la navegación transoceánica). Y, para mencionar sólo una, aún se mantenía la contabilidad con la complicada numeración romana, usada también para aquella pequeña porción de matemáticas que entonces se incluía en la enseñanza de los diferentes niveles y que hacía lentas y complicadas las sencillas operaciones aritméticas como las divisiones que hoy tranquilamente realizan los alumnos de primaria. Pero el nuevo comercio requería, por ejemplo, un crédito en Florencia y un rápido pago en Brujas, que también tomara en cuenta el vaivén de factores diversos (cambio en las cotizaciones de las monedas y mercancías, gastos de fletes y transportes, seguros, etc.), para cuyos cálculos la antigua teneduría de libros era demasiado engorrosa e improductiva. De modo que se introdujo el número arábigo y el nuevo ábaco, antes en el uso bancario que en las escuelas. Y lo mismo sucedió, por mérito de los árabes y persas sobre todo, en el campo de la cartografía, especialmente para la determinación de las coordenadas geográficas en alta mar, imposible a la luz de los antiguos conocimientos y la antigua concepción cósmica aristotélico-ptolomeica. Tampoco hay que olvidar el impulso que el empleo de las artillerías dio a las investigaciones balísticas.

Así, hacia el siglo XV, por las razones mencionadas, el progreso en el campo matemático -para seguir con los ejemplos- se dio con insólita rapidez: ya en el transcurso del siglo XIII, bajo el impulso de las exigencias bancarias y mercantiles, se llegó a concebir unidades abstractas y susceptibles de operaciones aun complicadas, instrumentos de medición y cálculos hasta poco tiempo antes impensables, permitiendo, por tanto, no sólo la viabilidad de la técnica contable, sino también el despertar de la misma investigación matemática que había dormido el sueño de los siglos.

Ya desde los inicios del siglo XIII Leonardo Pisano había compilado un **Libro del ábaco** para demostrar cómo la aritmética (o algoritmia, como se decía entonces) árabe permitía realizar con rapidez y precisión impensables todos los cálculos que necesitaba un mercader. A finales del mismo siglo se había inventado el reloj mecánico que en un espacio circular representaba las doce horas; cada una de ellas consta de sesenta minutos y no ya de una duración

variable según las exigencias de la liturgia, como las horas canónicas que tocaban las campanas de los conventos y de las iglesias. Junto a los campanarios eclesiásticos surgieron así las primeras torres cívicas que marcaban los horarios para los usos productivos civiles, gracias al nuevo reloj, independientes de aquéllos de las funciones sagradas. Es el momento, en fin, en que «al tiempo sobrenatural», el de Dios, se agregaba o incluso se sustituía el «tiempo profesional», como observa Le Goff en un libro cuyo título ya es en sí mismo ilustrador.³ Por otra parte, con relación al tiempo, el mercader y el artesano habían conseguido una afirmación no menos importante, o sea, desaparecer la prohibición de la usura por parte de la Iglesia. El argumento teológico que había justificado tal prohibición se había apoyado en que no era lícito ganar una cantidad mayor a la que se había prestado con base en el tiempo transcurrido desde el préstamo, porque el tiempo como la palabra⁴ pertenece a Dios y por tanto es sagrado, no accesible a la especulación con dinero, que por sí misma sería pecado mortal. La sociedad comunal y más aún la mercantil hacen paulatinamente menos operante esta prohibición de la que, para el siglo XV, no queda sino el recuerdo, tanto más que la misma curia vaticana ha recurrido con frecuencia a la usura para hacer frente a sus necesidades civiles y militares.

12.4 El Renacimiento burgués

Se ha mencionado el desarrollo técnico-hancario, náutico, balístico, etc., porque cuando se habla del período humanístico y renacentista se tiende todavía a hablar casi exclusivamente de literatos, pintores, escultores y arquitectos. En particular, pensando en los humanistas como de costumbre se citan de inmediato, y casi exclusivamente, a los estudiosos dedicados con fervor a traducir y difundir clásicos latinos y griegos; pensando en el Renacimiento, además, nos viene a la mente la imagen de una cúpula famosa o de un cuadro célebre. «Muchísimos otros hechos recuerda precisamente G. Preti- de este período tan rico de historia han ejercido una notable influencia en el desarrollo del pensamiento científico moderno, ya sea por lo que le corresponde en la constitución de las premisas económicas, sociales y políticas, o por la demanda de conocimientos que implicaban, o con frecuencia también por los nuevos contenidos de experiencia que encierran en sí». Y el mismo Preti, además de la invención de las armas de fuego y la imprenta, recuerda la búsqueda para la invención de nuevas máquinas de locomoción y hasta aéreas (Leonardo): «Es la época de los ingenieros (parece que el primero que llevó el título por concesión papal, fue Leonardo da Vinci»,⁵ crece mucho la actividad industrial, especialmente química y textil, el desarrollo

³ J. LE GOFF, *Tiempo de la Iglesia y tiempo del mercader*. Einaudi, 19856 [Tiempo de la Iglesia y tiempo del mercader, Editorial Taurus, 1984].

⁴ Ver apartado 11.12.

⁵ G. PRETI, *op. cit.*, pp. 126-127.

de la navegación y técnicas relativas, etc., como consecuencia de la reactivación de los tráficos extendidos a mercados cada vez más vastos que abarcaban mercancías siempre nuevas. Pero la novedad era que casi todos estos estímulos llegaban a la elaboración cultural de las actividades prácticas, que no provenían de monasterios ni de círculos eclesiásticos, sino de centros laicos de producción típicamente burguesa.

Para comprender mejor los desarrollos de los siglos XV y XVI es preciso considerar que, como ya se dijo, después del año 1200 la burguesía se iba diferenciando cada vez más, hasta el surgimiento en ésta de una élite de ceñso y de poder, los varios señores y después los príncipes, que además de ejercer el poder, fungían como mecenas de los humanistas, agrandando con esto la brecha entre corporaciones de las Artes "mayores" y "menores", entre la alta burguesía, en fin, que tendía cada vez más a convertirse en clase dominante, y la media-pequeña burguesía artesana y de comerciantes.

Por tanto, no debe asombrar que autores de gran prestigio, humanistas famosos por haber liberado el espíritu de las tinieblas del medioevo, como LEONARDO BRUNI (1374-1444), insistan en que la clase dominante refuerce incluso militarmente su poder contra la pequeña burguesía y el pueblo; ni sorprenderá el hecho de que otro hombre célebre, León Battista Alberti, «valore abiertamente la industriosisidad y la búsqueda de ganancia, que se convierte en un fin moral en sí mismo mientras que su lado opuesto, «el empobrecimiento, contrario a la ganancia, provendrá de la negligencia, indolencia y tardanza, que no residen en la fortuna, sino en tí». El ideal del hombre libre está en el antiguo lema **unusquisque faber fortunae suae**, consiste, por tanto, en obrar de tal modo que confirme la propia riqueza y propia fuerza política, instrumentos indirectos pero no menos importantes que virtudes, como valor privado y público. En fin, es virtuoso el que cuenta socialmente.

La gran burguesía de los negocios de los siglos XV y XVI ya no es impulsada a comportarse como la nobleza del medioevo: donde en primer lugar las virtudes del caballero eran las de la continua beligerancia y prepotencia, ahora el modelo del futuro señor renacentista, admirado por los estudiosos, está más bien orientado a la moderación del comportamiento. Sabemos que no siempre sucedió esto, como no sea, en el sentido de que la gran burguesía se orientó cada vez más primero a administrar, después a controlar actividades concretamente productivas, a ir al grano, en fin, exaltando el ahorro y la laboriosidad cotidiana en consonancia con los dos extremos típicos del medioevo: la vida contemplativa,

⁶ Ver apartado 12.8.

por un lado y las empresas caballerescas, por el otro.

12.5 El dinero, feliz reencuentro

COLUCCIO SALUTATI (1331-1406), ya había llamado la atención sobre el hecho de que «no hay que creer que huir de la gente y de las tentaciones del mundo, encerrarse en conventos o refugiarse en una ermita, representa la perfección de la vida»; al contrario, hay que dedicarse a la vida activa, a la procreación y educación de los hijos, viendo en la familia un modelo de empresa, industrial, bancaria o comercial. Así, a los modelos eclesiásticos de grandes hombres medievales se contraponen los que retomaron de la antigüedad, todos operosos padres de familia: Sócrates, Catón, Cicerón, Séneca; de los modelos más recientes se recuerdan Dante y Petrarca, también ellos «hombres de mundo». **MARSILIO FICINO** (1433-1499), uno de los grandes continuadores del platonismo en Italia, era todavía más explícito: «Amigos, si queréis ser hombres e hijos legítimos de Dios, aumentad por vía legítima el género humano». **BERNARDO DAVANZATI** (1529-1696) explica con mucha franqueza cuál es el nuevo eje de la acción humana: «El dinero fue un hallazgo óptimo, un instrumento para hacer bienes infinitos; si alguien lo emplea mal, repéndase y castiguese el que lo empleó, no lo empleado».

Naturalmente, la participación ya sea en la vida social, ya sea en la familiar y procreativa o, en fin, en la productora de riqueza, debe regirse según las normas morales cristianas: por ejemplo, aquel «por vía legítima», de Ficino recuerda bien la necesidad de tener hijos sólo en el matrimonio bendecido por la Iglesia, y así sucesivamente. Pero estamos ya muy lejos de la pretensión de regir toda la vida únicamente sobre la base de la moral religiosa. Alguien, como **MAFFEO VEGIO** (1407-1458), fijó como norma fundamental de vida la «verecundia cristiana» que debe guardarse en casa y en las fiestas, la iglesia, las oficinas públicas, el campo, siempre, en fin, según las circunstancias; pudor también en las relaciones con todas las edades y condiciones sociales. Pudor, en una palabra, como honestidad de comportamientos: modestia, sobriedad, castidad, gentileza. En la mujer, además, todas estas dotes deben ser reforzadas e irradiadas por la dote principal que es el pudor. Pero en otros campos el llamamiento a la ética religiosa se vuelve cada vez más formal: la Iglesia prohibía la usura, pero la fortuna de muchos banqueros de la época se amasó precisamente mediante préstamos con muy altos intereses que, sin embargo, no eran calificados como usura únicamente porque se efectuaban a través de técnicas más refinadas y jurídicamente no condenables.

También las formas educativas y didácticas, para Maffeo Vegio, deben inspirarse en la verecundia en la familia y la escuela. Y ya que el dato educativo

fundamental sigue siendo el ejemplo, este pudor debe ser normal para el educador, padre o maestro; pero también el *curriculum* didáctico debe observar normas morales: el latín siempre sirve, aun en las relaciones familiares, porque impone un lenguaje no vulgar en el estilo y contenido; la música sí, pero cuidado con las melodías tentadoras; el arte puede permitirse también desarrollar el gusto estético espiritual; la gimnasia en cuanto facilita el relajamiento y la recreación necesarios para quien trabaja y estudia de verdad, pero nada de danzas ni juegos mímicos o de otro tipo; si acaso un poco de equitación, tiro con el arco, lanzamiento de pelota. Pero el principio moral no prohíbe a Vegio recomendar otras actividades y tipos de preparación que no sean los literarios tradicionales: «también los mercaderes y tenderos capaces y honestos son igualmente necesarios [...], así como la carrera militar es siempre loable y gloriosa». En esto, sin embargo, Vegio no fue escuchado porque la educación de los jóvenes bien de ese entonces era predominantemente humanista en el sentido que después se hizo típico, o sea, apta al máximo para formar abogados, eclesiásticos, profesores, archivistas y bibliotecarios, etc., pero no mercaderes ni banqueros, a pesar de todo. Ulterior ejemplo de cómo la escuela siempre estuvo retrasada respecto a la evolución de las necesidades sociales.

12.6 El hombre, ministro de la naturaleza

Humanismo y Renacimiento confluyen en el tema del hombre. El hombre es ministro e intérprete de la naturaleza [...]. El hombre es la cima de la pirámide de la naturaleza, cima con la cual la naturaleza toca el cielo metafísico de Dios, por eso es el centro del universo, en una posición en que sólo envidia a Dios, pero no a los ángeles, los cuales, si como inteligencias puras son superiores a la criatura humana, en compensación no tienen el poder, la fuerza que esta última puede desplegar en la naturaleza.⁷ Pero no es inútil subrayar una vez más que el hombre, admirado por los filósofos y pedagogos del Renacimiento, es el señor y después el príncipe: no sólo el vulgo, sino también todo el resto de la burguesía no dirigente está fuera de tono. «El aumento de los bienes, unido a las transformaciones económicas, desarrolló el gusto por el lujo y el bienestar». La pequeña burguesía urbana concluyó su función histórica y se dirige lentamente hacia una especie de proletarización económica e intelectual [...]. El *profanum* vulgus de Horacio, el populacho, la plebe y todos aquellos que para vivir están obligados a desempeñar una actividad que deforma el cuerpo y paraliza el espíritu, están excluidos del goce de esta cultura, nueva o renovada [...], en fin, aquí está la explicación de por qué el Renacimiento no demuestra ningún interés por los niños -salvo algunas excepciones, como Vittorino da Feltre y Guarino- y no responde a sus necesidades. Su atención está toda puesta en el hombre adulto, como lo desea aquella sociedad particular y circunscrita, de la cual

⁷ *Ibidem*, pp. 130-131.

asegura el prestigio».⁸

El señalamiento de A. Clause es correcto, aunque el desinterés educativo por la edad evolutiva como tal, salvo que para los vástagos de la élite dura en mayor o menor medida hasta ya avanzado el siglo XVIII. Así, más que el adulto en general, el referente es siempre el adulto de la clase dominante. PIER PAOLO VERGERIO (1370-1444), es el típico autor que planea el curso educativo ideal para los nobles: *Para la educación del príncipe*, es el título de un famoso tratado suyo. Eso puede explicar mejor un cierto permisivismo, nuevo con respecto a la dura tradición medieval. Mejor dicho, la búsqueda del efecto práctico del aprendizaje, aunque obtenido con la alabanza y la promesa de un premio, antes que con amenazas y el látigo. Se debían evitar, según P. P. Vergerio, tanto la disciplina demasiado pesada como el libertinaje: «hay que cuidarse tanto de lo muy fácil como de la excesiva severidad». Por otra parte, Vergerio concuerda con Vegio, Vittorino da Feltre y León Battista Alberti, respecto a la conveniencia de aflojar un poco las riendas, digámoslo así, siguiendo las tendencias individuales para guiarlas mejor hacia el objetivo deseado, no sólo desde el punto de vista intelectual, sino también para la educación física y militar. Por consiguiente, cuidado con los pasatiempos y las disipaciones en la edad moza: nada de mujeres ni juegos de azar o festejos afeminados. Se debe formar al gentilhombre para ser sabio pero fuerte; gentil pero no afeminado; religioso pero no gazmoño; amante de la vida pero no hedonista.

12.7 La educación señorial.

Precisamente con P. P. Vergerio surge la notable discriminación sociocultural que las fortunas de la alta burguesía de los negocios habían introducido también en el plano pedagógico: «Llamamos: "liberales" a los estudios gracias a los cuales aprendemos a conocer y practicar las virtudes y la sabiduría; aquéllos son dignos de un hombre libre porque favorecen, ejercitan y desarrollan las más elevadas dotes del cuerpo y el espíritu, que ennoblecen al hombre». Resurge intacta la antigua distinción, de origen griego, entre condición y cultura "nobles" e "innobles". Pero hay dos notables diferencias: la primera, es que la clase de los nuevos dominantes por primera vez es una clase productiva a su modo, toda vez que no desdeñó hasta poco tiempo antes ensuciarse las manos y aún sigue haciéndolo, vigila y decide; la segunda, que la contraposición clara, en el mismo Vergerio, entre «hombre vulgar, para quien la ganancia y el placer son los únicos objetivos de la vida, mientras que para el hombre libre éstos son la virtud y la gloria», se repite también entre las clases sociales desde su reciente origen y formación comunes. El señor considera vulgar, y por tanto poco dotado humanamente y poco educable, al artesano que no ha acumulado riqueza,

⁸ A. CLAUSE, *Introduzione storica...* op. cit., pp. 86-87.

olvidando que tal vez su propio abuelo trabajaba codo a codo y a la par con el abuelo del mismo artesano.

Mayor fortuna pedagógica tuvieron las escuelas de GUARINO GUARINI llamado el VERONES (1374-1460) y de VITTORINO RAMBALDONI DA FELTRE (1377-1446). La razón de su fama es que fueron los primeros que trazaron un *curriculum* de estudios literarios, a cuya terminología posteriormente se remitirán también los jesuitas y toda la moderna instrucción "clásica". Los dos educadores vénetos reверdecieron la idea que vimos surgir en Atenas y consolidarse en la edad helenística y en la tradición retórica romana. Guarino fundó una escuela en Verona y Venecia a principios del siglo XV para la formación del docto, laico o eclesiástico, articulada en tres ciclos: a). ciclo "elemental", donde se enseñaba a leer y escribir, si se requería, y se daban los rudimentos del latín; b). ciclo "gramatical", donde a la vez que se profundizaba el conocimiento gramatical y sintáctico del latín, se abordaba el griego (También la costumbre de comenzar el griego después de que se hubiera adquirido un buen conocimiento del latín, Guarino la anticipó); se aludía también en el mismo ciclo a otra novedad de Guarino- a un estudio histórico sobre la literatura clásica, por lo menos de los autores considerados entonces más importantes (por lo demás la misma elección de los ejercicios gramaticales, servirá también para dar nociones ulteriores sobre el mundo antiguo; c). ciclo "retórico", donde se analizaban e imitaban sobre todo a Cicerón y Quintiliano, modelos considerados absolutamente ejemplares, permaneciendo así el viejo *curriculum* romano en el cual la composición escrita y oral se consideraban como la culminación de la preparación escolar (el ciclo gramatical también incluía algunas frases). Asimismo la personalidad de Guarino parece distinguirse claramente de los pedantes profesores medievales por su trato y el gusto por la discusión y la libre búsqueda.

Más innovadora aun fue la escuela de Vittorino da Feltre. Como Vegio, Vergerio, Alberti y otros más, Vittorino introdujo la actividad física en el *curriculum* de su escuela-convictorio, para fortalecer el cuerpo y el espíritu, sin desdeñar a diferencia de otros contemporáneos suyos- la danza y las representaciones teatrales (anticipándose también en esto a los Jesuitas), el canto y la música. La característica pedagógica general de Vittorino era una atmósfera serena y de trabajo, que tendía a una comunidad educativa que retomara los aspectos positivos de los primeros laboriosos monasterios benedictinos: alegría y aplicación. La escuela de Vittorino fue llamada, en efecto, "jocosa", si bien no carecía de una disciplina a veces severa, especialmente por las faltas en materia religiosa. Vittorino retomó para los estudios la antigua escuela del trívium y el cuadrivium, ya abandonada por otros educadores humanistas, un poco actualizada y enriquecida. También por esto, las innovaciones de Vittorino, que

consistían sobre todo en el clima comunitario que logró desarrollar, no fueron muy apreciadas y ni otras siguieron su camino. Vittorino fue acusado de espíritu medieval escondido bajo falseados despojos renacentistas. También le fue reprochado tener un colegio para ricos y «circunscribir su acción al campo bien determinado de la clase social a la cual (el alumno) pertenece y de la cultura clásica cristiana».⁹

12.8 La «gorda Minerva»

Es LEON BATTISTA ALBERTI (1404-1472) el que nos ayudó, más y mejor que otros humanistas «prácticos», a disipar la duda de que el culto a las humanae litterae consistía únicamente en la lectura de textos clásicos y que las propuestas educativas se limitaban a un estudio estilístico-gramatical casi obsesivo. Entre los humanistas había tendencias también de este tipo, pero no eran exclusivas; si acaso habían sido más frecuentes en el tardío medievo, cuando se elevaron los estudios en general al rango de contenidos y metodologías, pero siempre en formas esquemáticas, y se identificaban la formación del hombre e incluso su destino ultraterreno con los aprendizajes adquiridos en la escuela: «No se va al cielo sino a través de la filosofía, es decir, por la gramática» había dicho Escoto Erígena en el siglo IX. Con la expresión «una Minerva más gorda», Alberti entendía un concepto más amplio de ciencia, más interdisciplinario, diríamos nosotros, que el tradicional, y por tanto más concreto y complejo. De hecho L. B. Alberti no era literato en realidad, sino pintor y arquitecto, aun cuando en su juventud fuera autor de comedias no despreciables y, después, de otros escritos de los cuales el que tiene mayor importancia pedagógica es el *De la familia*. Pero su vida agitada y errante, la complejidad de sus intereses, su espíritu polémico y realizador al mismo tiempo, contribuyeron a hacer de él una de las personificaciones más significativas del *homo novus* que el movimiento cultural del momento andaba buscando. Es M. A. Manacorda el que subraya el valor de la «Minerva más gorda», señalando que Alberti recomendaba, además de los acostumbrados estudios literarios, estudiar matemáticas y geometría así como practicar la educación física, pero atendiendo siempre a la naturaleza y fortuna (es decir, a las condiciones sociales) de cada uno. «La tradición de la familia Alberti, a la que, no obstante León Battista, hijo ilegítimo, se preciaba de pertenecer, demuestra la validez moral y pública de estos ejercicios. Lo importante, dice este hombre nuevo, es basarse en lo que existe en nosotros, para merecer. Y de aquí se desprende una primera lista de actividades que dependen de la aplicación, ingenio o «virtudes similares ínsitas en nuestros ánimos»: es decir, ser «argonauta (ingeniero naval), arquitecto, médico y similares»; actividades para las que «primeramente

⁹ G. VIDARI, *L'educazione in Italia dall'Umanesimo al Risorgimento*, Albrighi e Segati, 1930, p. 57.

se requiere juicio y presencia de ánimo. A esta lista sigue la de las «operaciones del cuerpo» o actividades manuales: como «todas las obras fabriles o mercenarias, ir, trabajar con los brazos y ejercicios similares, en los cuales los primeros premios se otorgan a la fatiga y sudor del artífice». El tercer grupo, finalmente, de esta lista corresponde a aquellos ejercicios o actividades en que «el ánimo y los miembros juntos concurren a la obra y trabajo», como los de los pintores, escultores, citaristas y similares. Todas estas son formas de obtener ganancias que, señala Alberti, se llaman «artes» y «están en nosotros». Una lista carente de toda intención de grados de dignidad: todas son dignas porque, precisamente, están en nosotros. Un humanista acostumbrado a la lectura de los antiguos no hablaría así».¹⁰

Tal vez más original aun es la aclaración que por «artes que están en nosotros» (Esta es una de las primeras veces en que se usa el término «arte» en el sentido moderno, o sea, como actividad productiva de carácter estético) Alberti alude a formas de ganancias más ligadas a la fortuna de las cosas que a las dotes de la naturaleza; y son todas las formas que normalmente distinguen al señor o al noble: la usura, la renta agrícola e inmobiliaria, «cosas todas que sin fatiga humana, sin mucha aplicación, fructifican». Y son precisamente los recursos necesarios para quien quiera dedicarse a los estudios literarios y filosóficos y darse el lujo de no dedicarse a otro trabajo. Lo que resulta bastante claro para quien sienta admiración por L. B. Alberti; por lo demás, él mismo carecía de «fortuna», ya que había nacido, sí, de una rica familia de mercaderes pero ilegítimo y por consiguiente obligado a cursar estudios irregulares, más parecidos al tirocinio del aprendiz que al curriculum del vástago de condición acomodada. «No obstante, los numerosos temas inspirados en Cicerón, Jenofonte u otros escritores antiguos, Alberti se atuvo sobre todo a su experiencia de hombre nuevo, de burgués, y diseñó una formación humana que rechaza el ideal clásico y se pone a tono con los tiempos».¹¹

12.9 Leonardo, «hombre sin letras»

Otro nombre todavía más famoso que Alberti, de estos «hombres sin letras», como él mismo se definió, fue LEONARDO DA VINCI (1452-1519). También Leonardo, hijo ilegítimo de un burgués, estuvo condicionado por un encauzamiento dificultoso: pudo adquirir instrucción en 1469, cuando entró como aprendiz al taller de Verrocchio en Florencia, trabajando y estudiando aun como autodidacta. En trece años, de los diecisiete a los treinta, arranca muchos secretos tecnológicos y a muchos les da una aplicación de lo más creativa; más

¹⁰ M. A. MANACORDA, *Momenti di storia della pedagogia*, Loescher, 1977, p. 124 [Historia de la educación. México, Editorial Siglo XXI, 1983, 2 vols.].

¹¹ *Ibidem*, p. 129.

tarde éstos le permitirán merecer -como se ha señalado- la primera calificación de "ingeniero", es decir, aquel que gracias a su ingenio da aplicación constructiva a leyes y soluciones que encierra la materia. En plena ruptura con la concepción cristiana medieval de la persona y su formación, Leonardo, con un sentido extraordinariamente moderno, insiste mucho en la idea del alma como una función del cuerpo, que vale en cuanto ilumina, guía y ayuda a dar expresión a los proyectos prácticos de cada quien. «Oh especulador de las cosas, no te jactes de conocer las cosas que ordinariamente la misma naturaleza conduce. Sino alégrate por conocer el fin de las cosas que diseña tu propia mente». Así, la orientación de Leonardo es obrar a la luz de la «experiencia, intérprete entre la artificiosa naturaleza y la especie humana», pero guiada por la «razón, su timón». Las capacidades cognitivas y realizadoras de la psique humana, en fin, son todas immanentes a la misma psique y no le caen del cielo.

Más allá de las habilidades profesionales, ¿cuánto pudo haber aprendido Leonardo durante el largo tirocinio en la escuela-taller, en términos de formación general? Es difícil decirlo. El taller de Verrocchio, quien a su vez había hecho un largo tirocinio como orfebre antes de convertirse en famoso escultor, era uno de los más modernos y activos del momento. A estas alturas, brotan del maestro las cualidades del empresario y del descubridor de talentos: para sacar adelante un taller ya formado hacían falta aprendices y laborantes capaces, disponibles y especializados en diversos oficios. Es interesante la descripción que A. Hauser da de los talleres renacentistas florentinos: «Son precisamente estos muchachos la mano de obra, si no mejor, ciertamente muy barata. Será también éste el principal motivo del incremento del alumnado artístico que de ahora en adelante se puede observar, y no ya la ambición de los artistas de ser considerados buenos maestros». ¹² Cuando después el joven no es sólo un buen ayudante sino que muestra dotes no comunes, el maestro-empresario lo emplea lo mejor posible de acuerdo con los intereses de la empresa. «El caso de sobre conocido en las biografías renacentistas -real o ficticio- del maestro que renuncia a la pintura porque uno de sus alumnos lo superó (Cimabue-Giotto, Verrocchio-Leonardo, Francia-Kafaello) podría representar un estadio ulterior del desarrollo, cuando la comunidad del taller estaba por disolverse, o bien -como en el caso de Verrocchio y Leonardo- podría contener una explicación más realista que la que proporcionan las anécdotas. Probablemente Verrocchio deja de pintar y se dedica exclusivamente a la escultura después de persuadirse de que podía dejar tranquilamente las comisiones de pintura a un ayudante como Leonardo». ¹³

¹² A. HAUSER, op. cit., pp. 340-341.

¹³ Ídem.

12.10 Academias y escuelas profesionales

La posición de Leonardo explica también cómo la rigidez originaria de las reglas corporativas se atenuará mucho: mientras inicialmente el número de aprendices y laborantes para cada taller era fijo y pay del que lo alterara! Para el siglo XV se hace cada vez más frecuente el trabajo que un maestro encomendaba libremente a otro artesano externo. Asimismo, en el caso de los artesanos se fue extendiendo la práctica de ponerse al servicio de una compañía mercantil o una confraternidad religiosa, independientes del régimen de las Artes. La calificación de maestro de arte que, salvo los casos mencionados, se conseguía sólo después de un largo tirocinio en los talleres siguió siendo, de cualquier modo, necesaria para ejercer en lo propio y para formar aprendices. En el siglo XV la ampliación de los mercados y las relaciones culturales había afinado no poco la demanda de productos nuevos, más ricos, más exóticos, etc., que presuponían artesanos capaces de satisfacerla gracias a una preparación diversificada, más culta y dátil que la tradicional. De este modo, muchos talleres artísticos, por ejemplo, comenzaron a hacer que los aprendices estudiaran geometría y anatomía y que se especializaran en la pintura de animales, plantas y paisajes sugerentes, etc., además de pedirles una discreta cultura humanística preliminar.

En otras palabras, la pedagogía artesanal, que hasta entonces estaba limitada al aprendizaje a través del trabajo (en gran parte repetitivo por generaciones), ahora permite también el estudio intelectual que precede la aplicación, al menos por lo que respecta las artes más calificadas. A veces esta profundización didáctica no tenía lugar dentro de los talleres sino en cursos externos, las Academias. Muchos jóvenes de la alta burguesía, sobre todo mercantil, deseaban probarse en las artes (las artes "bellas", por supuesto, porque muy rara vez algunos de ellos aspiraban a la forja de un herrero) sin tener que llevar a cabo el pesado aprendizaje, ni encasillarse en las Artes. Las Academias inicialmente fueron como cursos irregulares de conferencias o demostraciones por parte de eruditos o maestros locales y forasteros, destinados a un público variado de aprendices y los del tirocinio, como se vio, pero también maestros consolidados, jóvenes de bellas esperanzas y nombres ya ilustres.

Poco a poco esta apertura, surgida en oposición a la severa reglamentación de las Artes corporativas, se va restringiendo. Las Academias se hacen más exclusivas y menos libres, menos vanguardistas y más escolásticas, como *curriculum* alternativo al de las Artes tradicionales. Se generó así una clara contraposición destinada a permanecer: abajo, los artesanos propiamente dichos para las actividades humildes o, como quiera que sea, culturalmente no apreciadas; arriba, los artistas, letrados y "académicos", en el mismo nivel que el mundo universitario. Por un lado los trabajadores manuales, y por el otro los

hombres de las bellas artes y el pensamiento.

Pero, ¿qué educador o autor de la época se ocupaba en Italia de la enseñanza popular, como se dirá posteriormente? Más allá de las escuelas-talleres y de las Academias y similares, ¿qué tipo de formación organizada existía para las nuevas generaciones de condición social no privilegiada? Casi nada. No es esto, por tanto, un límite imputable en modo particular a Vittorino, para quien se adivina el señalamiento de G. M. Bertin: «Aunque él no afirmara ninguna idea verdaderamente original, con sus aportaciones triunfantes afirmaciones pedagógicas modernas: la valoración del elemento físico, el respeto a las actitudes del escolar, el valor del juego como elemento educativo, la preparación a la actividad social».¹⁴ Elementos todos que serán retomados después por la educación infantil a partir del siglo XIX. Las escuelas «populares» siguieron siendo aun durante algún tiempo episodios raros y destinados siempre a dar los rudimentos necesarios para el acceso a determinados oficios artesanales. Ya en el siglo XIV «con el desarrollo económico particularmente intenso en el norte de Italia, Brabante y Flandes, surge la apremiante exigencia de poder conseguir una formación más calificada desde el punto de vista profesional. Nacen así las «escuelas de escritura», llamadas también «escuelas alemanas» [...]. Se trata de escuelas de carácter práctico, que no prevén la enseñanza de la religión»,¹⁵ o sea, claramente capacitadoras sin más, existentes por tanto sólo en los centros de notable desarrollo artesanal e industrial. En los campos y en las zonas habitadas, incluso grandes, pero económicamente inactivos, una enseñanza para el pueblo habría sido todavía inconcebible.

Para un campesino hubiera sido inútil un suplemento de instrucción organizada, toda vez que sus tareas laborales habían permanecido por siglos prácticamente inalteradas o habían sufrido cambios tan lentos que no requerían ninguna capacitación particular ni una cultura diferente de la transmitida por el folklore y los modelos mismos de vida campesina. Además, la educación en sentido global estaba garantizada por la religión y sus ministros, para la mentalidad de la época (que, por otro lado, no había desaparecido del todo hasta los primeros años de nuestro siglo), instruir a un campesino se consideraba hasta perjudicial, porque socialmente podía «subirse el humo a la cabeza» y moralmente se corría el riesgo de alejarlo de la religión.

12.11 La búsqueda de reglas

Pero si el campesino y el vulgo urbano no tenían necesidad de prepararse para

nuevas reglas de vida, ni profesional ni civil, y el pequeño burgués era en general objeto de enseñanzas apenas rudimentarias, la alta burguesía, beneficiándose con el proceso de concentración de la riqueza en sus propias manos, estaba sedienta de cultura y formación para los nuevos papeles sociales que había logrado conquistar. Un primer testimonio de esta tendencia se puede encontrar en PIETRO BEMBO (1470-1547) que en sus *Asolani* declara haber considerado siempre que son pocos los hombres no menesterosos «y de calamidad y compañía», que no deseen encontrar quien les enseñe el «camino recto», de modo que es deber del que sabe, «enseñar a no errar»; lo que hace «sospechoso y dudoso» el «sendero del buen vivir» es la ignorancia, «el no saber nosotros las más de las veces cuál amor es bueno y cuál malvado»; de este modo, nosotros vivimos precisamente «aflicidos y extraviados» a causa «de lo que se desconoce».

En otras palabras, las nuevas tareas a las que eran llamados los ricos burgueses que animaban las cortes señoriales del siglo XVI, monopolizando todos los grandes movimientos de negocios, podían afrontarse sólo con una nueva educación. El comercio y las afortunadas actividades productivas podían haberles dado la riqueza (aunque el período renacentista marcó para la gran mayoría de la población un empobrecimiento y, por tanto, una regresión) pero les faltaba la nobleza que sólo la educación y la instrucción podían dar con razonable rapidez.

12.12 Cortesano y Galateo

Este ideal está todavía presente en el Cortesano de BALTASAR CASTIGLIONE (1478-1529), también él a la búsqueda de nuevos esquemas de comportamiento que proponer. ¿Las virtudes son dadas sólo por Dios o pueden aprenderse, enseñadas por un «cortesano» como si fuera un «maestro de escuela»? En realidad, Dios nos da a lo sumo la capacidad de reconocer el bien y de orientarnos, pero para alcanzarlo es preciso seguir ciertas reglas, las «buenas leyes». El destinatario ideal de la obra de Castiglione es el príncipe, y el cortesano es el protagonista educativo, pero el tema está claramente destinado a todos los burgueses que se quieren identificar con el príncipe. La búsqueda de reglas «virtuosas» pronto cae en la lista de preceptos. Así, desde el argumento de educación en sentido lato, se reduce éste a elencos de actos de «buena educación». Es también el caso del famoso Galateo de JUAN DELLA CASA (1503-1556), «tratado en el cual, bajo la persona de un viejo idiota» (en el sentido de ignorante) «que instruye a un jovencito suyo, se razona sobre los modales que se deben tener o evitar en la conversación común».

En el menos conocido tratado, pero tal vez más representativo de ALEJANDRO PICCOLOMINI (1508-1578), *Institución moral de toda la vida del hombre*

¹⁴ G. M. BERTIN. La pedagogía universal europea del siglo XV e XVI. Marzorati, 1981, p. 82.

¹⁵ A. CLAUSE. *Introduzione storica...* op. cit., pp. 112-113.

nacido noble en una ciudad libre, se mezclan consejos higiénicos con pequeños expedientes didácticos, se exalta la gramática latina más pedante y la oportunidad de enseñar a los burgueses la lengua de las clases aristocráticas. También se señala la educación artística y el estudio de la geografía como óptimos instrumentos para desarrollar las dotes del comerciante: capacidad de valorar aun estéticamente las mercancías y conocimiento de la mentalidad de las poblaciones con las que se comerciaba. Pero con Della Casa y Piccolomini nos encontramos ya en las postrimerías del siglo XVI: se puede notar fácilmente cómo en el transcurso de algunos decenios el modelo formativo del dirigente burgués, se transformó en el de la capacitación profesional del funcionario de corte o del viajante de comercio. Las señorías nacidas de los prósperos municipios estaban también en crisis, agobiadas por el dominio extranjero. «Por una parte, el desplome definitivo de las autonomías ciudadanas y republicanas determinó la sustitución en los organismos políticos y administrativos de una clase intelectual burguesa por una clase de burócratas y cortezanos; por la otra [...] el desarrollo de la escuela resintió la crisis de las iniciativas municipales y provinciales y de la nueva dirección cortesana de la literatura militante que rompe el vínculo con la escuela».¹⁶

12.13 El Dorado y sus efectos

En un tiempo los textos escolares de historia marcaban la fecha del inicio de la edad moderna en 1492, año en que Cristóbal Colón arribó con sus carabelas al archipiélago norteamericano, suceso que se llamó convencionalmente (y también en gran medida en forma arbitraria) el descubrimiento de América. Pero si realmente se quiere recurrir a un suceso de este tipo para fechar una época, sería preferible otra expedición, mucho menos famosa pero no menos importante a la luz de los desarrollos históricos sucesivos, en el transcurso de la cual un tal Quesada, subdito del emperador Carlos V pero de hecho al servicio de los grandes banqueros alemanes Welser, llegó a descubrir los territorios venezolanos donde los indígenas extraían oro y esmeraldas en abundancia del terreno (aunque daban más importancia a las salinas locales). En virtud de que el jefe de la tribu en determinadas ceremonias se cubría con el polvo de oro reluciente, los conquistadores españoles llamaron al territorio el dorado, que después se convirtió en El Dorado. Era 1537.

Ese jefe indígena bañado en oro para la ocasión, simboliza el inicio de una importante ampliación de perspectiva por parte del viejo y estrecho mundo europeo. En efecto, los países europeos hasta ese entonces habían usado los territorios de Asia Menor y africanos para empresas militares y comerciales (por

¹⁶ *La letteratura italiana, Collana "Storia e testi"*, coordinada por C. Muscetta, IV, I. L'Alerza, 1973, p. 7.

ejemplo, las Cruzadas) sin adentrarse demasiado en ellos ni sacarles considerable provecho. Sin embargo, cuando comenzaron a llegar de América los galeones cargados de oro y piedras preciosas, para Europa se abrieron de par en par nuevos horizontes. Los grandes financieros que tras bambalinas manejaban aquellos tráfico, adquirieron un poderío insospechable hasta pocos decenios antes marcando en cambio, el inicio de la decadencia de aquellos colegas que no habían logrado colarse a la gran vuelta transoceánica. Lo mismo les sucedió a todos los financiadores italianos, sobre todo a los Medici que lo habían intentado entre 1400 y 1500 con América Vespucci, con mucha suerte aparente pero con magro éxito práctico. Así, las extraordinarias importaciones desde el nuevo maravilloso mercado de los indios marcaron también el rápido ascenso de los grupos comerciales y financieros interesados y de las dinastías ligadas a ellos, pero crearon paulatina y decididamente nuevos modos de vivir, pensar y producir, nuevas relaciones entre las clases sociales y los hombres en general, y por ende modificaron también las formas vigentes de instrucción y educación. Como siempre, efectos semejantes no fueron automáticos, ni evidentes al instante. De inmediato aquellos crearon las condiciones para madurar insatisfacciones ya presentes antes de la conquista de nuevos continentes, como sucederá con la reforma protestante, y para elaborar con creciente precisión los presupuestos de la burguesía dominante que en el lapso de dos siglos o poco más se liberará o se someterá no sólo a la nobleza sino a los reyes más poderosos, definitivamente.

12.14 La «locura» de Erasmo

Mientras el círculo de la burguesía italiana decaía lentamente, de Francia, Alemania y los Países Bajos llegaban estímulos culturales y movimientos sociales de enorme importancia para el desarrollo de la educación organizada y para el surgimiento de la instrucción para todos así como la entendemos hoy. Los estímulos culturales innovadores fueron múltiples: en el siglo XVI, pero en plano educativo destacan los de Erasmo de Rotterdam, Rabelais y Montaigne.

El monje holandés ERASMO DE ROTTERDAM (1466-1536), es célebre por su tratado de título original *Elogio de la locura*. Su locura es la «manía» de la que ya había hablado Platón, una especie de fuego interior sagrado que lleva libremente a la búsqueda de la verdad y por ende a denunciar todas las pedanterías, hipocresías, pecados y vileza de la que el mundo cultural de la época, laico y eclesiástico, estaba visiblemente afectado. Bajo este perfil, Erasmo retoma lo mejor de la conciencia crítica humanista y renacentista. En un principio, el culto a la «locura» propició incluso que Erasmo se acercara a Lutero; pero el mismo culto lo volvió a alejar poco después del fraile reformador porque le pareció al holandés que éste concebía demasiado restrictivamente la

libertad del hombre.

Existe otra posición que diferencia a Erasmo de Lutero: mientras éste, como veremos, realizará una operación de inmenso alcance pedagógico con la traducción al alemán de la Biblia y por tanto con la obligación moral de que todos los fieles reformados estuvieran en posibilidad de leerla e interpretarla personalmente, Erasmo sostendrá la función insustituible del latín, sobre todo como salvaguarda del carácter aristocrático de la cultura. Beck señala que «ningún educador humanista se esfuerza por ampliar el papel de las lenguas vulgares. Erasmo era típicamente humanista cuando afirmaba hasta el cansancio que se abstendría del uso del latín vulgar».¹⁷ Según Erasmo, un hombre carente de conocimientos literarios clásicos jamás podría nunca llegar a ser un hombre completo porque estaría alejado de las mejores fuentes donde beber los profundos significados de la virtud y la caridad. A pesar de esta posición no innovadora, Erasmo no dejó de asumir otras, sin duda, modernas: la oportunidad de la educación materna de los niños menores de siete años, por ende también de la formación moral y cultural de las mujeres encargadas de esta tarea, y su postura polémica, moderna para aquellos tiempos, contra la exaltación de la gramática y a favor, en cambio, de las composiciones en latín y griego, no tanto como ejercicios estilísticos sino como apropiación de un modo de pensar y reaccionar acorde con la cultura clásica.

12.15 Michel de Montaigne: la crisis formativa

También en MONTAIGNE (1533-1592) se dan aspectos modernos con dejos sensibles de conservadurismo. El escritor francés criticó la pedantería de los gramáticos y el nocionismo (Es famosa su frase: «Vale más una cabeza bien formada que una repleta de nociones»), pero reafirmó la concepción de la cultura como patrimonio de una élite intelectual, distinta sobre todo de la familiaridad con los autores latinos: «Par. mi el latín es natural, puedo decir, lo comprendo incluso mejor que el francés». Sin embargo, a diferencia de Erasmo, Montaigne escribía en francés y no tenía nada del fervor «loco» de Erasmo. Es más, el señor de Montaigne ostenta desapego al grado de parecer -como señaló alguien- notablemente escéptico, sobre todo cuando desacredita a priori toda verdad impuesta autoritariamente y le contraponen criterios de juicio y conducta recabados personalmente a través de experiencias formativas que, además de la meditación en los clásicos, pueden lograrse mediante una sabia observación de la vida cotidiana y las relaciones con los demás. El educador, el preceptor, deberá hacer que el alumno se empeñe en «hacer pasar todo por un tamiz y evitar que le metan cosas en la cabeza con la pura autoridad y de fiado; que los principios de Aristóteles no sean sus principios, más que aquéllos de los

¹⁷ R. N. BECK, *op.cit.*, p. 55

estoicos y de los epicúreos. Pongamos al joven frente a la diversidad de aquellas enseñanzas: si puede, hará su elección, de otro modo se quedará con la duda. Sólo los locos son seguros y resueltos». Y para desarrollar la propia personalidad es ilusorio confiar «en un saber aburrido, basado en los libros», como si fuera posible «formar el intelecto, sin ponerlo nunca en crisis; enseñarnos a juzgar y a expresarnos sin comprometernos nunca autónomamente con el juicio y la experiencia. Mientras por el contrario, todo lo que nos rodea es válido tanto como un libro: la argucia de un paje, la estupidez de un siervo, una conversación en la mesa, etc., pueden igualmente enseñarnos algo. Pero para ello es extremadamente útil la relación con los demás, así como los viajes al extranjero [...] para observar la mentalidad y los modos de vida de aquellas poblaciones, poniendo el cerebro en contacto con los demás y afinándolo».

Un proyecto educativo de este tipo revalora toda la disposición crítica y antiautoritaria de los humanistas más abiertos, no sólo al servicio de los clásicos (que también Montaigne quiere confirmar) sino también a favor de una experiencia abierta, activa fuente de observación y confrontación, de manera que se pueda decir que el joven señor (el discurso de Montaigne claramente se dirige a la élite) «hace brillar su conciencia y sus virtudes mediante la palabra y sobre todo que no tiene otra guía que su propia razón». Exactamente al contrario del modelo formativo del cortesano, aunque con el mismo destino social.

12.16 Una pócima para olvidar

Con menor espíritu de sabiduría, pero con una presencia más evidente, también FRANÇOIS RABELAIS (1494-1553),¹⁸ desarrolló la polémica contra el formalismo de la educación renacentista. Rabelais es el autor de la famosa novela grotesca *Gargantúa y Pantagruel*, escrita en tono popular y con claras intenciones antiacadémicas: Gargantúa inicialmente es confiado a un «profesor sofista llamado Thubal Heliofernes» que en cinco años aproximadamente le hizo aprender de memoria el abecedario, incluso al revés; después en otros trece años, seis meses y dos semanas lo hizo estudiar cuatro textos escolares; por otros treinta y cuatro años se dedicó a hacerlo aprender de memoria otros textos, pero dejó de hacerlo porque la muerte lo sorprendió; entonces Gargantúa pasa a las manos del profesor Minichón Broglia que completa la obra educativa, al término de la cual se había vuelto muy capaz para estudiar pero no había aprendido absolutamente nada; es más, entre más estudiaba, más se volvía «tonto, aturrido y bobo». Luego, después de una experiencia negativa con doctos tradicionalistas, le es confiado a Ponócrates quien antes que nada le da un pócima para olvidar todos los textos antiguos y lo somete a un tratamiento didáctico consistente en conversaciones con sabios y prédicas directas, tan intenso que Gargantúa era adocinado por el preceptor incluso mientras comía o hacía sus necesidades. Al

final Gargantúa es capaz de dirigirle a su hijo Pantagruel una carta en la cual le prescribe el programa educativo que utiliza, en esencia, lo bueno de cada uno de los sistemas experimentados, pero le recomienda sobre todo campos hasta entonces descuidados (por ejemplo, el conocimiento de la naturaleza, la ciencia astronómica en lugar de la astrología) y finalmente el «temor de Dios»: «Como escribe el sabio Salomón, el saber no penetra en el ánimo malvado, y el saber sin conciencia es la ruina del ánimo».

Rabelais era un fraile excepcionalmente erudito y original; demasiado erudito y original para su tiempo y por eso fue obligado finalmente a colgar los hábitos, después de haber sufrido numerosas persecuciones. Es muy probable que con su obra satírica haya querido vengarse de éstas, pero también de la enseñanza recibida en los primeros años de vida, todavía ligada a los esquemas medievales que vivió como un tormento. El rechazo de los residuos de aquellos esquemas hermana al noventa por ciento de todos los autores renacentistas, extensivo también a las figuras de los maestros y de los preceptores; no es casual que, como recuerda Montaigne, el sentido del término "pedante" (inicialmente el mismo de "pedagogo") vino a designar a gran parte de aquéllos que hacían repetir mecánica y obsesivamente pocas nociones preestablecidas, excluyendo del curriculum formativo todo dato no codificado en esta árida rutina. Era, en definitiva, la teoría de la disciplina formal llevada a consecuencias extremas, a las más "pedantes", precisamente. Pero en estos autores humanistas extranjeros la denuncia de la aridez y la corrupción del mundo eclesiástico no se limita al campo educativo, ni se traduce después en un abandono de la conciencia religiosa y el amor de Dios. Antes bien, éstos se vuelven más vivos y buscan nuevas formas de expansión. En Italia la cultura típicamente burguesa había resuelto, en cambio, la insatisfacción por los antiguos modelos culturales precipitando la indiferencia religiosa y desdén hacia el estudio de los clásicos: «Donde la burguesía había alcanzado un cierto esplendor, como en Florencia, allí se afirmaba también la "izquierda" del movimiento. La reaparición del paganismo, que fue en cierto sentido su bandera, significaba una audaz rebelión contra la Iglesia Católica por cuanto ésta constituía la síntesis y sanción del poder feudal».¹⁸

En otras partes, en cambio, como en Francia y Alemania, donde el poder monárquico era aún más fuerte y la burguesía artesana y comercial menos autónoma y desarrollada, ésta emprenderá una acción destinada a la renovación de la Iglesia desde el interior. Cuando este proyecto demostró su escasa viabilidad, llegó la Reforma, y con ella, la obra de Lutero, Melancthon, Calvino y Hus, que tuvieron consecuencias de extraordinario relieve (aunque en parte retrasado).

¹⁸ A. PONCE, op. cit., p. 121.

13. ENTRE REFORMA Y CONTRAREFORMA

13.1 Lutero y la instrucción obligatoria

Tal vez sea exagerado atribuir a la Reforma Luterana el mérito de haber introducido de buena gana y de inmediato los principios modernos de la instrucción masiva como forma de justicia social y hasta de una educación democrática. Pero a la vez se abrían respiraderos imprevisibles con la afirmación de que la salvación del hombre no viene tanto de su conducta ascética cuanto del desarrollo de su conciencia religiosa personal y que este desarrollo no puede darse sin obtener directamente del Nuevo y Antiguo Testamento la única palabra de verdad. Por tanto, es condición necesaria para la salvación de todos estar en condiciones de ponerse directamente en contacto con Dios mediante la lectura de la Biblia. En la práctica, la capacidad de leer, reservada hasta entonces por la Iglesia Católica a quienes proseguían los estudios para hacerse eclesiásticos, se hacía obligatoria para cualquier hombre que no quisiera renunciar a salvar su alma, así como se hacía obligatorio para las autoridades asegurar las condiciones a fin de que esto fuera posible para todos, en particular para los niños. Predicaba LUTERO (1483-1546) en 1530: «Yo digo que las autoridades deben hacer lo conducente para obligar a todos sus súbitos a que manden a sus hijos a la escuela... En caso de guerra, el poder civil llama a filas a defender los muros de la ciudad, y así sucesivamente. Pues bien, hablando de la instrucción elemental se trata de una guerra todavía más decisiva, la guerra contra el diablo que insidia poblaciones enteras». Pero Lutero hace enseguida una aclaración: «Vigile entonces el que sabe y debe, y cada vez que se descubra un niño inteligente envíesele a la escuela aunque el padre sea pobre: la comunidad se encargará de él». Por otro lado, describiendo los efectos dañinos de la victoria del diablo, Lutero se preocupaba por la corrección no de todos, sino de las "personas capaces" solas en él, que así se hacían útiles para la sociedad. O sea, aboliendo el sacerdocio y el llamado "magisterio eclesiástico" (la prerrogativa de interpretar la Verdad y comunicarla a los fieles) y dejando esta posibilidad a la conciencia de cada quien, pareció que Lutero puso en verdad a todo hombre, independientemente de su condición social, como protagonista autónomo de su relación con Dios; en consecuencia, a cada quien, hombre o mujer, debía enseñarse a leer, entender e interpretar la voluntad divina y así seguir autónomamente la verdad. Pareció también que la instrucción fuera obligatoria para todos, y no sólo para las autoridades, pero pronto se vio que era válida la segunda interpretación y no la primera. Lutero probablemente dudó en otorgar a todos el beneficio de la instrucción como instrumento de conocimiento y desarrollo religioso, por la baja consideración que tenía de las masas de entonces, especialmente de las campesinas.

UNIDAD 4

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA II

Cuauhtémoc Escobedo Santaolaya

SANTONI, A. "13. Entre Reforma y Contrarreforma" y "14. El ascenso de la burguesía." En: *Historia social de la educación*. Tr. Raimundo Barrera, Morelia, Instituto Mexicano de Ciencias de la Educación, Cuadernos de IMCED, 1995, pp. 235-280.

13. ENTRE REFORMA Y CONTRARREFORMA

13.1 Lutero y la instrucción obligatoria

Tal vez sea exagerado atribuir a la Reforma Luterana el mérito de haber introducido de buena gana y de inmediato los principios modernos de la instrucción masiva como forma de justicia social y hasta de una educación democrática. Pero a la vez se abrían respiraderos imprevisibles con la afirmación de que la salvación del hombre no viene tanto de su conducta ascética cuanto del desarrollo de su conciencia religiosa personal y que este desarrollo no puede darse sin obtener directamente del Nuevo y Antiguo Testamento la única palabra de verdad. Por tanto, es condición necesaria para la salvación de todos estar en condiciones de ponerse directamente en contacto con Dios mediante la lectura de la Biblia. En la práctica, la capacidad de leer, reservada hasta entonces por la Iglesia Católica a quienes proseguían los estudios para hacerse eclesiásticos, se hacía obligatoria para cualquier hombre que no quisiera renunciar a salvar su alma, así como se hacía obligatorio para las autoridades asegurar las condiciones a fin de que esto fuera posible para todos, en particular para los niños. Predicaba LUTERO (1483-1546) en 1530: «Yo digo que las autoridades deben hacer lo conducente para obligar a todos sus súbditos a que manden a sus hijos a la escuela... En caso de guerra, el poder civil llama a filas a defender los muros de la ciudad, y así sucesivamente. Pues bien, hablando de la instrucción elemental se trata de una guerra todavía más decisiva, la guerra contra el diablo que insidia poblaciones enteras». Pero Lutero hace enseguida una aclaración: «Vigile entonces el que sabe y debe, y cada vez que se descubra un niño inteligente envíesele a la escuela aunque el padre sea pobre: la comunidad se encargará de él». Por otro lado, describiendo los efectos dañinos de la victoria del diablo, Lutero se preocupaba por la corrección no de todos, sino de las «personas capaces» sólo en este, que así se hacían útiles para la sociedad. O sea,, aboliendo el sacerdocio y el llamado «magisterio eclesiástico» (la prerrogativa de interpretar la Verdad y comunicarla a los fieles) y dejando esta posibilidad a la conciencia de cada quien, pareció que Lutero puso en verdad a todo hombre, independientemente de su condición social, como protagonista autónomo de su relación con Dios; en consecuencia, a cada quien, hombre o mujer, debía enseñarsele a leer, entender e interpretar la voluntad divina y así seguir autónomamente la verdad. Pareció también que la instrucción fuera obligatoria para todos, y no sólo para las autoridades, pero pronto se vio que era válida la segunda interpretación y no la primera. Lutero probablemente dudó en otorgar a todos el beneficio de la instrucción como instrumento de conocimiento y desarrollo religioso, por la baja consideración que tenía de las masas de entonces, especialmente de las campesinas.

De hecho, después de la revuelta campesina de 1525, alentada por Tomás Münzer, Lutero lanzó palabras de fuego contra las masas que no sólo se rebelaban sino abusaban del nuevo verbo religioso para tratar de cambiar su condición social. «Dios es un patrón imprevisible. Sólo a él le corresponde transformar en señores a los mendigos, así como crea otras cosas de la nada. Veréis entonces a los pobres convertirse en juristas, doctores, funcionarios, notarios, predicadores porque se habían consagrado a los estudios», escribió Lutero pocos años después. [Llamando a los revoltosos brigantes, asesinos y dominados por el diablo que los había empujado a rebelarse contra la legítima autoridad para tratar de mejorar su estado.]

13.2 La enseñanza, humilde oficio

Se ha hecho, pues, demasiado ruido en torno a Lutero como convencido propagandista de la instrucción para todos y de la enseñanza de la lengua materna. La adquisición de la capacidad de leer estaba ciertamente implícita en el principio del libre examen personal de la verdad contenida en los textos sagrados, sostenida por Lutero (y, de hecho, se volverá después un resorte importante para la autonomía del individuo, mérito del protestantismo en su conjunto), pero en su vida él jamás pensó en una enseñanza de masas, por el momento completamente imposible por razones prácticas, entre ellas la indisponibilidad de suficientes cuadros didácticos. Atender a las masas les correspondía a los predicadores quienes, sin imponérgoslos ni comportamientos obligados, ilustraban al pueblo en el contenido de las escrituras. Y no confiando siempre en los párrocos y predicadores existentes (casi todos exsacerdotes y frailes católicos), Lutero escribió un catecismo y animó a los predicadores a reiniciar el estudio del latín, griego y hebreo, «las fundas que envuelven la espada de las verdades religiosas», para poder entender y explicarlas correctamente a la gente: de este modo no importaba siquiera que el predicador leyera las escrituras a los fieles en alemán. «Me avergüenzo de aquellos cristianos que dicen: La instrucción es para los sacerdotes y frailes, pero a los laicos ¿para qué les sirve? [...] Por el contrario, hay que entender que no es nada indiferente que el príncipe o el señor de los consejeros y funcionarios sean ignorantes o instruidos». De hecho, por eso más que nada, Lutero invocaba la escuela y predicaba la importancia de la educación institucional, por eso mismo quería repoblar «escuelas y gimnasios que veía abandonados», para formar una clase dirigente e intelectual que reforzara el poder civil -de cuya alianza Lutero tenía gran necesidad- y difundiera la nueva religión entre el pueblo.

En estas clases estaban incluidos los maestros y profesores: él lamentaba que el Estado gastara tanto para comprar armas y para trabajos públicos, pero nada para

SAATCHI

«comenar a los docentes puesto que empleaba hombres dedicados e inteligentes para la elevación e instrucción de nuestros jóvenes». Y en otra ocasión señalaba que la enseñanza era una «profesión vergonzosamente poco estimada, cuando en verdad nunca se alabaría ni compensaría suficientemente al maestro o profesor trabajador y piadoso que de todos modos se toma el cuidado de instruir y educar a los jóvenes». Parece, pues, que tiene razón Ponce cuando señala que «Lutero fue de los primeros que expresó claramente que la instrucción era para la burguesía una fuente de riqueza y poder, pero no procuró que se hiciera extensivo este beneficio a las masas [...]». La siguiente orden del príncipe Elector de Brandeburgo, en 1573, demuestra con meridiana claridad el carácter de una escuela de campo: «Todos los sábados por la tarde, o el día que disponga el pastor, el sepulturero de la aldea le leerá al pueblo y especialmente a los niños y criados jóvenes, el pequeño catecismo de Lutero y les enseñará a rezar. Antes y después se cantarán salmos en alemán y donde haya capillas, harán estos ejercicios a veces en ellas, otras veces en casas particulares, para que la juventud de todas las aldeas pueda recibir la enseñanza y no se descuide». Educar a las clases acomodadas y no abandonar a las clases desposeídas fue la orientación del protestantismo.¹

Naturalmente, empezaron a cambiar las cosas después de 1584, fecha de edición de la primera Biblia en alemán «vulgar» (Se habían hecho otras, pero en una lengua incomprensible para el pueblo), es decir, cuando estuvo efectivamente disponible el instrumento que le permitió la lectura a cada uno. Y siguieron cambiando aun cuando, precisamente en virtud de la política aplicada por Lutero, se contó con suficientes maestros (caso reclutados entre los sepultureros que mostraban cualidades para ello), y más aun cuando las condiciones políticas generales cambiaron, se calmaron las luchas entre los principados protestantes y el imperio católico, se sosogaron los espíritus revoltosos de las masas, y todo eso propició las condiciones de menor malestar para los campesinos (por ejemplo, difundiendo la papa, importada del nuevo mundo, que salvó prácticamente de la carestía poblaciones enteras de la Europa central).

Pronto entonces se darían las condiciones para realizar el presagio de Lutero: «Todos a la escuela, al menos una hora diaria, incluyendo a las muchachas. De hecho también las mujeres deben saber más para dar cuentas a Dios de su comportamiento en el gobierno de la casa y en la educación de los hijos». La escuela para todos habría sido el mejor modo para aprovechar el tiempo libre del trabajo apartando a los jóvenes de las parrandas o de la pereza, y a las muchachas «de perder el tiempo dando vueltas a tonías y a locas y haciendo guinaldas».

¹ A. PONCE, op.cit., pp. 128-129.

13.3 La ignorancia, enemiga de la fe

Sin embargo, la nominación de "preceptor de Alemania" iba a recaer en una persona distinta de Lutero: Philipp Schwarzerd, quien más tarde precisó su apellido convirtiéndose en Melancthon, más conocido como PHILIPP MELANCTHON (1497-1560). Su padre era cinceador de armas, su madre descendía de una docta familia, lo cual le permitió tener como guía en sus estudios a su tío Johannes Reuchlin, uno de los más famosos humanistas de la época. Muy joven, a los veintidós años, Melancthon obtuvo del mismo Reuchlin una cátedra de griego en la universidad de Wittenberg, y aquí escribió una proslusión que se publicó después y se hizo famosa con el título *De corrigendis adolescentiae studiis*, que en términos actuales podríamos traducir "La reforma de la escuela secundaria y universitaria" (Realmente en aquellos tiempos la universidad comprendía también nuestro liceo). Su tesis acerca de que los estudios debían reformarse encontrando empeño cultural y moral antes que nada en los educadores, lo enemistó con sus colegas eclesiásticos (que lo escuchaban snob por su manía de expresarse en griego), pero lo acercó a Lutero, que admiró de inmediato su cultura profunda y libre al mismo tiempo, así como su determinación de innovar, dotes valiosas precisamente en aquel momento de la Reforma. En breve, Melancthon se convierte en el consejero de Lutero en materia teológica y pedagógica y, posteriormente, en su continuador.

Melancthon no era eclesiástico, si bien un docto de la época no podía vivir aislado de los círculos religiosos, particularmente en Alemania, donde el vínculo entre religión y formación cultural era estrechísimo. El humanismo alemán precisamente con Melancthon toma forma junto con el movimiento de la Reforma Luterana, al cual contribuyó en buena medida, principalmente proponiendo un nuevo modelo pedagógico para la formación de los pastores, ya no sacerdotes sino predicadores, guías que emplean el lenguaje como el instrumento principal que pone al desnudo la verdad divina. Por eso es que en nombre de Dios, aquéllos deben ser también maestros de escuela que enseñen a leer a los fieles los textos sagrados y el "catecismo pequeño" (El "catecismo grande", también compuesto por Lutero, se reservaba a los mismos pastores) y que los auxilien en relación libre y directa con Dios, alimentada siempre con la lectura o por la audición de la predicación del Verbo. La ignorancia es la enemiga número uno de la fe—repite muchas veces Melancthon. Enemiga de la infancia a la cual impide aprender de inmediato en modo correcto la enseñanza de los textos sagrados (y de ahí la aparición de las "escuelas de sacristía" que tenían los pastores, de las cuales surgirán en los siglos siguientes las ya citadas Volksschulen, o escuelas elementales populares), enemiga de todos los demás, pero sobre todo de los futuros predicadores de la Iglesia reformada.

Para éstos fundó Melancthon y dirigió personalmente tres escuelas-gimnasios: la primera en Wittenberg (era más que nada un pequeño grupo de alumnos, una *schola privata*, como él mismo llamó); las otras dos contemporáneamente en Eisleben y en Nuremberg. En la de Eisleben, el humanista luterano introdujo las principales innovaciones: era sobre todo importante la introducción de una especie de método natural que permitiera aprender latín, griego y hebreo sin haber previamente y durante mucho tiempo estudiado la gramática y sintaxis tradicionales, dando en cambio mucho espacio a la lectura y a las conversaciones. Además, la enseñanza era impartida individualmente o en pequeños grupos, no colectivamente como siempre había sucedido en las escuelas conventuales y parroquiales de todo el medievo, cuando la práctica frecuentemente consistía en repetir todos en coro y en voz alta lo que leía o explicaba el maestro. La individualidad del aprendizaje debía verificarse en las declamaciones y composiciones escritas, en prosa o en verso, a las cuales Melancthon atribuía gran eficacia formativa. El rechazo a las gramáticas viejas no significa que él considerara este aprendizaje negativo o superfluo: antes bien, él fue autor de gramáticas latinas y griegas que fueron durante mucho tiempo famosas (según algunos, imitadas incluso hasta la primera mitad del siglo XIX) por su gran claridad y por ser tan completas. Sin embargo, para Melancthon la función de la gramática consistía sobre todo en ser una guía segura en el uso de la lengua (certa loquendi et scribendi ratio), más que en ser una base de los demás aprendizajes. La gramática (etimología, sintaxis, prosodia) para él consistía en un perfeccionamiento del conocimiento lingüístico, no un encaminamiento; se llega, no se parte, porque aquélla tiene un valor como disposición y no como norma del aprendizaje lingüístico.

13.4 El preceptor de la docta Alemania

Aunque animado por el culto a las lenguas clásicas, patrimonio de la cordura y saber de los antiguos, Melancthon fue el primero que introdujo la matemática en los cursos de nivel universitario; recuerda G.M Bertin que Melancthon "... (sostuvo en 1536 también una conferencia sobre la historia de la matemática), en una época en que la matemática no se consideraba una disciplina liberal y se impartía sólo en cursos privados y con fines práctico-comerciales. También elogió la medicina, astronomía, geografía, física. El método de enseñanza de las ciencias es para él todavía "verbal" y no "real", es decir, fundada en los textos de Euclides, Plinio y Ptolomeo, y no en la experiencia".²

Concluyendo, Melancthon fue preceptor de la Alemania docta por el gran mérito histórico de haber unido el Humanismo con la Reforma Luterana, proporcionando un modelo formativo preciso para los hombres del culto y para los exponentes

² G. M. BERTIN, *op.cit.*, p.239.

de la nueva religión. Lo que su pedagogía desechó por completo fue la atención en la preparación de otras clases y de otras capacidades necesarias para la vida social de la Alemania de entonces. El dato más evidente de la época fue el movimiento luterano, pero no el único importante: especialmente en algunos centros, como Nuremberg, que pretendía ser la Florencia de los alemanes, la burguesía de tipo renacentista, aunque tarde, venía paulatinamente a la luz, pero sin encontrar ningún estímulo cultural ni pedagógico adecuado a su ascenso. En Nuremberg, la escuela de Melanchton «constituyó, sin embargo, -recuerda Woodward- un fracaso: formó ministros del culto y maestros, no los hombres de negocios que requería la vida ciudadana».³ Por otro lado, no sólo la burguesía comercial ciudadana estaba excluida de las escuelas de Melanchton. Este descuidaba también -como ya observó W. Dillthey- la educación de las clases trabajadoras; a este propósito precisa Blättner que «la vida de los campesinos, artesanos y aun de los nobles propietarios de tierras no tiene ninguna relación con esta escuela. Hay una sola sabiduría necesaria para todos: la sabiduría por la gracia de Dios, en Jesucristo su hijo. Y esta sabiduría se imparte mediante la predicación en la Iglesia. La lectura que permite penetrar en la Sagrada Escritura, es aprendida por los campesinos en las escuelas de sacristía, frecuentadas sobre todo en invierno. Hasta el siglo XVIII sólo el Estado tendrá más súbditos cristianos; los príncipes son, en primer lugar, buenos cristianos y saben que su deber ante Dios es velar por la felicidad de sus súbditos».⁴

13.5 La vocación como un deber

El otro componente de la reforma religiosa que tuvo gran influencia educativa, es sin duda el que se relaciona con el calvinismo. JEAN CALVIN (1509-1564), mejor conocido como CALVINO, nació en Francia; fue hijo de un rico notario, estudió en el colegio de Montaigu, célebre por su ortodoxia católica, que había ya tenido entre sus alumnos a Rabalais y Erasmo, e inmediatamente después de la salida de Calvino recibiría al fundador de los Jesuitas, Ignacio de Loyola. Calvino pasó en seguida a las universidades de Bourges y Orléans, profundizando el conocimiento de los clásicos latinos y estuvo en contacto con los grupos de teólogos innovadores que llegaron a violentas acusaciones contra el catolicismo. Al ser buscado, Calvino, huye a Suiza, y de allí se muda a otra parte; por fin lo llaman a Ginebra que se había proclamado república evangélica independiente, y aquí se pone su tónica definitiva de reformador social y religioso, realizando un programa de máxima moralidad y laboriosidad, de fe y participación incondicional en la vida civil como momento en el cual ya se puede realizar el reino de Dios en la tierra, la sociedad de los santos. Calvino sostenía la absoluta

³ Idem., p. 236.

⁴ F. BLÄTNER, *Historia della pedagogia moderna e contemporanea*. Armando, 1960, p. 20. Es una obra de cierto interés, principalmente porque aborda los autores y movimientos educativos alemanes poco conocidos entre nosotros.

predestinación del género humano: Dios estableció ya quién se salvará y quién se condenará y es inútil por tanto rezar y obrar, en la esperanza de obtener la salvación eterna. Pero todos los hombres deben testimoniar día tras día su fe como preciso deber de responder a la vocación divina, es decir, al deber terreno que le fue asignado a cada quien.

«Dios nos manda a cada uno de nosotros respetar con el máximo rigor su vocación en cada acción de su vida [...]. Por tanto, cada uno de nosotros debe tener claro que su propia condición es como una consigna que viene de Dios. Es por eso necesario pensar siempre que la vocación es principio y orientación fundamental que nos gobierna en todo», dijo Calvino. El abolió la norma católica de prestar dinero con intereses puesto que constituía pecado y contribuyó a cambiar la antigua idea de que no era digno de espíritus nobles ocuparse directamente de asuntos financieros. Tal idea estaba, de hecho, en vías de superación, como desde hacía por lo menos dos siglos demostraba el ascenso de nuevos grupos sociales y de familias de poderosos, precisamente gracias a una costumbre con frecuencia despreciada en relación con el crédito monetario (como los Medici, para no citar a otros), pero esta superación no había tenido jamás una legitimación religiosa y ética, todavía muy importante en el siglo XVI por las masas de trabajadores y pobres, y por los grupos cada vez más numerosos de empresarios burgueses.

El conocido sociólogo Max Weber subrayó hace más de setenta años la relación existente entre la difusión de «protestantismo ascético» y el calvinismo (hugonotes en Francia, puritanos y presbiterianos en Inglaterra, y otras sectas) y el nacimiento del capitalismo moderno.⁵ El nexo existe y es evidente, con tal que se limite a verse como un nexo de correlación y no de causalidad, que sería arbitrario y además extraño a las intenciones del mismo Weber. Los gérmenes del capitalismo y hasta de la actividad productiva contrapuesta a la medieval de la vida contemplativa estaban ya muy difundidos, casi como epidemia, en la época de Calvino, encontrando sus causas en los movimientos sociales ligados a la actividad de los tráficos, después de los descubrimientos geográficos, al acaparamiento de los metales preciosos y de las monedas (en la recaudación pública ni el oro ni la moneda eran en la mitad del siglo XVI los mismos que los de dos o tres siglos antes), a la ampliación de los mercados, y así sucesivamente. Se podría pensar también en la hipótesis de que las modificaciones de la estructura productiva en este sentido hubieran motivado lenta pero decididamente el surgimiento de ideologías religiosas que presentaban como justo y casi óptimo lo que hasta todo el Renacimiento se veía como poco digno

⁵ M. WEBER, *La ética protestante e lo spirito del capitalismo* [La ética protestante y el espíritu del capitalismo]. Barcelona, Biblioteca de política, economía y sociología. Ediciones Orbis, S.A., 1985]. Sansoni, 1972, y *La sette e lo spirito del capitalismo*. BUR, 1977.

de un alma noble y de un espíritu elevado. Es decir., que el nexo existe pero en sentido inverso al que se ha querido leer en Weber. En todo caso, al margen de las diatribas de orientación cultural, permanece el hecho indiscutible que el trinomio trabajo-instrucción-protestantismo estaba ligado por un estrecho nexo.

Pero existe otro nexo, comúnmente descuidado: el que media entre ética protestante (Beruf luterana, "llamada", y vocatio calvinista) y adaptación a la condición remunerativa o hasta pobre, siempre y cuando se acepte que ésta, desafortunada pero inevitablemente, era la voluntad de Dios. Si es cierto que el espíritu calvinista puede haber estimulado la formación de la fortuna económica y aun política de muchos individuos y grupos, también es cierto que no todos los calvinistas, hugonotes, puritanos ni presbiterianos eran hombres de éxito. Muchos de ellos nunca la saborearán, otros fallarán o regresarán a la pobreza y por eso se sentirán culpables: lo importante era continuar desarrollando con idéntica dedicación, el propio deber terreno, y vivir con íntima moralidad y participar en el bienestar material y espiritual de la comunidad, únicamente porque ésta era la voluntad de Dios. Si el cristianismo medieval había, en fin, predicado a las masas una resignación pasiva a su mísero estado, el calvinismo les sollicita a todos, independientemente de su fortuna, igual empeño moral y social, igual instrucción y búsqueda de la verdad, en vista de un destino que -por cuanto el hombre sepa de él- se presenta como igual para todos. Es decir, lo contrario de la resignación.

Si es, por tanto, muy discutible el nexo causal entre capitalismo y ética calvinista, parece fuera de discusión el notable influjo que el calvinismo, aun más que el luteranismo, tuvo en la difusión del imperativo moral de la instrucción como instrumento primario para interpretar mejor la voluntad divina (lectura y libre examen de los textos) y para el mejor logro de la vocación, de la actividad emprendida. Además, el espíritu calvinista contribuyó a fortalecer otro componente que será después típico de la educación moderna: la autodisciplina y, por tanto, la autoeducación, la responsabilidad personal de la conducta, de modo que la conciencia íntima sea el primero y verdadero tribunal para cada uno, la fuente interior de la Autoridad.

13.6 El magisterio de los Jesuitas

La Contrarreforma (Reforma o Renovación católica como algunos prefieren llamarla) ciertamente no se agota toda en la obra pedagógica de los Jesuitas, sin embargo ésta le representó uno de los aspectos más sobresalientes. Además, la importancia de la pedagogía jesuítica es objetivamente grande no sólo para la tradición eclesiástica, sino para todas las instituciones educativas y escolares posteriores, particularmente para las destinadas a la formación de la clase

dirigente. Aquí está, de hecho, la diferencia más evidente entre los efectos educativos de la Reforma Luterana y Calvinista, y los de la Reforma católica: la primera estará destinada a desarrollar enormemente la instrucción burguesa y después popular, para permitir a todos la lectura personal de los textos sagrados y para responder al llamamiento divino; la segunda, en cambio, perfeccionará los modelos educativos de la clase dirigente de entonces, particularmente de los religiosos a quienes les esperaba la grave responsabilidad de volver a lanzar la fe católica romana en los territorios afectados por la Reforma, y sobre todo de confirmarla en lugares, como Italia, en los cuales el protestantismo casi no había podido penetrar. El Concilio de Trento había insistido en la necesidad del "magisterio eclesiástico", o sea, que la relación del fiel con Dios y con la verdad estuviere siempre medida por los ministros de Dios, en otras palabras, por la jerarquía de la Iglesia. Pero para el movimiento contrarreformador era necesaria la alianza con la clase dirigente laica, y era una alianza que con frecuencia se tradujo en la hegemonía de la Iglesia en relación con el poder civil, sobre todo en el campo cultural y educativo donde el catolicismo actuó más que en ninguna parte para mantener esta hegemonía, ya en la gestión de los modelos educativos familiares y sociales, ya, sobre todo, en la iniciativa casi monopolizadora en las instituciones formativas que incluían también la componente escolar: los famosos Colegios eclesiásticos.

Naturalmente, la hegemonía y el monopolio fueron posibles durante dos largos siglos (es decir, hasta los primeros efectos de la revolución industrial y la separación también de la burguesía de los países católicos de la Iglesia) porque la clase dominante, sobre todo en Italia, tenía todo el interés de aceptar la una y la otra en un campo como el educativo y didáctico que no pretendía por entonces dirigir directamente y por otra parte había sido siempre prerrogativa eclesiástica. Otra cosa habría sido si la Iglesia hubiera decidido intervenir prioritariamente en el campo de la instrucción popular, descuidando la de los hijos de la clase dominante. Pero sucedió todo lo contrario, como era natural, dados los antecedentes y la larga tradición, y el modelo pedagógico eclesiástico se unió con el político y social de la nobleza y de la burguesía dirigente, principalmente por mérito de los Jesuitas. Así, señala A. Clausse, las dos fuerzas que se ayudan recíprocamente, o sea, el poder burgués y la jerarquía eclesiástica, «demuestran escasa confianza, ya sea para la libertad de pensamiento como para la libertad política, donde la lucha por la vida puede manifestarse y desarrollarse sólo en el interior de una situación social predeterminada y para la cual el buen decir y las buenas maneras constituyen las armas más eficaces. Después de las exigencias y confusiones provocadas por la Reforma y el Renacimiento era necesario, antes que nada, restituir a las clases dirigentes el sentido de lo absoluto y de lo permanente, conditio sine qua non de una revisión

que se pusiera en la dirección del orden y la disciplina en todos los campos del pensamiento y la acción».⁶

La relación de recíproco apoyo entre clase dirigente y religión no fue en realidad típica del catolicismo. Por el contrario, como se vio, había nacido antes en el territorio protestante. «La comisión inevitable entre religión y poder político existía en estos dos mundos: pero mientras en uno -el de los Estados católicos- la crisis inflacionaria monetaria determinaba un creciente y marcado proceso de continuación de las clases agrarias, en el otro -es decir, en el protestante y calvinista- existían fermentos ideales destinados a fructificar en el terreno práctico, uniéndose a la favorable coyuntura que se registró en algunas zonas de Europa donde estaban naciendo el moderno capitalismo y la nueva mentalidad empresarial».⁷ De modo que hacia finales del siglo XVI, mientras la situación económica y social italiana, caracterizada por una repetición del capitalismo agrario, favorecía concesiones culturales y educativas estáticas y autoritarias, la de los países de la Europa central, donde al contrario la agricultura estaba en crisis, seguía floreciendo el comercio y comenzaba a anunciarse el capitalismo industrial; las tendencias a la renovación productiva favorecían también la expansión de la instrucción generalizada y el surgimiento de nuevos modelos de vida.

13.7 Obediencia «cadavérica»

La Orden de los Jesuitas fue fundada en 1534 por IGNACIO DE LOYOLA (1491-1556), ex capitán español inválido, unos años después del rompimiento definitivo entre protestantes y católicos, pero once años antes de la convocación del Concilio de Trento. Por aquellos años se fundaron otras Ordenes eclesiásticas con el mismo fin de apretar filas contra la amenaza luterana, algunas también con finalidades educativas y escolares, como los Somascos y Barnabitas; pero ninguno tuvo la originalidad de la institución de los Jesuitas. Ignacio de Loyola quiso fundar una Orden con características militares, tanto en la forma (la Orden fue llamada también Compañía de Jesús), como en la disciplina requerida a los miembros de esta Sociedad Jesús que no vive aislada en conventos sino milita, precisamente, en las actividades sociales: el primer requisito era, de hecho, la obediencia, que debía ser ciega y absoluta (perinde ac cadáver, con la sumisión de un cadáver), ni más ni menos que como la de un soldado en batalla.

Esta milicia eclesiástica hecha y derecha constituía una especie de guardia del cuerpo de la Verdad divina en la tierra, y por eso se ponía al servicio del Papa. Mucho más que ninguna Orden religiosa, la Compañía era autónoma respecto

⁶ A. CLAUSSE, *Introduzione storica...* op.cit., pp. 89-90.

⁷ F. GAETA-P. VILLANI, *Corso di storia*, vol. 2, Principato, 1976, p. 107.

a la jerarquía eclesiástica ordinaria y su Padre General dependía directamente del Pontífice. En efecto, en cuanto el Pontífice aprobó la Compañía (con bula de título significativo: *Regimini militantis Ecclesiae*), Ignacio se entregó en cuerpo y alma a organizar las intervenciones en defensa de la fe y del magisterio eclesiástico. En las Constituciones jesuíticas se lee: «Puesto que el objetivo que persigue sobre todo la Compañía es la de ayudar a las almas de los propios miembros y del prójimo a conseguir la salvación para la cual fueron creados; y puesto que para este fin, además de la recta práctica de vida, se necesitan la doctrina y el modo debido de comunicarla; así en quienes sean admitidos a la probación (noviciado) se valorará si se ha establecido debidamente el fundamento de la abnegación de sí mismos; después, se deberá tratar de la formación de los estudios y de la manera de usarlos, de modo que puedan ayudar a conocer y amar más a Dios Creador y Señor nuestro. Por eso la Compañía dirige colegios, y aun algunas universidades y estudios generales [...]». Efectivamente, el Colegio, destinado a la formación de los Jesuitas, así como también a la de los laicos, fue una de las más importantes invenciones de la Compañía: en él los «escolares», o sea, los alumnos, debían aprender antes que nada la «abnegación de sí mismos», la anulación del propio temperamento y la renuncia a elecciones personales, así como a adquirir enseguida los instrumentos de comportamiento y comunicación que mejor sirvan para los fines «mundanos» de la Compañía.

13.8 La invención del Colegio

El Colegio -sobre todo como seminario para la ordenación de nuevos Jesuitas- consistía antes que nada en un lugar de severa disciplina continua, articulada a través de fases de experiencia interior -de una «vivencia», dirían hoy los psicólogos- establecidas a imagen y semejanza de las fases personalmente vividas por Ignacio de Loyola durante el tormentoso período que lo condujo a fundar la Compañía de Jesús, descrito por él mismo en su famosa obra *Ejercicios Espirituales*. Al principio, un período de intensa meditación sobre la oposición entre Dios y el diablo, entre la salvación y el infierno; para representar mejor las tinieblas eternas se podía mantener a los neocolegiales durante mucho tiempo en la oscuridad, aun durante las horas diurnas; de este modo a la noción del infierno se asociaba una sensación de molestia, opresión, una necesidad de luz y así sucesivamente, a tal grado que suscitara una repugnancia física y psicológica hacia la idea de todo lo que pudiera conducir a la condenación, más válida e inmediata que muchas oscuras descripciones.

A esta clase de identificación negativa con imágenes para rechazar, seguía un largo itinerario de identificaciones positivas con modelos ejemplares, como la búsqueda de «imitaciones» de las figuras de los santos, del espíritu de episodios evangélicos, etc., hasta llegar lentamente a la conquista de un comportamiento

Por tanto, el instrumento principal de la didáctica jesuítica era la lengua; pero no la lengua madre, sino el latín. El empleo de la lengua madre estaba prohibido no sólo en clase sino también en las "declamaciones", en las "academias" (discusiones entre los mejores alumnos) y hasta en las representaciones escénicas; una precisa disposición del reglamento de la Ratio prescribía que la representación de comedias y tragedias debía ser en latín, por un sujeto piadoso o sagrado, desarrollarse siempre sin la participación de los personajes femeninos (si bien parece que esta última regla era frecuentemente violada, ya que se permitía que algún alumno se disfrazara de muchacha o amante, pero en menor grado de "madre noble" o heroína). Estaban exentos del uso del latín, y sólo durante el tiempo estrictamente necesario, los alumnos del primer año de gramática: «Se debe imponer el uso del latín siempre y por encima de todo». Donde no se enseñaba el latín, se preparaba uno para el latín.

Aun la enseñanza religiosa propiamente dicha, tan aburrida en las escuelas y universidades medievales, se redujo a lo mínimo con los Jesuitas, poniendo cuidado en el espíritu (su espíritu) y ya no en la letra. Coherentes también en este campo con el principio que el primer factor educativo consiste en la transmisión de hábitos mentales, preferían que se adquirieran disposiciones espirituales mediante el hábito de la oración privada y colectiva, además de la misa diaria y las confesiones semanales y comuniones, más que la repetición obsesiva de ritos y fórmulas. La confesión podía ser en ocasiones pública ante los Padres y compañeros: también éste era un instrumento formidable de "abnegación" (educación a la renuncia del propio yo), tendiente a instaurar la sensación de ser sometido en todo caso y momento al juicio de los superiores y de los mismos compañeros, como expresión de la norma de comportamiento vigente. Al mismo tiempo se subrayaba la conciencia de pertenencia a una clase social -de la cual la comunidad colegial representaba un modelo en pequeño- la que dirige, a cuyas leyes el alumno debía someterse al instante y de buena gana. Para el "escolar" que después debía hacerse Jesuita, la confesión pública era todavía más significativa porque sancionaba el principio de la anulación total de las prerrogativas personales, de su abnegación, hasta en los ámbitos más secretos.

13.12 La emulación

Regresando al latín, su didáctica en cierto sentido no se apartaba mucho de la tradición retórica ya delineada en la época helénico-romana, salvo las innovaciones ya introducidas por Melancthon, del cual tomaron mucho los Jesuitas. La elocuencia era siempre el objetivo final del largo ejercicio lingüístico y literario que había que alcanzar ya en la clase de retórica (nuestro quinto año de gimnasio), cuya función principal era la de «formar a los alumnos en la

elocuencia perfecta que consta de dos componentes principales, la oratoria y la poética latina». Junto al latín estaba el griego, si bien con menor profundización y sin la demanda de habilidades retóricas (como después se seguirá haciendo en nuestros liceos-gimnasios). «Mediante este curriculum -sostiene el Jesuita Charmot- el alumno adquirirá en la escuela del maestro l'art des instruire, l'art de penser, l'art de approfondir et l'art de créer -o sea, el arte de aprender, pensar, profundizar y crear-. «Para l'art de penser se utilizaba en la enseñanza superior el método de los escolásticos: en la enseñanza preparatoria a la filosofía y teología, la retórica; en las clases inferiores, la interrogación y la concertatio, y esto último era el trabajo en grupo de dos o más émulos», señala G. M. Bertin.¹²

Los émulos eran dos alumnos o dos grupos de alumnos puestos en competencia. La emulación era un punto central de la metodología jesuítica, óptimo para superar muchísimas rudezas de la disciplina medieval y en general para derribar el principio ya afirmado en el Antiguo Testamento, según el cual sin el uso limpio de la vara el alumno no aprenderá las nociones conceptuales y de comportamiento requeridas. Los castigos corporales no estaban del todo excluidos de la pedagogía jesuítica, pero de hecho eran raros y nunca ejecutados a manos de un educador de la Compañía, si acaso de uno externo. En general, los Jesuitas fueron los primeros en descubrir lo que en la psicología moderna se convertirá después en un dato basilar: no es el temor al castigo el elemento principal que orienta la conducta humana, sino el interés a un cierto resultado. Vale más como estímulo y soporte de la acción la perspectiva de llegar a donde se desee, en fin, que el temor de ser castigado por haberse detenido o desviado. En otros términos, la pedagogía jesuítica se adelantó a los tiempos al afirmar el principio que la educación consiste en una serie de técnicas "persuasivas" que inducen al sujeto a determinados comportamientos, y lo distraen de otros. Tales comportamientos se volverán después habituales, una vez que se aprendan (en el sentido recordado antes, es decir, que se graben en modo permanente). La insistencia persuasiva, la paciencia y la indulgencia hacia la actitud exterior, los largos elencos de casos en que el error podía encontrar algo que excusara o una atenuante (los mal afamados elencos de casos) y sagacidades análogas, les valieron a los Jesuitas la fama de educadores y padres espirituales "laxos", o sea, demasiado tolerantes. Ellos respondían que «el fin justifica el medio», o sea, que importa más a dónde llegar que cómo llegar.

Conviene recordar, por otra parte, que los Jesuitas establecían relaciones únicamente con clases sociales a quienes parecía mucho más justo formar en sus propios hijos la voluntad y las habilidades necesarias para destacar, que infundir en ellos el miedo a los castigos que muy difícilmente sufrirían después en la vida

¹² G. M. BERTIN, op. cit., p. 280.

real. El "laxismo" jesuítico no debe, sin embargo, hacer caer en el engaño hasta creer que los Muy Reverendos Padres fueran indulgentes aun en el plano de los principios o que toleraran actitudes de disintimiento o aun solamente de autonomía personal. Al contrario, en esto eran rigurosísimos. Pero las más de las veces no tenían necesidad de manifestar alguna rigurosidad, habilísimos como eran para crear las condiciones psicológicas y ambientales para persuadir preventivamente al alumno -o para corregirlo- que era correcto o provechoso aceptar las verdades y normas de conducta que le eran enseñadas.

De modo que al alumno se le inducía a considerar la cultura en su conjunto como depósito de verdades eternas, de nociones y hasta de metodologías definitivas, consagradas. Por eso los contenidos didácticos eran siempre "clásicos", es decir, tomados de un pasado lejano que nunca se refería a tiempos recientes y mucho menos al presente. Los modelos ejemplares debían estar envueltos en la aureola del tiempo: los Jesuitas jamás habrían pensado hacer desarrollar una emulación, por ejemplo, basándose en temas o personajes. Estos también debían ser clásicos, y en las clases de humanidades en efecto lo eran Héctor y Aquiles, aqueos y troyanos. En aquel mundo se ofrecían todas las identificaciones e intereses sin tiempo y sin peligro de implicaciones pasionales, como acontece generalmente en el mundo de la épica o de la historia antigua. Sabemos que esta elección pedagógica no es invención de los Jesuitas sino de la educación helénica: los Jesuitas la perfeccionaron notablemente, la modernizaron a su modo y sobre todo la emplearon hábilmente para confirmar en los alumnos la firme convicción de que la historia no se hace, sino que ya está toda hecha, los valores que cuentan están como consagrados por Dios, respecto a los cuales el hombre no tiene otra alternativa que conformarse, siguiendo las normas que le fueron señaladas, remitiéndose al dulce e iluminado "magisterio" de la jerarquía eclesiástica, siempre a la luz de los principios en que fue educado.

Respecto a las afinidades entre los Jesuitas y Melanchton (y sus seguidores, sobre todo Johann Sturm, fundador del llamado "gimnasio ciceroniano" de Estrasburgo), éstas fueron realmente notables, sobre todo en cuanto a técnicas didácticas y elecciones inspiradas en el humanismo más moderno. Pero las finalidades pedagógicas eran, naturalmente, más que diversas, opuestas diría yo: para los melanchtonianos el estudio de los clásicos era un instrumento para disponer el espíritu a ponerse directamente en contacto con Dios y a interpretar libremente la verdad; en cambio para los Jesuitas la importancia atribuida al estudio filológico era menor y se utilizaba como quiera para afinar y embellecer externamente el comportamiento, después de haberlo, eso sí, plegado a una total obediencia a la interpretación de la Verdad proveniente del magisterio eclesiástico.

13.13 Los colegios como promoción social

Aunque destinados a la nobleza y a la rica burguesía, los colegios jesuíticos podían acoger, además de los "escolares" aspirantes a convertirse en Jesuitas ellos mismos y a los alumnos laicos que pagaban, a «estudiantes pobres -había establecido ya S. Ignacio- pero de los que pudiera esperarse que llegaran a ser buenos operarios de la viña de Cristo nuestro Señor [...] iguales a los demás en la vida del colegio, pero vestidos de manera distinta y con habitación separada, no juntos con los demás externos, aunque puedan entretenerse con ellos, a juicio del Superior». De este modo la Compañía podía aceptar sin límites de número (-hay que ser más flexibles que estrictos para acogerlos-) también colegiales imposibilitados de cubrir la pensión con tal que hubieran cumplido los catorce años (como todos) y sobre todo que mostraran disposición a la vida de la Societas Jesus. En este sentido los Jesuitas y las otras Ordenes de la Contrarreforma continuaban la política social que será por muchos siglos una de las armas principales para conservar el favor popular a la Iglesia católica: ponerse como el único camino accesible a los hijos de condición obrera y campesina para abrigar la esperanza de una decidida promoción social. Consiguiendo una instrucción impensable para los coetáneos de su mismo origen, llegando hasta "saber latín" y decir misa, aquellos podían adquirir un grado de prestigio y poder no indiferente.

Parece que de hecho los casos de colegiales pobres eran raros: tratándose de aspirantes a vestir el hábito de la Compañía la selección inicial era mucho más rigurosa para todos, y en particular para ellos, toda vez que un muchacho pobre muy difícilmente llegaba a la pubertad con un grado de instrucción y educación apenas suficiente. Otras órdenes religiosas, nacidas también ellas con la Contrarreforma y destinadas preponderantemente a actividades educativas y escolares, eran más accesibles también a muchos de clases sociales no privilegiadas: sobre todo, la congregación de JOSE DE CALASANZ (1556-1648) que abrió las Escuelas Pías (de ahí el nombre de Escolapios), los Somascos con sus Orfanatorios, y S. Felipe Neri y su Oratorio romano. Promotores de la educación popular fueron también los cardenales Carlos Borromeo y Silvio Antoniano. El español De Calasanz dice significativamente en sus Constituciones: «Puesto que la reforma del Estado depende -ya lo afirmaron numerosos concilios ecuménicos- de la esmerada educación de las nuevas generaciones, éste mismo es el fin primario de nuestra Congregación. La instrucción, por tanto, era instrumento de la educación religiosa: el primer ciclo de las Escuelas Pías estaba, en efecto, destinado a enseñar "muy bien el catecismo de la doctrina católica". Sólo más tarde, seguros de haber encaminado a "los niños a la piedad cristiana", se podían sentar la bases de la instrucción literaria y otras cosas". En seguida, se podía introducir a los mejores alumnos también al aprendizaje de la

gramática (o sea, a las bases de la enseñanza del latín, muy revalorado), o también a una especie de adiestramiento profesional, más que nada en la contabilidad (ábaco). Desde el punto de vista didáctico, los Escolapios -como los Barnabitas, los Somascos y las otras congregaciones de aquellos tiempos dedicadas a la educación -no mostraron novedades sensibles, no pasando de ser imitadores de los Jesuitas, pero sin la complejidad y sutileza de aquel grandioso diseño pedagógico. Desde el punto de vista social, sólo con mucha flexibilidad se puede decir que las Escuelas Pías (y más tarde los colegios de los Escolapios) se dedicaron a la instrucción del pueblo. Los Escolapios se ocuparon más bien de la burguesía pobre, no propiamente del proletariado de la época.

Con todo y estos límites, los Escolapios encontraron de inmediato una fuerte oposición de parte de la clase dominante y de los mismos Jesuitas. La acusación más encendida era la que tradicionalmente se hace sobre las iniciativas de instrucción dirigida a condiciones sociales que antes estaban excluidas: si también los pobres tienen acceso a las escuelas y pueden aun aprender el latín, ¿quién va a querer seguir cultivando la tierra, apacentando las ovejas, herrando los caballos y acarreado la argamasa? «De ello derivará el trastocamiento del orden del Estado, si (este hecho) obligará a los senadores y patricios a dedicarse a trabajos propios de pastores, a la agricultura, al comercio o al artesanado, y a desertar así de la administración del Estado o a tratarla mal e imperfectamente, lo que causa máxima ruina [...] por eso la prudentísima República China supo tomar medidas a fin de que nadie ejerciera oficio diverso -más noble o más vil que el de los padres [...] - pero las Escuelas Pías imparten las ciencias a los miserables y pobres siervos, de donde resultará que el Estado se turbe y que los que deberían estar felices en él no pueden estarlo». Así se puede leer en un "libelo apologético" con el cual un padre escolapio rebatió, después de haberlas retomado, las acusaciones. De parte de los Jesuitas surgía el temor que los Escolapios quisieran dedicarse también a la enseñanza superior, aventurándose a incursionar, después de la gramática, también en la retórica y filosofía y hasta en la teología. Pero los Jesuitas, como siempre, eran más sutiles y trataban de desanimar a los Escolapios de que les hicieran competencia: si pretenden ser profesores de elocuencia y moral, terminarán siendo malos profesores y dejarán de ser buenos maestros; además, deberán renunciar a la pobreza de la congregación porque para tener colegios de estudios liberales se necesitan fondos y medios considerables; al final, sin una regla ilustrada, terminarán cayendo en la herejía y confusión doctrinaria y material.

13.14 El catecismo, método pedagógico

En fin, los Escolapios y la otras Ordenes que intentaron el camino de la instrucción popular tuvieron vida difícil precisamente por ésta su vocación

originaria. Además de las oposiciones internas y externas, aquéllas carecieron de la adhesión a las clases que habrían debido beneficiar con sus esfuerzos, tan lejana estaba todavía de las perspectivas populares la idea de la ventaja de una instrucción para todos. Por eso sin renunciar en línea de principio al noble intento, estas Ordenes para sobrevivir (y algunas, como precisamente los Escolapios, están aún vivas y activas) tuvieron que dedicarse a la educación de la burguesía, de preferencia a aquellas clases que habían conquistado recientemente un cierto bienestar pero que todavía no se sentían capaces de penetrar en la clientela de los Jesuitas.

Las Escuelas Pías fueron posteriormente animadas por CARLOS BORROMEO (1538-1584) que había tenido un papel importante en el Concilio de Trento precisamente a favor de la parte educativa y la definición del Catecismo a los párrocos (1564) con el cual se daban instrucciones minuciosas para la enseñanza religiosa infantil, a la luz de la doctrina católica confirmada en aquel Concilio, y sobre todo de los dogmas. «El verdadero tratado de pedagogía de la época - señala Volpicelli - en realidad es el catecismo romano (catecismo de Pío V); y en un tratado que quiere construir el método y dirigir la formación espiritual sobre la atestación de la ley como ley divina. El sacerdote debe instruir al pueblo porque Dios mismo le encomendó simultáneamente la ley y el pueblo para dirigirlo a ella. Sin embargo la primera presuposición es que él sepa instruir, esto es, que conozca el significado de su misión y el camino para cumplirla».¹³

Al mismo Borromeo se puede atribuir una de las primeras intervenciones católicas sobre la educación institucional femenina, permitiendo que las muchachas pudieran ser educadas e instruidas en algunos conventos de monjas, sin ser necesariamente consideradas novicias ni sometidas a la rigurosa disciplina monástica. Estas muchachas, no menores de diez años, se llamaron "educandas", es decir, alumnas no destinadas a "entrar a la religión". Para las educandas surgieron también iniciativas particulares, algunas por obra de nuevas congregaciones religiosas, sobre todo la congregación de las Ursulinas, fundada en Brescia por Sta. Angela de Merici en 1535 y también protegida por Borromeo, la cual «originalmente incluía muchachas que seguían viviendo en sus casas, no se vinculaban a votos (ni siquiera simples) y se reunían periódicamente para prácticas de piedad. Maestras y directoras tenían la tarea de "consolar a las vírgenes afligidas, instruir a las ignorantes, consolar a las pobres, visitar a las enfermas y acometer cualquier penuria" que la caridad les

¹³ L. VOLPICELLI, *La Controriforma*. «I classici della pedagogia italiana», coedizione Giuntine-Sansoni, 1960, p. XXII. Como todos los volúmenes de esta colección, se trata de una amplia antología referida a autores de la época. Cada trabajo se complementa con una introducción y los comentarios del editor, además de información bio-bibliográfica.

inspirara».¹⁴

13.15 Los primeros colegios femeninos

Hasta las muchachas, en una época en que eran muy pocas las mujeres de condición elevada capaces de leer y escribir correctamente, podían tener la posibilidad de salir de su humilde condición únicamente entrando a formar parte de una orden religiosa femenina. Claro, la diferencia de nivel cultural entre una orden como la de los Jesuitas y la gran mayoría de las congregaciones de monjas era por lo general enorme: pero en relación con las ocasiones formativas que se les ofrecían por entonces a las mujeres, y también con la eventualidad de escapar de una vida de dificultades y pesado trabajo doméstico, incluso los conventos de monjas podían constituir una meta. También Milán conoció en el mismo siglo iniciativas referentes al campo de la educación femenina. Mención especial merece el Colegio de la Guastalla, fundado hacia 1540 por la condesa Torelli para las muchachas de familias nobles venidas a menos, para evitar que las condiciones difíciles del momento privaran de una educación que por linaje les correspondía. El costo del funcionamiento del colegio lo cubrirían en su mayor parte algunas educandas no nobles pero pertenecientes a la rica burguesía milanesa, llamadas "dozzinanti" (es decir, pensionadas). Curiosamente esta invención tuvo mejor éxito en los colegios femeninos que en los masculinos: la nobleza permitía de más buena gana (o con menor mala gana) que mezclaran a sus hijas con compañeras de extracción burguesa que a sus hijos varones. ¿Dependía de una más hábil conducta de los colegios por parte de las monjas, el que la educación de las jóvenes se consideraba más genérica, o más bien de la sombra de la división del trabajo también en la clase dominante (La burguesía no lo era todavía) el que se impusiera mayor vigilancia sobre los varones en la conservación de los privilegios económico-sociales, incluida la educación aristocrática.

13.16 El oratorio de Felipe Neri

Aun más distante del modelo jesuítico y de su concepción aristocrática, fue el Oratorio fundado en Roma por FELIPE NERI (1515-1595), realmente destinado a la formación religiosa más que a la instrucción de los pobres. Pero en el desierto casi completo de iniciativas de este tipo, también los Oratorios de Felipe Neri, que pronto tuvieron notable difusión, se ganaron un lugar importante en la historia como uno de los pocos ejemplos precursores de educación popular. San Felipe Neri fundó una congregación de educadores laicos y de sacerdotes llamados después "padres del oratorio" u "oratorianos" que no tuvo reglas escritas (sus Constituciones se escribieron mucho tiempo después de su muerte, sobre la base de la experiencia concreta de los Oratorios) sino un modelo de vida

muy simple donde la instrucción era marginal y prevalecían las diversiones físicas (paseos por el campo, carreras y juegos variados), así como las actividades teatrales que consistían en la representación de dramas morales e inocentes comedias.

El uso de la actividad dramática en función educativa era ya común entre los Jesuitas, como se dijo antes, pero mientras éstos empleaban el ejercicio teatral como un medio de desarrollo de las capacidades "retóricas" de sus alumnos privilegiados, los padres oratorianos recurrían a él con la idea de que era preferible que los educadores les proporcionaran a los alumnos de origen popular o semiburgués distracciones sanas y vigiladas, antes que verlos atraídos por malsanos y corruptores que el mundo externo ofrecía en abundancia. Los Oratorios de los Felipinos eran lugares de encuentro y "custodia", pero no de carácter residencial como los colegios. Felipe Neri abrió también un colegio para "muchachos nobles" que, empero, no tuvo mucha suerte. En cambio, fue más famoso su seminario para la formación de nuevos sacerdotes y frailes de Ordenes diversas, del cual salieron preladados ilustres y hasta santos, descollando entre todos ellos San Carlos Borromeo, de quien ya hicimos mención.

¹⁴ G. M. BERTINI. op. cit., p. 296.



14. EL ASCENSO DE LA BURGUESIA

14.1 La pobreza mortificada

A partir del siglo XVI la burguesía fue ganando rápidamente terreno también en la Italia septentrional. Los efectos de los grandes descubrimientos geográficos¹ y posteriormente la expansión notabilísima de los mercados intercontinentales, no tardaron en dejarse sentir también entre nosotros, sobre todo en dos aspectos fundamentales: el primero, constituido por el carácter diversísimo de los productos importados, desde el oro y otros metales hasta nuevos productos alimenticios como la papa, el jitomate y otras mercancías nuevas; el segundo, constituido por el hecho de que los grupos y las clases sociales que lograron introducirse ventajosamente en aquellos tráficos, conocieron un rápido incremento de riqueza y poder hasta llegar a competir con la nobleza y la burguesía ya de por sí influyente, pero tuvieron que hacer frente a las exigencias que no podían ignorar si querían conservar la hegemonía. Si la papa y otros alimentos "coloniales" provenientes en particular de sur y centroamérica salvaron a Europa de las grandes carestías de los siglos XVI y XVII; tuvieron, en consecuencia, una incidencia social determinante: tampoco hay que olvidar que por lo general el gran impulso comercial determinó por otro lado un incremento de costos y precios que recayó sobre las clases más desprotegidas, los campesinos y jornaleros, pero también sobre los artesanos y empresarios caídos en desgracia por las nuevas circunstancias económicas. Por un lado todos éstos tenían mayor posibilidad de sustento, aunque fuera reduciendo el riesgo de morir de hambre (recuérdese que la población europea se incrementó considerablemente por aquellos siglos); por otro lado, sin embargo, la vida se había tornado más competitiva y difícil para ciertos estratos sociales y en ciertas regiones.

De modo que, mientras en el medievo se consideraba la pobreza una virtud de los humildes, ahora el siglo «XVI no demostró sólo una gran indiferencia hacia los pobres, sino que modificó también la actitud habitual hacia ellos criticando la idealización franciscana de la mendicidad, más aún desconfiando cada vez más de ella. Se dice con frecuencia que hay que despreciar los bienes materiales si no van acompañados de buena voluntad y disposición de ánimo. Pero se nos replica de inmediato que se requiere una "honesta mediocridad" tanto para el desarrollo intelectual como para el éxito político. En este siglo humanista muchos autores señalan que la pobreza es una rémora para la expansión de las capacidades humanas, que lastima al hombre».² Podemos concluir que en poco

¹ Ver apartado 12.13.

² J. P. GUTTON. *La società e i poveri*. Oscar Studio Mondadori. 1977. p. 81.

nás de cien años la pobreza no sólo dejó de ser una virtud cristiana, sino que comenzaba a despertar desconfianza.

El XVI fue un siglo de grandes fermentos y contradicciones. El incremento de la población, la mayor demanda de un nivel de vida medio, la llegada de nuevos productos y valiosos metales en grandes cantidades y otros factores, habían impulsado la agricultura con el fin político-social de garantizar mejor alimentación a todos (Recordemos el famoso slogan de Enrique IV: "por lo menos un pollo el domingo en la olla de toda familia francesa") y a efecto de invertir en el campo de los capitales rápidamente acumulados por parte de los comerciantes (tanto más que el creciente aumento de precios permitiría especular posteriormente con los productos agrícolas). Por otro lado, sin embargo, las ciudades crecían de maneras muy distintas a como lo fuera en el medievo, convirtiéndose en grandes centros comerciales y manufactureros, así como administrativos, con la proliferación de oficinas del aparato monárquico y los municipios, agencias de negocios, bancos, tribunales, etc. antes desconocidos.

14.2 No perdonar demasiado

Pese a las contradicciones mencionadas (aumento de precios e inflación) muchos viejos terratenientes feudales se enriquecieron de nuevo, mientras el resto de la población, campesinos, obreros, pequeños artesanos, empleados (categoría naciente pero ya muy numerosa) y en general todos los que vivían de ingresos fijos, empobrecieron en proporción inversa. El burgués se encontraba entre la espada y la pared, como suele decirse: o lograba introducirse en los negocios de la nobleza agrícola (tal vez adquiriendo títulos y beneficios), comercial y financiera o en la administración estatal, o bien era empujado hacia las clases inferiores; raramente lograba sobrevivir en la condición de "clase media", como sucederá en el siglo XIX. Volvieron entonces las carestías, las sublevaciones de campesinos (ya anunciadas en el siglo XVI) y se agudizaron de nueva cuenta en las luchas entre las clases. Las monarquías, para hacer frente a la nobleza y a las inquietudes sociales, se volvían cada vez más autoritarias, organizadas y peligrosas. A la mitad del siglo, en su testamento político, Richelieu afirmará que «para mantener a raya a los pueblos es preferible que no gocen de mucho bienestar [...]. El perdón es ciertamente laudable, pero pasar por alto una falta que puede transformarse en licencia es peor negligencia que un delito».

Como es natural, los efectos de estas crisis se manifiestan de manera distinta en los diversos territorios más aún de lo que se habían manifestado los efectos del crecimiento socioeconómico del siglo XVI. Por lo general en los países de la Europa septentrional (sobre todo Holanda y Alemania) la crisis generó una concentración de los recursos en manos de comerciantes y financieros y de la

nobleza neofeudal, sentando así las bases del futuro capitalismo industrial. En los países meridionales (Italia, España y Portugal) la crisis alcanzó las cumbres más altas y no se compensó con la formación de aquella "burguesía de los negocios" que expresó tendencias de renovación importante en los países septentrionales y en la Gran Bretaña, aun en el aspecto cultural y educativo. Francia participó más en la suerte de estos países que en la de otros países latinos. Fue precisamente Francia, junto con Inglaterra la que expresó el ideal educativo de la burguesía mercantil y manufacturera, en espera del arranque de la revolución industrial que sacudirá a la Europa del siglo siguiente, el XVIII. «En una sociedad con una producción mercantil enormemente desarrollada en la cual todo individuo aparece como propietario, libre para vender y obtener mercancías en un mercado anónimo, el individualismo y el racionalismo pueden difundirse mucho más libremente. Las estructuras rígidas de la religión se ponen nuevamente a discusión. Se puede desarrollar la lucha por el derecho individual para interpretar la Biblia según su conciencia. Se manifiestan la Reforma, el ateísmo, el materialismo filosófico».³ Esta acotación de E. Mandel puede aplicarse a todo el desarrollo del pensamiento europeo que va del siglo XV al XVIII, pero parece adaptarse en forma especial al avance del racionalismo que triunfa definitivamente en la Francia del siglo XVII.

14.3 El alumno de los Jesuitas

Tal vez RENE DESCARTES (1596-1650) tuvo en el colegio Jesuita de la Flèche profesores sensibles a una concepción matemática del cosmos, al menos en el sentido de interpretar el mundo dentro de una rejilla de líneas teóricas y rigurosas. Descartes se hizo famoso por su cogito, ergo sum: «Pienso, luego existo». Es decir, puedo dudar de todo menos de existir, ya que pienso. Pero esta iluminación filosófica, con lo que de ella deriva, fue elaborada por Descartes después de tener clara una verdad suya, o por lo menos una propia línea de búsqueda de la verdad. Su obra más conocida, el *Discurso sobre el método*, lleva en efecto por subtítulo *para dirigir bien la propia razón y buscar la verdad en las ciencias*. Aun cuando en las primeras páginas Descartes declara que el propósito del libro no es enseñar algún método sino solamente relatar cómo él encontró uno, se entiende de inmediato que su intención no es del todo extraña para un uso pedagógico en sentido amplio, al menos como sugerencia (escribe él mismo) al hombre "previsto de buen sentido" para que busque un criterio propio de verdad en relación con la lógica deductiva, aunque en contraste con las enseñanzas oficiales. La invitación de Descartes al momento de su aparición resultó bastante atrevida y suscitó no pocas reacciones. El filósofo se espantó de ella y, cuando condenaron a Galileo, por temor a seguir

³ E. MANDEL, *Introducción al marxismo*, Savelli, 1975, p.27 [Introducción a la teoría económica marxista, México, Era, 1973].

su suerte, aplazó la publicación de un tratado sobre la luz que seguramente no le agradó mucho al Santo Oficio. Con todo esto logró evitar incriminaciones directas pero no rehuyó la condena eclesiástica, y a su muerte se prohibió en la iglesia hasta un discurso fúnebre en su honor.

Alumno de uno de los más prestigiados colegas jesuitas de Europa, Descartes no dio muestras de conservar buenos recuerdos de aquella formación, por el contrario: «Desde pequeño fui educado en el estudio de las letras y se me decía que gracias a ellas adquiriría un conocimiento claro y seguro de todo [...]» -ésta era desde hacía varios siglos, se ha demostrado, la pretensión pedagógica de la Retórica-. «Terminados, empero, los estudios y el doctorado, tuve que pensar lo contrario. Me asaltaban más que nada las dudas y me intrigaban los errores; la única ventaja cierta era que tocaba con la mano mi ignorancia; para el caso, no importaba que proviniera de una de las escuelas más conocidas de Europa, atendido por profesores de entre los mejores de la tierra. A más de que, no contento con las clases oficiales, había leído por mi cuenta muchos libros sobre los temas más interesantes. Tampoco me consideraban inferior a los mejores compañeros de estudios, aun a los que estaban destinados a ser profesores [...]». No es que no entendiera el valor de lo que se estudia en la escuela, los idiomas necesarios para entender los textos de los escritores antiguos, ni que no me cupiera en la cabeza que la finura de las fábulas estimula el espíritu. Tampoco negaba que los episodios históricos memorables forman el carácter y, en cierta forma, el criterio; que la lectura de buenos textos equivale a un coloquio con los mejores hombres del pasado que nos dan lo mejor de sus pensamientos; que la elocuencia tiene fuerza y extraordinaria belleza; que la poesía posee matices y dulzuras únicas; que las matemáticas tienen intuiciones muy agudas y pueden ser muy útiles tanto para satisfacer curiosidades como para mejorar las actividades laborales; que los escritos morales enseñan mucho y exhortan positivamente a la virtud; que la filosofía da de qué hablar sobre cosas diversas y permite ser escuchado con admiración; que la jurisprudencia, la medicina y demás ciencias honran y enriquecen a los que las practican; y, finalmente, que es bueno saber que un poco de todas, aunque estén llenas de prejuicios y falsedades, para apreciarlas como tales y no dejarse engañar por ellas».

14.4 El gran libro del mundo

Descartes, en otras palabras, expresa muy bien y con mucha despreocupación la exigencia de la naciente burguesía intelectual de entonces, para la cual la antigua cultura y los caminos de las profesiones tradicionales se habían vuelto más bien jaulas que instrumentos de progreso. Así se expresó el mismo Descartes cuando, en el susodicho Discurso sobre el método insiste en que las matemáticas no sirven sólo para las "artes mecánicas" (para la tecnología,

diríamos hoy), para sostener que, «certeras y evidentes, sólidas y bien organizadas» como son, sobre sus criterios se podrían construir cosas muy nuevas y elevadas. Y así, insatisfecho con las enseñanzas recibidas, Descartes trata de calmar su inquietud intelectual «investigando en el gran libro del mundo, es decir, viajando y visitando cortes, ejércitos, personas de diferentes condiciones y actitudes, recogiendo experiencias diversas». Por otra parte, la costumbre de la alta burguesía de completar la instrucción escolar con un período de viajes y conocimientos directos de otros pueblos, otras lenguas y otros modelos de vida, estaba a la postre muy difundida, y lo estará hasta el siglo XIX. Pero ni siquiera esta búsqueda le satisfizo del todo, si bien le sirvió para desarrollar su relativismo en relación con el mundo real, notando que los componentes humanos cambian según los momentos y lugares, y es difícil decir qué es fácil y qué no lo es. Es precisamente esta constatación la que frustraba a Descartes, cada vez más empeñado en la búsqueda de un criterio de verdad claro y evidente, universalmente irrefutable.

Por fin abandona incluso "el gran libro del mundo" y dirige su búsqueda hacia sí mismo, estableciendo cuatro reglas "mentales": 1) No dar por cierto nada que no sea, evidente y distintamente tal; 2) Dividir las cuestiones difíciles en partes, para resolverlas mejor; 3) Partir de contenidos más simples para pasar en seguida a los más complejos, siguiendo el orden que existe en todas las cosas; 4) Ver la cuestión con la óptica más vasta posible sin descuidar siquiera los detalles aparentemente secundarios.

Esta dirección de búsqueda pareció satisfacer a Descartes porque le enseñó la manera más sencilla de adaptar sus deseos al mundo en vez de proponerse cambiar al mundo según éstos, y sobre todo que «Nada está tanto en nuestro poder como nuestro pensamiento». Y en el pensamiento está también la certeza: yo dudo, pero si dudo, pienso y si pienso, existo, y de esto ya no debo dudar. El *cogito, ergo sum* se convierte así en el criterio fundamental de la certeza, el parámetro de la verdad pensable: todo lo que se acepta como verdadero debe tener los mismos requisitos de claridad y evidencia que esta proposición. El *cogito* es importante para entender a Descartes y su originalidad, pero no es correcto exagerar su peso y convertirlo en la única clave de su pensamiento. Descartes fue, sin duda, un racionalista porque recabó los requisitos de la verdad a partir del discurso racional de nuestro pensamiento, pero no se detuvo en una búsqueda especulativa, más bien subrayó de inmediato que se debía usar la formidable arma de la razón para elaborar «una filosofía práctica, indagando la fuerza y los efectos del fuego, agua, aire, astros y de todos los demás cuerpos en movimiento, de la misma manera en que conocemos el trabajo en los talleres de nuestros artesanos. Esta ciencia práctica nos permitirá aplicar aquellos

conocimientos a todos los objetivos posibles y convertirnos de esta forma en amos y señores de la naturaleza».

El racionalismo de Descartes es principalmente un método de búsqueda, una actitud mental, pero la meta a la que él tiende es dominar concretamente las fuerzas productivas naturales, precisamente como veremos en Bacon y en Locke, famosos exponentes de la corriente que tradicionalmente se opone al racionalismo, el empirismo. La finalidad pedagógica de la formación de una razón «clara y distinta» es, por ende, muy distinta de la típica del mundo feudal; la misma no se presta para sumirse en contemplaciones y lucubraciones, sino para construir formas de pensamiento que permitan conocer y, posteriormente, dominar la realidad. Bajo este perfil, racionalistas y empiristas se dan la mano y tienden a un mismo fin.

Y cuando Descartes sostiene que la forma más completa del pensamiento (*res cogitans*) destinado a organizar la realidad (*res extensa*) son las matemáticas, adelanta los tiempos en los cuales los científicos emplearán cada vez más ésta como instrumento de indagación física y tecnológica, como medio vencedor para controlar y explotar cada vez más los recursos reales. También la geometría analítica, de la cual se puede considerar fundador a Descartes (ver el conocido diagrama cartesiano), no fue ideada por él como puro entretenimiento intelectual, sino con un fin más o menos evidente. Los antepasados utilizaban las ciencias exactas sólo en sentido deductivo, o sea, para recabar demostraciones particulares de axiomas o teoremas generales ya contenidos en ellos, mientras que la teoría cartesiana permite cuantificar brevemente el espacio real por medio de la identificación de puntos geométricos que permiten su medición y la colocación en él de cuerpos móviles.

14.5 La necesidad formativa burguesa

A poco más de un siglo de su fundación, las escuelas jesuitas dieron muestras de superación. Destinadas principalmente a los hijos de la nobleza y posteriormente a los hijos de la alta burguesía, no respondían a los objetivos educativos de la burguesía comercial y de la naciente industria manufacturera. El modelo formativo jesuita, muy refinado en cuanto a metodología pero atrasado en lo que se refiere a contenidos didácticos, menospreciaba los aspectos del conocimiento que se volvían cada vez más centrales para la vida de los negocios: la lengua nacional y las lenguas extranjeras modernas junto con o en lugar del latín, la geografía europea y mundial, la ciencia económica, política y jurídica, además de las matemáticas financieras y los elementos de ciencias físicas y naturales. Además, descuidaba y hasta reprimía aspectos de la personalidad (iniciativa y gusto por el trabajo, actitud social, etc.) típicos

de la nueva mentalidad burguesa.

Un fenómeno como éste ya se había previsto en el medievo con la petición de nuevos currículos instructivos de parte de la burguesía citadina, muy distintos de los tradicionales de los sacerdotes y frailes. Pero las distancias entre la nobleza feudal y la clase productiva en ascenso eran todavía grandes y los dos mundos estaban todavía completamente divididos, aun como sistemas formativos y por algún tiempo sobrevivirán y evolucionarán sobre dos líneas paralelas. Cuando la nobleza feudal decayó, su lugar fue ocupado primeramente por la burguesía señorial y, más tarde principesca, por aquellas familias que se separarán pronto y decididamente de la clase productiva. Pero los cambios radicales introducidos en la vida económica a partir del siglo XVI liberalizaron los comercios e intercambios de todo género ahondando de este modo también la división social que se había establecido entre la nueva nobleza y la burguesía media baja. «El comercio y la industria -señala Ponce- no sólo habían reducido las distancias que hasta entonces separaban la burguesía de la nobleza, no sólo habían introducido en la educación la necesidad de nuevos métodos y, acelerando los progresos de la ciencia, minaban cada vez más cualquier dogma de la Iglesia, sino que golpeaban incluso las columnas de la expansión feudal: los privilegios de la corporación, los obstáculos a los tráficos, la tiranía de las aduanas, la diferencia de las legislaciones, en las costumbres y en la lengua».⁴

14.6 Los Oratorianos

A los Jesuitas, que representaban la línea formativa aristocrática y conservadora, se contrapusieron en Francia otras dos Ordenes religiosas, pero profundamente distintas en su planteamiento: los Oratorianos y los Jansenistas de Port-Royal. Los Oratorianos, fundados en Roma por Felipe Neri, como se vio, fueron reorganizados en Francia por PEDRO DE BÉRULLE (1575-1629), eclesiástico muy cercano a la posición de Descartes, a petición del poder monárquico. La novedad más evidente respecto a los Jesuitas fue la sustitución del latín, como *via regina* a toda enseñanza, con la lengua nacional. Así, no sólo las matemáticas y las ciencias se trataban con amplitud y modernidad desconocidas en los currículos jesuitas, sino por Descartes en el francés culto: los conceptos y pasajes solicitados por la nueva investigación científica no podían ya ser expresados en el anticuado idioma aristotélico-tomista que cubría un modo igualmente anticuado de pensar y era inutilizable para modos nuevos.

Al planteamiento tradicional humanístico-retórico, típico de los Jesuitas, los Oratorianos franceses opusieron una formación de la personalidad mucho más libre, gobernada por una razón bien adiestrada pero notablemente autónoma. La

⁴ A. PONCE. *op. cit.*, p. 138.

ventaja de la lengua nacional se volvía hasta más evidente en la filosofía; ya no se enseñaba como un aspecto de la teología sino como teoría y guía de la investigación científica en sentido amplio, siguiendo el ejemplo de Descartes. En las escuelas secundarias de los Oratorianos aun la disciplina perdía la acentuación heterónoma y apuntaba decididamente a formas de autodisciplina, al dominio de sí mismo obtenido a través de la voluntad racional y la estima para con los educadores. La cohesión entre los alumnos Oratorianos y sus maestros se obtenía de la estima común por la renovación científica, no ajena a la investigación de sus aplicaciones prácticas. La prioridad atribuida al desarrollo de una gran búsqueda de la realidad, que no diera nada por cierto (salvo los principios fundamentales de la fe en Dios y de la religión católica, rebatidos por el mismo Descartes, no sin un dejo de oportunismo) sino después de una clara y distinta demostración racional. Acerca de los Oratorianos, señala A. Clause: «Menos rigoristas que los Jansenistas, fomentadores de las letras clásicas antiguas, curiosos y atentos a las nuevas disciplinas, acogieron en sus programas junto con las lenguas clásicas, la lengua maternas, las matemáticas, la física, las ciencias naturales, la filosofía (que resiente la influencia del cartesianismo) y la historia. Estos colegios ejercieron una notable influencia hasta la Revolución Francesa. Después de 1762, con la supresión de la Orden de los Jesuitas, muchos de sus representantes pasaron a formar parte de las asambleas revolucionarias y la Revolución emitió un decreto en el que se proclamaba que estos colegios eran «beneméritos de la Patria». Muchos de sus docentes obtuvieron su pase a las escuelas centrales»,⁵ que serán las escuelas superiores instituidas por la Revolución Francesa, con tendencia predominantemente técnico-científica, revisadas posteriormente por Napoleón.⁶

14.7 Los Jansenistas

Sobre una línea análoga a la de los Oratorianos, guardaron las distancias de la pedagogía Jesuita (y por tanto de la ideología que la justificaba) también los Jansenistas de Port-Royal, con las *Petites-écoles* (Pequeñas Escuelas), abiertas en 1645. Seguidora del obispo CORNELIO JANSENIO (1585-1638), esta congregación subrayaba la importancia primaria de la gracia para la salvación del alma, que podía conceder o no, según motivos que sólo él conocía. Pero esta convicción (también contraria a los Jesuitas), que en otros había llevado a una devaluación de toda experiencia pedagógica y a la afirmación de una fantástica espera de la gracia divina indujo, por el contrario, a los Jansenistas a sostener que lo imprevisible de la gracia divina no eximía al hombre, naturalmente proclive al mal, de buscar lo máximo de la perfección moral interior, de comenzar desde la protección que debía ofrecerse al niño contra el mal (el

pecado): «El espíritu del niño es oscurecido por las tinieblas, interrumpidas sólo por algún tenue resplandor». El fin de la educación es precisamente fortalecer estos tenues resplandores hasta convertirlos en una «luz que ilumine el camino de la salvación». También para los Jansenistas el instrumento ideal para este proceso es la razón, más que la erudición y las habilidades retóricas, como para los Jesuitas. La razón nos hace distinguir el bien del mal, la verdad de la ilusión; nos permite ordenar los pensamientos en modo lógico, y los sentimientos en modo correcto.

Los Jansenistas conservaron el latín pero lo desplazaron como materia principal, dando en cambio mayor espacio al francés, sosteniendo que es contra la naturaleza comenzar e insistir en una lengua en la cual los alumnos no saben expresarse y que las más de las veces ni siquiera entienden. En consecuencia, en la Pequeñas Escuelas Jansenistas se atendía más al contenido que a la forma, más a la lógica que a la retórica, sosteniendo además que las repeticiones de ejercicios, efectuados hasta la obsesión por los Jesuitas, eran dañinas: lo que forma es captar la clave de cierto discurso, la razón de ser de un cierto comportamiento. Lo demás es una inútil mortificación, un *pensum* que con frecuencia obtiene el efecto contrario. También en esto los Jansenistas fueron más innovadores que los Jesuitas que, en última instancia, habían heredado del medievo la convicción de que mientras más se repite el ejercicio y se sigue ciegamente, más educativo es. La función importante usada en la metodología didáctica por la adhesión racional y un interés consciente fue en cambio afirmada claramente por los maestros Jansenistas, sobre todo por ANTONIO ARNAULD (1612-1694), autor también de un tratado de lógica que duró mucho en boga. El mismo Arnauld con Claude Lancelot, fue autor de las primeras gramáticas de lengua moderna.

Obviamente, entre los Oratorianos y sobre todo los Jansenistas se formaron los espíritus más libres de la Francia del siglo XVII. El famoso matemático y filósofo BLAISE PASCAL (1623-1662), intervino abiertamente para defender a Arnauld y sus seguidores, y con una prosa aguda y brillante (dote no típica de los Jansenistas, a decir verdad) escribió dieciocho cartas al Jesuita P. Annat, publicadas después con el título de *Cartas Provinciales* (o simplemente *Provinciales*). Defendiendo a Arnauld, Pascal atacaba la moral de los Jesuitas que traicionaba el auténtico cristianismo y se estaba comprometiendo cada vez más con el poder y las maniobras de negocios. Pese al respaldo de Pascal y de otras personas, los Jesuitas lograron su propósito: se desintegró la congregación de Port-Royal y las Pequeñas Escuelas fueron clausuradas, si bien la influencia de sus métodos y del modo «razonable» de entender la enseñanza, el papel del docente como guía enérgico pero fraternal (muy distinta de la autoridad distante

⁵ A. CLAUSSE. *Introduzione storica...* op. cit., p. 125.

⁶ Véase el apartado 21.22 en el segundo volumen de esta obra.

del profesor jesuita) siguieron recordándose e imitándose aún después de su desintegración.

14.8 Fénelon y la educación de las muchachas

El influjo de las congregaciones "herejes" disueltas fue tan grande al principio, que la jerarquía católica francesa se preocupó y destinó la actividad de colegios particulares a la reeducación de las generaciones que provenían de familias sospechosas de simpatizar con el Jansenismo o hasta con el protestantismo. A uno de estos colegios, las Nuevas Católicas, fue asignado como superintendente FRANÇOIS DE SALIGNAC DE LA MOTHE-FÉNELON (1651-1715, nombrado luego obispo por Luis XIV como premio por la educación impartida a su hijo menor), quien pasó a la historia con el último de estos nombres. Fénelon es considerado un gran estilista y el suyo fue uno de los primeros insignes ejemplos de uso literario de la lengua francesa moderna; para algunos fue también un filósofo religioso, importante por su intento de conciliar la teología católica con el cartesianismo. Por otros fue considerado el primer pedagogo moderno. De su experiencia en las Nuevas Católicas, más bien duro reformatorio que un internado para jovencitas acomodadas, Fénelon adquirió material para su obra educativa más conocida *La educación de las muchachas*.

Fénelon sorprendió a los lectores de la época por el reclamo al valor formativo de la verdadera vida social respecto al escolar y colegial, es decir, del primado de la vida en la verdadera comunidad respecto a aquella en las comunidades forzadas (como los colegios), también para las mujeres. «Quien sale del colegio cree haber sido formado para afrontar la vida pero en realidad sólo fue educado en las tinieblas. Así el mundo que está afuera, por un lado atrae porque parece lleno de libertad y lisonjas desconocidas, más bien esmeradamente ignoradas en las instituciones educativas, pero por el otro deslumbra pronto a quien no se habituó a su fuerte luz, precisamente como le sucedería a quien saliera de pronto de una profunda caverna a la plena luz del sol». El discurso dirigido a toda la juventud en edad de frecuentar las instituciones formativas, en las intenciones del autor era sopesado particularmente para las muchachas, las futuras madres. En cuanto tales y a viva cuenta de la importancia del papel materno en la educación de los hijos, las muchachas tendrían necesidad de mayor instrucción que los muchachos.

Fénelon es un precursor de la educación natural: «La mejor cosa para la primera infancia es cuidar la formación de un organismo sano y de buena sangre mediante una correcta alimentación y un tenor de vida sano [...]. Y siempre es mucho más importante dejar formar el organismo en cada uno de sus aspectos, que sobrecargar al muchacho con un estudio precoz [...]. La mente se forma

ocupándola cualitativamente, no cuantitativamente, y sobre todo eligiendo las ocasiones correctas. Los educadores no deberían pedir a los alumnos un empeño y una agudeza de los cuales con frecuencia ellos mismos no serían capaces. Cuidado con no hacer después rebeldes a los vivaces y estúpidos a los sumisos. El apremio continuo genera temor y carácter cerrado. Mucho mejor es quitar la curiosidad, inclinación que precede al deseo de instrucción. La curiosidad es el camino natural para conducir a la instrucción: satisfaciéndola los alumnos también aprenderán sin darse cuenta los aspectos de la vida real, de lo que sirve al hombre y es materia de producción y comercio [...]. Procuremos siempre no caer en la pedantería que es lo contrario de la influencia educativa, más bien que hace imposible esta última». La originalidad de Fénelon consiste en que ciertamente es uno de los primeros que, todavía en pleno siglo XVII, puso en discusión los presupuestos de la educación formal, o sea, de la formación obtenida predominantemente a través de las "disciplinas" escolares y las de la conducta; la educación es un proceso de influencia directa e indirecta que se obtiene preferentemente mediante la simpatía y la comprensión.

Extrañamente, a estas aperturas de Fénelon se contraponen cerrazones, tal vez aun más claras: él condena la música, el teatro y en general los espectáculos considerados "pasatiempos peligrosos" porque distraerían a la juventud de la actividad productiva y del estudio y harían poco deseables los placeres simples y sanos. En esto existe probablemente una oposición a los Jesuitas que, como se dijo, empleaban también la educación estética precisamente bajo la forma de espectáculos (teatro, danza, ópera lírica, etc.). En verdad que los Jesuitas no educaron a las muchachas, y mucho menos pensaron (como sí lo hizo Fénelon) en una preparación "profesional" para las futuras marías de buena condición. Sin embargo, pese a las novedades propuestas por Fénelon -sugeridas también por algunas aperturas que se verificaron en la vida femenina de la burguesía activa- la desconfianza en la instrucción dirigida a la mujer era todavía notable incluso en las altas esferas.

14.9 Los ignorantillos de J. B. La Salle

Se dio una constatación de la decadencia pedagógica del modelo jesuitico en la segunda mitad del siglo XVII y en los primeros años del XVIII por el éxito de las iniciativas de JEAN BAPTISTE DE LA SALLE (1651-1919) y de la congregación laica fundada por él, los Hermanos de la Doctrina Cristiana, llamados también los Ignorantillos (*Frères Ignorantins*) porque no enseñaban el latín. La Salle era el primogénito de una antigua familia noble francesa que recientemente había sabido reverdecer el pasado bienestar dedicándose al comercio. Jean Baptiste entra al seminario y es ordenado sacerdote, pero pronto encuentra el modo de mostrar su temple de emprendedor y animador pedagógico

heredando algunas iniciativas de educación para huérfanos y después dirigiendo la actividad de sus Ignorantillos. Los frutos de esta actividad siguen siendo importantes en el desarrollo de las instituciones educativas, aunque no todos coronados por el mismo éxito: 1) la escuela primaria para los pobres, procurando modernizar el modelo de las pocas escuelas "de caridad" y Pequeñas Escuelas existentes; 2) los cursos de formación técnico-profesional para la pequeña y mediana burguesía; 3) el intento de fundar una institución para la formación de los docentes.

La lenta evolución de la instrucción popular puesta en marcha en el área protestante, es todavía menos observable en la católica del siglo XVII: Francia, sin embargo, se encontraba en la posición particular de ser un país católico pero sacudido por movimientos heréticos de no poco relieve, y por tanto más que ningún otro país latino estaba expuesta a los estímulos que provenían de regiones reformadas. Por otra parte, muchas zonas de Francia vivían ya formas de desarrollo económico semejantes o complementarias a las de los Estados alemanes o flamencos y acusaban, por tanto, necesidades análogas también en el adiestramiento de la mano de obra en todas las actividades no comprendidas en el tradicional artesanado (que tenía por doquier formas propias de enseñanza) ni, obviamente, entre las profesiones intelectuales. Por ejemplo, en Württemberg, ya a horcajadas entre 1600 y 1700 existía una escuela primaria estatal, practicada después poco a poco por todos los Estados germánicos, no obstante la oposición de algunos rurales y de los mismos pobres que veían en la instrucción elemental para todos sólo una pérdida de tiempo y casi una tomadura de pelo. ¿Para seguir viviendo miserablemente qué necesidad había de ir a la escuela?

De manera que Francia es la primera que se mueve entre las naciones católicas. Los mismos Estados Generales, constituidos entonces sólo por la nobleza, ya desde finales del siglo XVI mandaron a la monarquía sostener las escuelas "de caridad" también en el campo, proporcionándoles maestros ya no hambrientos y, de ser posible, no analfabetos. Pero este deseo no tuvo mucha respuesta, ya que fue obstaculizado por el clero que no quería competencia en sus raras iniciativas, tanto más que la propuesta partía de los hugonotes nobles y no agradaba mucho precisamente a la nobleza tradicional, tan saturada aún de mentalidad feudal. Esta podía dejar pasar las recomendaciones oficiales, pero en cuanto a darles curso, aun contrafirmadas por el rey, era otra cosa. Y no se trataba sólo de una guerra de religión entre católicos y hugonotes: la verdad es que estos últimos se dedicaban especialmente al comercio y la manufactura, no a la propiedad agrícola, y comenzaban a enfrentar los primeros problemas obreros, mientras los dueños de las tierras encaraban una realidad campesina

poco avanzada en cuanto a medios de producción y aun de relaciones sociales, no muy diferente de la existente tres siglos antes. Diderot explicará pronto el motivo de esta sorda resistencia: «Es más difícil oprimir a un campesino que sabe leer que a un campesino analfabeto».

La alianza entre el clero y la nobleza católica explica aun mejor el escaso interés por la instrucción popular y la hostilidad contra iniciativas competitivas: «Resumiendo, la Iglesia católica en los siglos XVI y XVII casi no se interesó por la enseñanza elemental. Sí, continuó evangelizando a la gente pobre, llegando incluso alguna vez a enseñar a leer y escribir; pero no hizo ningún esfuerzo en forma seria y sistemática antes del nacimiento y organización de las Escuelas Cristianas por obra de J.B. La Salle (1684). Podemos encontrar, acá y allá, algunas congregaciones piadosas que abren escuelas "de caridad" pero falta por completo un programa de conjunto [...]. Los niños que frecuentaban la escuela de los pobres estaban expuestos al desprecio general y debían llevar en el birrete un signo distintivo. Visto en su conjunto, se trata sobre todo de un acto de defensa social, aun entre los que se preciaban de querer mejorar la enseñanza popular».⁷

Inicialmente los cursos de instrucción popular patrocinados por La Salle no se distinguían gran cosa de las otras escuelas "de caridad" o Pequeñas Escuelas. Por otro lado, para gozar mínimamente de medios y equipos debían ponerse a las órdenes de algún párroco o canónigo dotado de grandes proyectos y que le sobrava alguna moneda. Ni La Salle ni sus primeros hermanos maestros lograron evitar esta situación; indefectiblemente el eclesiástico protector procuraba que la enseñanza conservara el carácter predominante de suministro de los instrumentos para entender mejor el catecismo. Era raro que se superase esta meta, entre otras cosas porque la gran mayoría de los docentes no habría sabido cómo hacerlo. Es probable que también La Salle haya encontrado el mismo problema con sus hermanos, tanto es así que pronto abandonó las aisladas iniciativas de instrucción elemental para dedicarse a un tipo de escuela que permitiera autofinanciar también las primeras clases para los "iletrados". Por tanto, aun cuando La Salle ha sido a veces presentado como el padre de la escuela popular católica, la calificación no es muy afortunada, dado que en el campo específico el no fue el primero sino sólo el que cumplió el intento menos mal logrado. Sus escuelas para los pobres no tuvieron mucho éxito ni larga duración: a lo sumo, en todo el territorio francés se contaron unas treinta, pero con frecuencia fueron absorbidas todas ellas por otras formas religiosas semejantes, y los maestros se dispersaron.

⁷ A. CLAUSSE, *Introduzione storica...*, op. cit., p. 56.

14.10 El embrión de las escuelas técnicas

Comprendidas las razones que mucho habían limitado el éxito de sus iniciativas de instrucción popular, La Salle intenta de nuevo un diseño escolar más vasto y complejo, expresado en un breve pero intenso paréntesis en el Colegio de los nobles irlandeses, instituido por el gobierno para enseñar el francés y encaminar a una profesión a un grupo de prófugos católicos irlandeses. En Saint-Yon, Normandía, La Salle abre en 1704 un reformatorio (*pension de correction*), en seguida una especie de prisión para personajes encumbrados caídos en desgracia (*pension de force*) y en fin -caso realmente nuevo- un Colegio de estudios modernos que acogía alumnos de la media y pequeña burguesía: hijos de comerciantes y bodegueros, de pequeños terratenientes y manufactureros, es decir, de todas aquellas categorías que el mismo Colbert había favorecido mucho. Dichas categorías no eran todavía admitidas en los rangos superiores, pero querían distinguirse de las condiciones originarias de pequeños artesanos y cultivadores directos. Precisamente La Salle creyó que había llegado el momento de idear un tipo de preparación adecuada a las actividades a las que se encaminaban aquellos jóvenes, saltando definitivamente la fosa y aboliendo el latín de todo el programa, y con él el planteamiento retórico-humanístico, de la misma manera en que lo habían impulsado de nuevo los Jesuitas. Estas clases en el último siglo habían tenido a su disposición solamente a las Pequeñas Escuelas y posteriormente los cursos rápidos de "latincillo" administrados en propiedad por las corporaciones de los "maestros escribanos" (quienes de hecho, empobrecidos ya por la difusión de las tipografías, combatieron a los Ignorantillos en todas las formas a su alcance), después de lo cual podían intentar el improbable paso a algún Colegio reconocido. La iniciativa de Saint-Yon, por el contrario, marchaba mucho mejor al encuentro de sus expectativas.

El abandono del latín maduraba desde tiempo atrás, y al mismo tiempo lo sostenían incluso fuera de Francia Comenio y Locke, como se verá más adelante. Empero en los meros inicios del siglo XVIII nadie había osado pasar de la polémica a la institución concreta de las escuelas "modernas", como La Salle. Como sucedía en otras iniciativas católicas, se reservaba algún lugar para los alumnos pobres, no sólo en las clases preparatorias sino también en las superiores. Las materias de enseñanza eran, después de las bases lingüísticas en francés y las matemáticas en la aritmética y álgebra elemental, todo lo que pudiera ser útil «el comercio, finanzas, carrera militar, arquitectura e ingeniería, exceptuando el latín», dice un documento de la época. La atmósfera también es muy distinta de la existente entre colegas eclesiásticos: se solicita a todos el trabajo en el *atelier* con fines de capacitación y demostración, y no con el fin de mortificar la personalidad, como se estilaba con los Jesuitas.

14.11 El embrión del seminario didáctico

Los Ignorantillos -independientemente del nombre, no benévolo ni merecido- para la época estaban sin duda más preparados que la generalidad de los docentes; salvo los de las órdenes religiosas más prestigiadas, la falta de maestros de primaria e instructores profesionales a la altura de los tiempos era un problema ya advertido desde tiempo atrás y también la principal razón que retardaba la difusión de los dos tipos de enseñanza. La Salle trató de superarla preparando personalmente a los docentes, mientras le fue posible. La fatiga le pareció como una tela de Penélope, porque recuerda él mismo que los mejores con frecuencia lo dejaban para pasar a escuelas y colegios más apetecibles. De manera que en 1684 funda en Rouen un "Seminario para maestros de escuela" donde prepara a los futuros docentes de su congregación, así como a otros alumnos que le enviaban los párrocos. Por lo general el curso duraba tres años: los dos primeros preveían el aprendizaje o el perfeccionamiento de la ortografía y el cálculo, del canto y naturalmente de la cultura religiosa; el tercero estaba dedicado al tirocinio. El seminario no era un colegio sino un semi-internado, por la tarde los novicios y externos regresaban a casa. También de esta escuela normal estaba desterrado el latín para los mismos novicios de su congregación; se prohibía su uso aun por parte de los alumnos que lo hubieran aprendido en un seminario regular: el latín, pensaba La Salle, ensorberiría a aquellos jóvenes y les impediría la tempestiva y correcta identificación con un papel (maestro o instructor) que en aquellos tiempos era social y culturalmente considerado muy inferior al de profesor, título entonces reservado a las escuelas donde se enseñaba el latín.

El ambiente formativo del seminario era más semejante al de las escuelas primarias y técnicas que a las metodologías jesuíticas y a las de otras Ordenes. Por lo demás, los méritos pedagógicos de La Salle son de tipo social y organizativo, por la sensibilidad y las capacidades docentes demostradas en condiciones frecuentemente adversas, y nada más. Leyendo su manual de reglas pedagógicas para su cofradía, *La conducción de las escuelas*, se ha tenido la sensación de una vida educativa minuciosamente ordenada, de máxima austeridad y empeño, que rehuye las rudezas disciplinarias y ha aprendido de la enseñanza de las corporaciones métodos prácticos, fundados en la observación y experimento de los procedimientos; que trata, en fin, la enseñanza como un trabajo y la escuela como una oficina. «Recuerden -les decía a los suyos- que sólo somos pobres hermanos, olvidados o poco tomados en cuenta por los poderosos; solamente los pobres nos vienen a buscar, y nosotros debemos ser como ellos...». En realidad, en su actitud había un poco de retórica, toda vez que la petición de nuevas formas de instrucción no venía de parte de los pobres como tales sino de parte de la burguesía en ascenso, y fue respondiendo a las peticiones

de ésta como La Salle demostró su originalidad.

14.12 El tiempo es dinero

Un notable impulso productivo, aunque entre altas y bajas, había interesado a la Europa de los siglos XVI y XVII. De este impulso fue protagonista la burguesía mercantil y financiera: la nobleza tradicional y hasta la monarquía fueron obligadas a tratar o a incluirse en la estela del desarrollo burgués para no perder completamente sus privilegios. Este desarrollo -que conllevó también elevados precios en detrimento de las clases populares, evidentes en la segunda mitad del siglo XVIII con el tremendo colapso de la industria mecanizada- originó dos visiones ideológicas que respondían a una necesidad real: la aceleración de los tiempos y de la libre competencia. Veamos con más detenimiento la primera: sobre la segunda regresaremos cuando se haga aun más evidente, con la ideología del industrialismo triunfante.⁸

El ahorro de tiempo muy poco importaba -por cuanto pudiera parecernos inconcebible a los habitantes del siglo XX- a los antiguos y menos aun a los medievales. En sociedades basadas en la esclavitud y en las relaciones de servidumbre feudal, el tiempo no tenía precio, ni monetario ni ideal. La idea de unir el salario (en los no frecuentes casos en los que era correspondido) al horario efectivo de trabajo o también a una cantidad de trabajo convenida, era del todo inexistente. Las jornadas de trabajo no tenían límites, pero no había ninguna razón para escatimar las festividades, aunque a los esclavos, y en parte a los campesinos feudales, no se les concediera gozar de ellas plenamente. Además, el poder y la riqueza de los nobles estaban sólo en menor medida ligados a la productividad de sus posesiones, pero sobre todo a determinadas prerrogativas concedidas por los reyes, los papas o los grandes feudatarios o bien conquistados por la fuerza. Por la misma razón pertenecían a los nobles tanto las personas en condiciones de trabajar, directa o indirectamente, como toda la cantidad y calidad de los productos del trabajo. En fin, hay que pensar que el trabajo que prevaleció durante mucho tiempo fue la agricultura. El cultivo de los campos estaba ligado a ciclos estacionales, a condiciones meteorológicas, a sequías desastrosas o a lluvias benéficas; a epidemias entre los hombres, los animales y las plantas, etc., cosas todas éstas atribuidas a la Providencia o a influjos mágicos y de ninguna manera claramente previsibles. La jornada de trabajo campesina podía ser de dieciséis o dieciocho horas durante el verano soleado y de cero horas cuando la nieve impedía trabajar la tierra o apacentar los animales. Por otra parte, ¿cuándo se le ha ocurrido al campesino no trabajar en invierno sólo porque sus campos están cubiertos de nieve? ¿O acaso cuidar los animales día y noche, reparar los aperos o las carretas, preparar las semillas, embutir el

⁸ Ver los primeros apartados del capítulo 21, en el segundo volumen de esta obra.

cerdo y demás, no es trabajo? Era, sin embargo, un trabajo no sujeto a ningún horario o límite de tiempo cotidianos. A la pregunta "¿Cuándo?" referida a un trabajo invernal, cualquier campesino habría respondido "Cuando se pueda" o "Cuando Dios quiera". En efecto, el trabajo se ofrecía al Señor, cualquier trabajo, que no habría reparado ciertamente en el horario. ¿Cómo habría podido hacerlo si no se preocupaban de ello el feudatario ni sus vigilantes? El campesino y todos los súbditos no estaban a su disposición por un horario determinado, sino toda la vida, desde el primero hasta el último instante.

Los nobles, en efecto, no producían. Sus súbditos producían para ellos, más bien toda la población de la cual eran en realidad propietarios. Las cosas cambiaron notablemente conforme la productividad se volvía el criterio de acumulación de la riqueza y poder: conforme, en fin, la clase de los productores burgueses se convertía en la clase dominante. Paulatinamente las relaciones recíprocas entre los productores y los nobles cambiaron. Entre los primeros se impuso poco a poco la libre competencia, o sea, la facultad de que más empresarios produjeran y trataran las mismas mercancías en el mismo territorio, lo que nunca antes habían permitido los vínculos impuestos por las corporaciones. Relativo a los trabajadores, en cuanto empezaron a decaer las relaciones feudales y después las corporativas, se afirmaba cada vez más el salario relativo a la cantidad-calidad del trabajo, lo cual implícita o explícitamente significaba que aquél se refería en primer lugar al número de horas necesarias para llevar a cabo un cierto orden, de acuerdo con el criterio del patrón. Las consecuencias en el plano de la calificación y de los ritmos formativos de la mano de obra no se ponen de inmediato en evidencia, pero ya no podían tardar mucho en hacerlo.

No sólo se redujo el tiempo de aprendizaje artesanal en las bodegas, talleres y fábricas que al principio duraba diez-quince años, sino que en general se revaluó notablemente la apreciación del tiempo de los procesos de instrucción y de formación para todos: consecuentemente, surgió el problema de los ritmos de aprendizaje y de la duración de los diversos currículos y de la edad más conveniente para comenzar y concluirlos. Todos estos problemas no eran ciertamente desconocidos pero sí tenidos en mínima consideración hasta entonces, siempre por las razones antes mencionadas: ¿Para qué crearse tantos problemas habiendo tanta disponibilidad en todos los sentidos?

14.13 El acortamiento del tiempo pedagógico

Comenio fue uno de los primeros que se plantearon seriamente el problema de la reducción de los tiempos pedagógicos y también de su racionalización didáctica. Un capítulo completo de una de sus obras más difundidas, la *Didáctica Magna*, lleva por título: "Las bases para plantear la enseñanza

ahorrando tiempo y esfuerzo". A nosotros esto puede parecer normal, casi obvio, pero para la época de Comenio era un aspecto que caracterizaba los nuevos tiempos mejor que muchas otras marcas. Tampoco puede decirse que esta preocupación era típica de Comenio: como casi todos sus contemporáneos del siglo XVII, su objetivo era la salvación del alma. Sin embargo, también le interesaba la transmisión para todos, y -como acertadamente señaló M. A. Manacorda- lo que más afecta «es el nexo inseparable instituido por él entre los aspectos técnicos de la actividad educativa y la consideración más general del destino humano». En fin, el nuevo ideal burgués naciente del "bien y pronto" no sólo está presente en Comenio, sino que es una función, en cierto sentido, de la vida eterna. En verdad, no todo paraba aquí.

Además de una instrucción que respondiera al principio del máximo beneficio con el mínimo esfuerzo, también él pensaba en una instrucción «sólida», concreta, práctica en lo que cabía. Ni las reelaboraciones, ni los reflejos de las cosas en las mentes de los sabios autorizados, sino las cosas mismas tales como se nos presentan a cada uno de nosotros. El mundo, definitivamente, no es de quien sabe el latín y cita a Aristóteles, sino del que aprende de la naturaleza, la usa y transforma para afirmarse. Tal vez sin proponérselo y ciertamente sin admitirlo, Comenio trazaba de este modo la primera biblia pedagógico-didáctica para uso de la burguesía, no sólo de los grandes comerciantes y de los primeros fabricantes sino también de la naciente y cada vez más importante clase de los funcionarios y de los pequeños empresarios. Pero volvamos a nuestro famoso pedagogo bohemio.

COMENIO se llamaba en realidad JAN AMOS KOMENSKY (1592-1670); el primer nombre con el que pasó a la historia era una latinización del apellido original, de manera análoga que muchos otros de su tiempo. Lo mismo había sucedido con el alemán Wolfgang Ratke (1571-1635) de quien Comenio desarrollará una primera intuición de didáctica moderna, especialmente para la prioridad de la enseñanza de la lengua materna y de la superación de la antigua praxis escolar (*vetustas cessit*, «Basta con las cosas antiguas») de la "disciplina formal", a favor de algunas observaciones sobre la psicología concreta del niño, sumarias pero no equivocadas. No se sabe mucho sobre los orígenes sociales de Comenio; de cualquier modo no debían ser humildes si el padre era un estimado exponente de la Unita; Fratrum, una secta de la Iglesia reformada de Moravia, inspirada en la predicación de Juan Hus, llamado "verídico", reformador bohemio anterior a Lutero. Huérfano a los doce años, Comenio fue encomendado a unos tíos que lo llevaron a una "escuela de latín" (otro indicio de condición no pobre); en seguida entra a una Academia calvinista en Nassau y sucesivamente a la Universidad de Heidelberg. En menos de veinticinco años llega a ministro

⁹ M. A. MANACORDA, op. cit., p. 9.

(es decir, pastor) y profesor de su congregación; se casa y se convierte en padre de familia. Pero no estaba destinado a llevar una vida tranquila: pronto Europa es sacudida por la Guerra de los Treinta Años y, por si fuera poco, la secta de la cual era ministro Comenio (y después secretario general, o sea, obispo) no puede ofrecerles protección a sus miembros debido a que es minoritaria. Ya en 1621 Comenio tiene que huir y ganarse el pan como preceptor errante, por decirlo así, hasta que se establece en Leszno, Polonia, donde organiza un gimnasio y compone sus famosas *Didáctica Magna* y *Janua linguarum reserata* (el primer libro de texto para iniciar el estudio del latín del cual quedan huellas y que pronto tuvo un gran éxito por donde quiera). En 1641 lo invitan a Londres como filántropo e innovador de la cultura y la educación: En Inglaterra encontró óptima acogida y se habría quedado tal vez más tiempo si el inminente estallido de la revolución no lo hubiera llevado a refugiarse en Suecia, donde se dio a la preparación de los primeros textos para las escuelas suecas.

Tras la Guerra de los Treinta Años, Comenio regresa con sus hermanos de religión, reabre nuevas escuelas con éxito alterno, se dedica a coordinar a su congregación y adquiere renombre internacional por la enorme difusión de un texto, originalísimo para la época gracias al uso frecuente de ilustraciones demostrativas, *Orbis sensualium pictus*, destinado a los primeros conocimientos escolares. Pero la odisea comeniana no había terminado: precisamente cuando su fama llega a la cima, la ciudad donde reside el autor es envuelta en llamas en los enfrentamientos entre polacos y suecos y una buena parte de sus obras y manuscritos se pierde. A los sesenta y cinco años Comenio se refugia en Amsterdam, donde acomete con nuevos bríos el trabajo y se aplica a publicar de nueva cuenta sus trabajos sobrevivientes con el título de *Opera didactica omnia*, que consta de mil páginas. Muere en Amsterdam en 1670.

14.14 La invención de la didáctica moderna

El mérito mayor de Comenio, por lo menos el que más nos interesa, fue el haber sido el primer cultor moderno de metodología didáctica. Sin embargo, para entender mejor su personalidad no se puede dejar de recordar que Comenio fue principalmente teólogo y educador religioso del pueblo: su ideal principal era la "pansofía" y su carta de presentación pedagógica, la "pampedia". La primera era la idea de una cultura lo más unitaria posible y a la disposición de todos; la segunda se explica por las palabras textuales de Comenio: «La *pampaedia* es la educación universal de toda la humanidad. En griego, de hecho, *paidéia* significa la educación y la sabiduría que adquieren los hombres; *pan* se refiere al todo, a la universalidad. Lo que quiero decir es que se debe educar a todos en todo. Todo, en el sentido de obtener una educación universal que proporcione

al hombre, como imagen divina, el más alto desarrollo en el mundo terrenal». Por todos estos ideales religioso-pedagógicos Comenio fue célebre en su época y por ellos fue invitado a Londres por los puritanos: aunque en él no sea, tan pronunciado el culto a la actividad productiva con la cual se desarrolla el hombre y se hace digno de la gracia divina, está presente, sin embargo, la idea que la educación y la instrucción darían a todos los instrumentos para alcanzar importantes metas, personales y sociales. Comenio mismo especifica doce de ellas: vivir mejor, estar bien, conocer el mundo, elegir el bien, proyectar y realizar, gozar de la propiedad serenamente, ser estimado, saberse expresar e imponer, ganarse el favor de los demás, procurar a Dios. «Todos serán instruidos en todas estas cosas porque es interés de Dios, de la humanidad, de las cosas; todo ello se encuentra al alcance de la mano si, con la ayuda de Dios, seguimos métodos racionales». Por eso es Comenio un auténtico precursor de la educación de masa, de la escuela para todos y es precursor, a la vez, de la investigación moderna de metodologías de enseñanza y comunicación universalmente válidas, sobre todo en relación con las clases sociales bastante menos dotadas de un patrimonio de instrumentos culturales que pudiera disponerlas al estudio.

14.15 La mujer igual que el hombre

Por otro lado, Comenio anticipa también las primeras instancias feministas del siglo XIX cuando afirma que también la mujer, «el sexo débil, es como nosotros imagen de Dios, como nosotros partícipe de la gracia divina para poder alcanzar el reino de la vida eterna». En fin, «si también para ella está abierto el camino de la grandeza; ¿por qué no deben abrirse los mismos caminos educativos que pueden recorrer los hombres?». ¿No permitió Dios mismo que las mujeres fueran reinas de grandes naciones, consejeras de príncipes y emperadores, que ejercieran la medicina y otras profesiones importantes para la humanidad, y que hasta profetizaran y criticaran el comportamiento de ministros y obispos? ¿Qué sentido tendría entonces admitirlas al estudio del abc para después impedirles que continuaran los estudios? ¿Acaso porque estamos perplejos por su escaso poder de reflexión? Pero entre más tratemos de que ejerciten su intelecto menos tendremos que lamentarnos de su desconsideración». Por tanto, no sólo los menos favorecidos por su condición social, no sólo los pobres y los tímidos sino también las mujeres y hasta los retrasados mentales, diríamos hoy, deberán beneficiarse de las instituciones educativas. «Los idiotas y los estúpidos no sacarán provecho de los estudios, naturalmente, pero al menos sacarán un mejor comportamiento y se volverán más obedientes con las autoridades civiles y religiosas. A esto hay que agregar que alguna vez los retrasados pueden despertarse estudiando y superar incluso a coetáneos considerados brillantes». La concepción universal que motivaba el proyecto comeniano, se extendía a

concebir no sólo una escuela que enseña todo a todos, sino también a todas las edades. «No será difícil hacer de toda la vida una continua enseñanza. [...] Como la naturaleza está siempre ocupada en formas diversas en todas las estaciones del año, así nuestra vida está dispuesta a ser educada provechosamente a cualquier edad y grado de desarrollo».

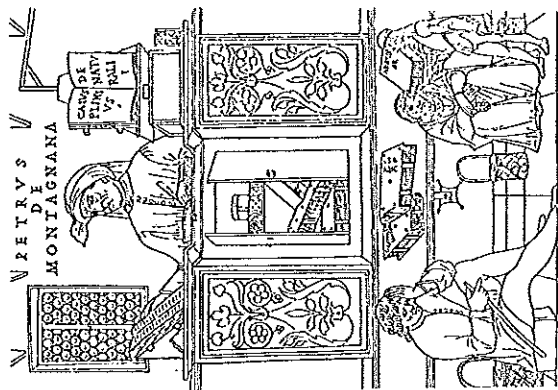
14.16 En el hombre existe todo

Tal vez sea superfluo llamar nuevamente la atención respecto a que la motivación de las propuestas de Comenio era primordialmente religiosa, pues su secta retomaba la propuesta fundamental, común a Hus, Lutero y Calvino, del desarrollo de la conciencia autónoma individual también por medio de la instrucción. Comenio, formado en una universidad calvinista, había acogido profundamente esta inspiración: el individuo tiene en sí potencialidades grandiosas que la instrucción y educación llevadas racionalmente pueden contribuir a desarrollar: «Dentro del hombre existe todo, existe la lámpara, la luz y la lumbre».

La originalidad de Comenio consiste en haber ofrecido nuevos instrumentos metodológicos al servicio de esta original investigación que no sólo identificaba nuevos recursos interiores en los doctos, sino sostenía que su desarrollo era accesible a todos. Naturalmente, se imponía encontrar los medios adecuados: también Comenio, como poco después La Salle, en su *Schola vernacula* suprime el latín, argumentando que comenzar el estudio de esta lengua antes de poseer completamente la propia es como pretender enseñar equitación antes de hacer caminar con las propias piernas. Y aun cuando deberá ocuparse de escuelas de gramática, también llamadas por ese entonces escuelas latinas, redimensionará mucho esa enseñanza con ventaja para la lengua materna y la observación de la naturaleza, encaminando a los países alemanes hacia aquella dirección que más tarde será la *Realschule*, «escuela de la realidad», correspondiente a nuestro instituto técnico y profesional. «Se debe enseñar a los hombres, en la medida de lo posible a todos los hombres, ya que la sabiduría no se obtiene de los libros sino de la observación del cielo y la tierra». También las palabras valen en cuanto son «signos de las cosas», no son signos mágicos ni más útiles que la representación gráfica, el dibujo y la pintura.

Aun sin exagerar la importancia de Comenio, como han hecho algunos, se puede decir que el primer golpe serio al verbalismo didáctico, a la prioridad de la palabra, viene de él. Probablemente había en Comenio no una particular intención polémica (tan cierto es que seguía escribiendo tranquilamente en latín y no dejaba siquiera de idear nuevas soluciones didácticas para enseñarlo), sino más bien la preocupación que para ampliar la instrucción todos necesitaban

adoptar contenidos y formas de comunicación accesibles a ellos, pareciendo contradictorio que para enseñar a leer, por ejemplo, se debiera recurrir a métodos lentos, obsesivos y basados en la capacidad de desciframiento de signos aún desconocidos, en lugar de usar destrezas demostrativas que permitían resolver el problema y obtener resultados mejores en menor tiempo. Destrezas, por otro lado, no sólo más accesibles a los alumnos sino también más sencillas para los mismos docentes, de cuya preparación no se tenía ninguna garantía, toda vez que se empleaban en un número cada vez mayor y se asignaban a tareas cada vez más áridas. «Totalmente consciente de la escasa preparación de los docentes, se esfuerza por ayudar a todos, aun a los mediocres que son la mayoría, a mejorar los procedimientos didácticos, a planear el trabajo, a establecer relaciones cordiales con los alumnos, a presentar los conocimientos en forma amena, a aprovechar de la mejor manera los libros de texto y apoyos didácticos, a procurar su enseñanza en lugar de castigar a los discípulos cuando el aprovechamiento es escaso: de hecho, en la mayoría de los casos la renuencia al aprendizaje se debe a los malos docentes. Un solo maestro, si tiene la capacidad, puede enseñar bien a muchísimos alumnos juntos, como lo requiere una escuela abierta a todos».¹⁰



PETRUS DE MONTAGNANA EN LA CATEDRA
Gentile Bellini (italiano, 1400-1500)

¹⁰ T. TOMASI. Il metodo nella storia dell'educazione. Loescher, 1965, p. 43.

15. DE BACON A ROBINSON CRUSOE

15.1 Gran Bretaña: el burgués avanza

Las iniciativas de La Salle abren un período de gran interés social y educativo; sin embargo, antes de examinar esto es necesario recoger algunos hilos que se desataron en otros países: Gran Bretaña y Alemania. El gran salto de estructura de la sociedad británica tuvo lugar durante el reinado de Enrique VIII y sobre todo durante el de Isabel, o sea, a lo largo de casi todo el arco del siglo XVI. Este salto es muy claro, pues señala el paso de una sociedad por muchos motivos aún feudal pero que llegó a lo máximo de su desarrollo agrario-comercial, a configurarse en una sociedad cuya clase dominante ya no está únicamente constituida por la propiedad de la tierra, rica en ovejas, pastizales (La industria de la lana era el mayor recurso británico) y grano, sino a la vez por los armadores y comerciantes monopolistas que trafican también más allá de los océanos. En medio siglo Inglaterra se había convertido en la mayor potencia naval del mundo, sea por la flota mercantil que por la militar (para no hablar de las naves piratas, formidables aliadas de la expansión británica). Vencida España y después Holanda, los mercados mundiales se cerraron para Inglaterra. La colonización había comenzado: casi treinta años antes de la muerte de Isabel, un primer territorio de la costa oriental de Norteamérica había sido ya ocupado y se le llamó Virginia, en honor de la "reina virgen". Cuando ésta desaparece, todo el siglo XVII está aún por desplegarse velozmente. La gran crisis económica que serpentea y de vez en cuando explota en Europa, no sólo se siente menos en Gran Bretaña, sino que hasta se convierte en un motivo de consolidación y ulterior expansión, incrementando las importaciones y exportaciones y creando de este modo una política de capitalismo industrial.

En lo interno, esta rápida evolución había creado la necesidad de categorías de personas que a nivel dirigente, empleador o ejecutivo se pusieran al servicio de los empresarios o de la administración pública, local o central. En tiempos de Enrique VIII la cultura mejor era siempre la del joven noble: cazar, cuidar perros, caballos y halcones, tocar el cuerno, danzar y aprender la etiqueta. Para esta vida de corte y de castillos, la instrucción como se concibe hoy en día no servía para nada, ni siquiera la lectura y escritura. Y aun cuando las cosas comenzaron a cambiar en serio, la nobleza se rezagó en la carrera de la instrucción: hacia 1550 más de la mitad de los gentilhombres del campo no estaban capacitados para leer ni para estampar su firma. De aquí la prerrogativa de ocupar posiciones aun importantes en las nuevas clases mercantiles y marítimas. Un educador de la época, Roger Ascham, escribía: «Es culpa suya y sólo suya, queridos hijos de noble progenie, el que casi siempre los jóvenes

MESNARD PIERRE. "III. La pedagogía de los jesuitas." En: CHATEAU, JEAN et al. *Los grandes pedagogos*, México, Fondo de Cultura Económica, 1985, pp. 53-109.

- Bataillon, Marcel, "De nuevo sobre J. L. Vives", *Bulletin Hispanique*, 32 (1928), pp. 97-113.
- Blanco y Sánchez, Rufino, *Paideología y Paidotecnia. Los Diálogos escolares de la época del Renacimiento y extracto amplio de los de Luis Vives*, 3ª ed., Madrid, 1920. (*Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos*).
- , *Pedagogía española: Luis Vives. La Pedagogía científica y la instrucción de la mujer*. Hernando, Madrid, 1935.
- Bonilla San Martín, Adolfo, *Luis Vives y la filosofía del Renacimiento*. Madrid, 1903.
- Buerger, Otto, *Erasmus von Rotterdam und der Spanier Vives: Eine pädagogische Studie*. Munich, 1917.
- Carreras Artau, Tomás, "J. L. Vives: Lo que representa en el Renacimiento y en la tradición española", *Vives, humaniste espagnol*. París, 1941. (Col. Occident. Etud. Hispan.)
- Lange, August, "Ludwig Vives", *Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens*, t. 9, 778-851, Leipzig, 1867.
- Parmentier, Jacques, "Juan Luis Vives: De sus teorías acerca de la educación y de su influencia en los pedagogos ingleses", *Revue Internationale de l'Enseignement*, París, t. 25 (enero-junio 1893).
- Watson, Foster, "J. L. Vives: *De ratione studii puerilis*", en *Educational Times*, oct. 1907 y sept. 1909.
- , *Tudor School-boy life: The dialogues of J. L. Vives*, Londres, 1908.
- , *Vives and the Renaissance Education of women*. Edward Arnold, Londres, 1912. (Educational Classics.)
- , *Vives: On Education: A translation of the "Tradendis disciplinis" together with an introduction*. University Press, Cambridge, 1913.
- , *J. L. Vives: A Scholar of the Renaissance, 1492-1540*. Read March 24th, 1920.

III. LA PEDAGOGÍA DE LOS JESUITAS (1548-1762)

Se ha escrito mucho acerca de la pedagogía de los jesuitas. Desgraciadamente, la mayor parte de los estudios consagrados a esta cuestión se escribieron en el fragor de las discusiones ideológicas o políticas que no permitieron ni un mínimo de objetividad a los censores, ni a los apologistas. En los dos lados de la barricada se tuvo, además, la tendencia a simplificar extraordinariamente este asunto: la regla de la obediencia pasiva que impresiona tanto a la imaginación, indujo a representarse las instituciones pedagógicas de los jesuitas (así como el conjunto de las normas de la compañía) como un bloque compacto y homogéneo que salió en su estado definitivo de las poderosas manos del fundador. La realidad es muy distinta. Si la pedagogía de los jesuitas responde a un ideal, cosa que trataremos de definir, ese ideal fue concebido por uras inteligencias extraordinariamente realistas y de acuerdo con las necesidades de una época determinada. Como todo valor positivo supo definir indudablemente un tipo capaz de adaptarse, con los retoques necesarios, fuera del campo de aplicación en que fue erigida su estructura, y sería por cierto interesante estudiar cómo la pedagogía de los jesuitas, establecida por el hombre honrado de la época barroca, se esforzó en adaptarse, tras su regreso en 1832, a la era de la civilización y de las democracias nacionalistas. Pero ése es un proceso todavía en curso y acerca del cual el historiador no ha adquirido aún el derecho de opinar de un modo concluyente.

Otra cosa acontece en lo que atañe al período continuo que va desde mediados del siglo xvi a la mitad del xviii, o, para precisar más todavía, desde 1548, fecha de la inauguración del colegio de Mesina, a 1762, fecha de la expulsión de Francia y de la clausura del colegio de Clermont. Tenemos ahí un período de dos siglos en el curso del cual la acción pedagógica de los jesuitas se desarrolla sin ninguna solución de continuidad. Todo juicio objetivo acerca de sus instituciones deberá tener en cuenta cómo se insertaron en las tradiciones escolares del siglo xvi, y han constituido y difundido, en el transcurso de los dos siglos siguientes, un espíritu y unos métodos cuya influencia en el desarrollo de la cultura occidental es menester

{ Chateau, J. LOS GRANDES PEDAGOGOS

que apreciamos. El estudio de esta larga campaña pedagógica es, desde luego, sumamente arduo, ya que los cronistas de la segunda mitad del siglo xvi no siempre fecharon los textos que nos procuran, y dado que las persecuciones del siglo xviii han destruido o dispersado los archivos más preciosos. Es, pues, preciso atenerse a la labor paciente y metódica de algunos humanistas que hace poco han renovado la cuestión apoyándose en las bases de la crítica más positiva, y, en particular, a los hermosos trabajos del P. de Dainville (cf. bibliografía).

1. ORIGENES REMOTOS Y FUENTES INMEDIATAS

Cuando Ignacio de Loyola (1491-1556) experimentó, en 1521, tras la lectura de la vida de los santos, el deseo irresistible de convertirse, a su vez, en un instrumento eficaz en las manos de Dios, se dio pronto cuenta de los angostos límites que su incultura de segundón precipitadamente puesto al servicio del ejército imponía a su acción. Así, decidió reanudar sus estudios. Se inscribió al principio en las universidades de Alcalá (1526-1527) y de Salamanca (1527); pero hay que suponer que no encontró en ellas lo que buscaba, ya que decidió pasar los Pirineos, y siendo estudiante de la Universidad de París (1528-1535) fue cuando echó, como se sabe, los cimientos de la futura compañía.

Hay aquí un punto que merece que nos detengamos en él. Primeramente, porque la orden de los jesuitas no es, como se dice en ocasiones, una orden contemplativa desviada hacia la enseñanza. En segundo lugar, porque el período y el medio en que los jesuitas arraigan no permiten semejante separación.

El precioso libro de Renaudet, *Prerreforma y humanismo en París durante las primeras guerras de Italia (1494-1517)*, descubre en su misma estructura la profunda complejidad de la cuestión: muestra claramente cómo la capital francesa, inmediatamente después de la Guerra de los Cien Años, fue la sede de una doble corriente de reforma que afecta a la religión y a los estudios. Las influencias más sobresalientes —los hermanos de la vida común, el humanismo fichetista y después el fabrista*— son las que se hacen sentir a

* Guillaume Fichet (1433 ?-1480) fue un escolástico francés; mandó instalar en la Sorbona la primera imprenta. Jacques Lefèvre d'Étaples (Jacobus Faber) (1450?-1537), teólogo francés simpatizador de la Reforma. [E.]

la vez en la Iglesia y en la Universidad. Pero la fecha de 1517 sólo tiene sentido a este respecto si se recarga abusivamente el término "prerreforma" dándole un sentido demasiado material, esto es, todo lo que precede a Lutero y a Calvino, o, como se decía en el siglo xviii, el establecimiento de la religión supuestamente reformada. Si, por el contrario, se atiende al fondo, y si el libro de Renaudet nos habla de algo real, esta prerreforma, que Imbart de La Tour llama con frecuencia reformismo, es una tentativa para restaurar la civilización cristiana sobre la base de unos valores vueltos a descubrir a principios del siglo xvi. Ahora bien, lejos de extinguirse, este movimiento recobra fuerza y vigor, en 1517, bajo el reinado de Francisco I, encarna admirablemente en la persona de Guillermo Budé (1467-1540) y lleva a la institución de los lectores reales (1530), cebo del futuro Colegio de Francia.

Desde el punto de vista teológico y eclesiástico la prerreforma está dominada por la persona de Erasmo, cuya influencia parece cada día más importante: su acción puede considerarse no sólo como eficaz, sino como preponderante, mientras se columbra la esperanza de una reforma universal y pacífica por medio de un arbitraje entre "pontificales" y "protestantes": las tendencias irénicas que triunfan en la redacción del *interim* de Augsburgo (1548) y en el coloquio de Poissy (1561), señalan el extremo límite cronológico de su eficacia política y eclesiástica. Pero desde el punto de vista cultural esta corriente se prolonga más lejos: por los erasmistas españoles continúa influyendo en la Iglesia católica y en los políticos franceses mucho después del Concilio de Trento (1545-1563). Por Melancton, que es suyo en cuerpo y alma, dirige una rectificación progresiva del luteranismo que permitirá, llegado el tiempo, la alineación de las universidades alemanas dentro de la filosofía jesuita y la constitución del bloque barroco. En fin, continuará por la acción de muchos pedagogos fieles a su ideal, incluso cuando tal corriente no corresponde ya al tiempo de las rupturas y las elecciones, por la supervivencia de sus obras fundamentales.

Citamos entre estos últimos no sólo al célebre Vives (*De tradendis disciplinis*, 1531), sino al bueno de Mosellanus, árbitro pacífico de la controversia entre Eck y los luteranos (1519) y cuya *Paedagogía* (1521) no dejará de reimprimirse hasta 1701.

Es preciso proyectar la silueta de Loyola sobre el fondo de este cuadro. Su actividad creadora es tanto más eficaz cuanto pro-

sigue todo ese esfuerzo, históricamente aciago, cuyos elementos positivos colocará en el seno del nuevo edificio cuya construcción sistemática emprende la Iglesia.

En lo que atañe a la futura pedagogía de los jesuitas importa recordar que Ignacio de Loyola conoció a Francia durante una verdadera revolución universitaria. La reforma de la Universidad de París por el cardenal de Estouteville, legado pontificio, en 1452, puso un poco de orden en la vieja casa: se encuentran allí, a principios del siglo xvi, la Facultad de Decreto (derecho canónico), la Facultad de Teología (*sacratissima theologorum facultas*), reagrupada alrededor de la Sorbona, la Facultad de Medicina, nuevamente en auge, y la Facultad de las Artes, en plena efervescencia. Esta ya no se contenta con representar su misión tradicional de propédeutica, "*facultas omnium aliarum basis, mater et nutrix*"; es el punto de partida para la constitución de una verdadera enseñanza secundaria. La reforma administrativa de 1463 aumenta la importancia y la autonomía de los colegios (que eran, hasta entonces, organismos estrechamente subordinados), y facilita el desarrollo y la multiplicación de éstos. No son ya únicamente residencias de estudiantes becados o fundaciones sostenidas por las órdenes religiosas para el uso de sus escolásticos, sino verdaderos pensionados donde se procura una enseñanza cada vez más completa. Tales son el colegio de Santa Bárbara, que frecuenta Loyola, fundado en 1460, y los de Calvi o de Coqueret, acerca de los cuales una guía del estudiante de 1517 nos asegura que nada falta en lo que respecta a los recursos y al internado "*optimum in re litterari: et moribus viget exercitium*".

Lo mismo ocurre en las provincias, bien sea en las antiguas facultades medievales, bien en las nuevas universidades occidentales creadas por los ingleses. El fenómeno es particularmente claro en Toulouse, donde el despertar de los colegios que hasta entonces dormitaban produjo la creación de dos establecimientos de enseñanza secundaria copiados de Santa Bárbara o del colegio de Guyena reataurado en Burdeos en 1534.

Junto a estos colegios, crecidos a la sombra de las universidades tradicionales, se ven surgir nuevas creaciones de un género bastante mal definido, de enseñanza superior o secundaria, como la academia de Nîmes.

¹ Michel Reulos, "La constitution d'un enseignement secondaire autonome dans les collèges parisiens au xvre siècle", *Cahiers un. cath.*, junio 1953, p. 459.

Por último, y sobre todo en el mediodía y en el este de Francia, un gran número de escuelas municipales, que hasta entonces eran simples "escuelas", elevan el nivel de sus pretensiones hasta convertirse en "grandes" escuelas o escuelas *mayores* (en el norte y en los Países Bajos se hablará más tarde de escuelas *ilustres*), cuyo carácter específico era el haberles agregado la enseñanza de las lenguas muertas. Por ejemplo, seguimos perfectamente esta progresión en Montauban, donde se establecieron los dos grados en 1497, y que se convierte poco a poco en colegio cabal entre 1544 y 1554, o en Pamiers, donde se habla de letras latinas en 1526 y cuyos contratos de 1539 y 1542 nos muestran la distribución de la enseñanza: en esta última fecha un "maestro en artes" leerá la *Física* y la *Ética* de Aristóteles, un "poeta" leerá a Virgilio, los Oficios de Cicerón, a Quintiliano y Horacio, un "bachiller" enseñará la Gramática a los medianos y un "quartus" (!) se dedicará a los principiantes.

Toda Francia va a llenarse durante los dos primeros tercios del siglo xvi de una red de *colegios*: los de Angulema, Lyon, Dijon, Burdeos, Tournon, Auch, Albi, Alençon, etc. Sobre todos estos institutos nuevos se cierne la sombra benéfica, pero podríamos decir también el mito, del Colegio de Francia, que hace predominar el humanismo filosófico. La mejor pintura de aquel estado de espíritu nos la da el discurso pronunciado por Jean Bodin, en 1559, ante el Concejo municipal de Toulouse para conseguir la erección del colegio de la Esquille.²

Casi todos estos colegios eran municipales, cosa nada sorprendente en un período de intenso regionalismo. Pero los concejos reclutaban sus profesores en un proletariado de humanistas nómadas frecuentemente impresionado por las "novedades luteranas", y los colegios se convirtieron pronto en verdaderos reducos protestantes. Durante las guerras civiles, la autonomía municipal decidió frecuentemente a propósito de su obediencia religiosa. Particularmente la historia del Languedoc nos permite ver cómo los colegios, en un principio "neutrales", fueron largo tiempo calvinistas, y acogieron, por último, a los jesuitas tras la paz religiosa.

Efectivamente, las diversas confesiones protestantes no tardaron en consolidar, por la implantación escolar, los privilegios que habían obtenido en distintos estados de Europa. Melancthon y Lutero opo-

² Cf. el texto latino, la traducción y el comentario de este discurso en las *Oeuvres philosophiques* de Jean Bodin, PUF, París, 1951. T. I, pp. 1-65.

nen inmediatamente a la pedagogía evangélica de Erasmo y de Vives los *Elementa puerilia* del primero (1524), el *Libellus de instituendis pueris* del segundo (1524) y las *Instruktionen de los visitadores a los pastores de la Sajonia electoral* (1530); a pesar de que Melancton empieza por la de Wittenberg (1545) la nueva conformación de las universidades que se pasaron a la reforma (Tübinga, Heidelberg, Francfort sobre el Oder, Rostock, Königsberg).

Tras haber procurado al protestantismo la síntesis doctrinal de la *Institución cristiana* (1536), el calvinismo se dedica sin tardanza a los institutos pedagógicos. Mientras que Claudio Baduel define en 1540 el reglamento del colegio y de la Universidad de Nîmes, el propio Calvino funda la Academia de Ginebra e instala allí a los mejores humanistas de la época (1559). Por su parte Zwingli define el nuevo ambiente requerido para la juventud de las escuelas en su tratado *Quo pacto ingenui adolescentes formandi sint* (1523).³ En fin, en el punto de coincidencia de tan diversos influjos, Juan Sturm establece en Estrasburgo (1538) su colegio modelo y resume su experiencia en la célebre obra *De litterarum ludis recte apariendis*, 1539.

2. EL ESTABLECIMIENTO DE LOS COLEGIOS

El momento histórico de San Ignacio de Loyola es, pues, aquel en que la Reforma, tras de haber conmovido y perturbado a la Europa occidental mediante la revolución política y religiosa, está a punto de consolidar sus éxitos y de reduplicar su influencia merced a sus establecimientos universitarios.

Todo esto no puede escapar al piadoso estudiante que piensa ya en la futura acción de sus compañeros. Queríamos saber cuáles fueron sus frecuentaciones exactas en ese París de 1535, donde están todos los factores del próximo drama. Pero, no obstante el valor representativo de la hipótesis, no parece enteramente seguro que Loyola conociera a Calvino. Nada prueba que concurriese asiduamente a esos círculos, ya muy señalados por su progresismo, donde evoluciona, a la sombra del rector Cop, el futuro reformador. Según su conducta ulterior, es igualmente poco probable que compartiese las ideas de Beda y del clan reaccionario, víctima de evidente estu-

³ Cf. nuestro estudio sobre la pedagogía evangélica de Zwingli, *Revue Thomiste*, 1953, núm. 2.

pidez: es verosímil que sus amigos se encontrasen más bien entre los erasmistas que empezaban a hacer más rígida su ortodoxia, y que preconizaban, con Clichtove, la reconciliación del humanismo y del tomismo. Esta tendencia estaba hartamente extendida entre los estudiantes de las artes, y particularmente entre los del Norte, que habían aprovechando en mayor o menor proporción los beneficios del reformismo neerlandés, conocido y estimado por San Ignacio. Parece, pues, que en fin de cuentas el fundador, frente a su propia crisis interior y a la génesis de su compañía, hallara que para la cultura general el programa de la Facultad de las Artes ofrecía mayores garantías que el totalitarismo filológico de los innovadores y que ante todo considerara el antiguo sistema (Facultad de las Artes, luego Teología) como el más adecuado para asegurar a sus nuevos compañeros la formación deseable.

Porque es, ante todas las cosas, en relación con los *futuros jesuitas* como Ignacio se plantea la cuestión pedagógica. Y este carácter de urgencia, que el observador de fuera olvida harto fácilmente ante la floración de los colegios con clientela laica, ha sido siempre tenido en cuenta por los distintos generales que se sucedieron al frente de la Compañía.

Ésta, ya logrado su equilibrio espiritual en París, comenzó a llevar inmediatamente una existencia administrativa. El papa Paulo III aprobó, en 1541, la regla de cuarenta y nueve puntos que le había sometido Ignacio, en la bula *Regimini Ecclesiae militantis*. Estas constituciones preveían la institución de seminarios, denominados colegios, junto a las ciudades que poseían universidades, donde los futuros jesuitas obtendrían sus grados: allí recibirían los complementos de formación religiosa requeridos por su estado, pero la regla precisaba expresamente que en la Compañía no habría ni clases ni centros de enseñanza.

Y, como Ignacio estaba satisfecho de la enseñanza que recibió en París, a París envió para que se formaran, desde 1540, a los futuros doctores de la Compañía, como, por ejemplo, el P. Nadal. Y en esta primera "nidada" tomará, a partir de 1548, los cuadros de los futuros colegios que las circunstancias lo llevarán a fundar. Porque este hombre de hierro es asimismo el hombre de la adaptación rápida, más sensible a las necesidades de las almas que al triunfo de sus propias ideas. Ahora bien, si desde 1541 había advertido la necesidad de orientar a sus sacerdotes hacia el *ministerio de la palabra*, y de dotar-

los así del humanismo requerido para asegurar el éxito de su predicación, "sean más letrados que no letrados, a lo menos entre tres los dos, letrados para predicar y confesar", formación para la que la práctica de Cicerón estaba muy lejos de ser inútil (Nadal, *Epist.*, IV, 655), ahora se impone a su atención otro aspecto del problema. No es imposible que las casas fundadas, de 1541 a 1546, en Lisboa, Padua, Coimbra, Lovaina y Colonia, donde se comenzaba a dar clases y a recibir extranjeros, hayan seguido poco a poco la evolución natural que transformó, como hemos visto, tantas residencias en verdaderos colegios. Pero una indicación precisa vino a traer soluciones más racionales: *la actividad misionera*, que venía a ser la marca específica de la Compañía, extendía ante ella, tanto en el Asia pagana, como en la Europa herética, campos de acción en que el error, hondamente arraigado, no podía extirparse del corazón de la población adulta: toda la esperanza se concentraba en las jóvenes generaciones. Como dirá más tarde el P. Bonifacio (1576), "*la educación de los niños es la renovación del mundo*": frase en que el entusiasmo pedagógico recubre perfectamente la vocación apostólica de la Compañía.

Para esto es preciso construir escuelas, y en particular esos establecimientos secundarios donde se proporciona una cultura completa. Es Francisco Javier el que, desde 1542, los reclama con insistencia para la evangelización de las remotas Indias: "Estos edificios erigidos sobre Cristo procuran muchas victorias contra los infieles." Es el P. Le Jay, conmovido por la miseria de las universidades católicas alemanas, quien pide, en 1544, la creación de colegios "en que los estudiantes inteligentes sean mantenidos de gracia con objeto de que puedan estudiar teología". Son preámbulos celosos, como monseñor du Prat, el obispo de Trento, o políticos espantados por los estragos que un cierto progresismo causa en tierra católica, como el virrey de Sicilia, Juan de Vega, quienes suplican al fundador que abra escuelas en sus obispados o en sus posesiones.

Ignacio decide, pues, enviar sacerdotes a Coimbra y a Valladolid (1546), fundar en Mesina (1548) el primer colegio de la Compañía (P. Nadal, graduado de París): el mismo año abre la casa de Gandía. Son aún establecimientos mixtos a los que acuden escolásticos de la orden y estudiantes de fuera. Pero estas nuevas realizaciones corresponden a una rectificación de la teoría inicial. En la fórmula de la orden presentada a Julio II, el 21 de julio de 1550, figuran las *lecciones*, esto es, la enseñanza, entre los ministerios ofrecidos a los

padres de la Compañía. De 1550 a 1556 puede verse cómo se realiza una primera fórmula que corresponde al *colegio de externos*, menos difícil de organizar y administrar. Un momento de particular importancia es el de la creación (1550) del *Colegio Romano*, cuyo primer rector fue el P. Pelletier. Tal Colegio llegará a ser, no solamente lo que fue París para la primera generación de jesuitas —la escuela normal donde se forman los futuros profesores—, sino lo que es más: el centro donde desembocan, para ser sometidas a una confrontación fecunda, todas las experiencias instituidas en las distintas casas de la orden. El ascenso de este Colegio fue tan rápido que en 1554 encendía ya el entusiasmo de Montaigne: "Maravilla lo que este Colegio abarca de la cristiandad; y creo que no hubo jamás entre nosotros cofradía ni cuerpo que alcanzase tamaño jerarquía ni que consiguiera, en fin, unos efectos semejantes a los que conseguirán estos de aquí, si perseveran en sus designios. Muy pronto dominarán toda la cristiandad. Es un vivero de grandes hombres en todos sus aspectos." (*J. de Voyages*, ed. Lantrey, p. 254.)

Apoiados en esta importante central pedagógica, los jesuitas podían emprender en lo sucesivo una implantación sistemática. Sus esfuerzos se dirigen preferentemente hacia los dos grandes países continentales presa de la infiltración protestante: Francia y Alemania. En lo que concierne al primero, se les ve ante todo atentos a salvaguardar el bastión del Macizo Central, aún no afectado por la Reforma, con las fundaciones de Billom (1556) y de Mauriac (1560), luego hacer frente a las universidades protestantes de Di y de Orange con Tournon (1561), y luego consolidarse en los tres principales centros universitarios del reino: Toulouse (1562), Lyon y París (1564).

Son verdaderos cerrojos los que se echan contra las invasiones calvinistas con Chambéry (1565) a las puertas de Ginebra y Burdeos (1569), pese a los esfuerzos de un municipio protestante. En fin, una verdadera "línea Maginot" protege la frontera del Este contra las infiltraciones luteranas mediante los colegios de Verdún. Pont-à-Mousson (1572) y Dôle, y después Haguenau, Sélestat, Molsheim. La línea se prolongaba hacia los Países Bajos por Cambrai (1563), Saint-Omer (1566), Douai (1568), Lille y Valenciennes (1592).⁴

Al final del Pontificado de Gregorio XIII (1585), los jesuitas ya

⁴ Una excelente idea de la "estrategia escolar" de los jesuitas la ofrece el catálogo en que el P. Auger presenta "las fuerzas" de la provincia de Aquitania en 1566, *Archiv. Histor. Soc. Ien.*, 1936, p. 269, cit. en Dainville, *Géographie*, p. 120.

posían en Francia quince colegios con efectivos frecuentemente considerables: mil trescientos alumnos en París (1581), mil quinientos en Billom (1581), ochocientos en Dôle (1585). Pese a todos los esfuerzos de los protestantes, que habían edificado, en la segunda mitad del siglo xvi, los colegios de Metz, Chatillon, Montargis, Montpellier, Tours, La Rochelle, Castres, Montbéliard, Montauban, Orthez, Pau, Niort, Nérac y Bergerac, la balanza empezaba a inclinarse a favor de los jesuitas.

Lo mismo acontecía en Alemania, esto es, en todo el inmenso Imperio romano-germánico cuya situación pudo considerarse como perdida irremisiblemente. Mientras que en los estados luteranos las universidades y los colegios mostraban el nuevo auge a que ya nos hemos referido, la Facultad de Teología de Ingolstadt (Baviera) se hallaba en plena decadencia, y la de Viena sólo pudo otorgar dos títulos de doctor desde 1529 a 1549, antes de desaparecer. La reconstrucción fue obra de dos hombres, el franco-saboyano Pedro Favre, ex-repetidor de Ignacio en Santa Bárbara y el primero de sus compañeros, que en el transcurso de sus dos viajes reanimó los desfillicidos ímpetus, y de Pedro Canisius, a quien Favre recibió en la Compañía, el 8 de mayo de 1543, en Colonia y que desplegó durante cuarenta años una actividad formidable, levantando la facultad de Viena y dejando allí dos colegios destinados, uno a los becados y el otro a la alta aristocracia (1551). Una escuela normal especial, el *Collegium germanicum*, establecida en Roma en 1552, suministraría nuevos sacerdotes para las misiones de Alemania. Gracias a los perseguidos exiliados de los nuevos colegios de Colonia (1544) y de Ingolstadt (1556), los jesuitas fueron pronto lo suficientemente fuertes para dividir los países alemanes en cuatro provincias. Canisius se encargó de la Alta Alemania y estableció a partir de 1560 un nuevo tipo de colegio moderno *con internado*, desde entonces clásico para la segunda enseñanza. Al final de su existencia, Alemania poseía veinte colegios y la propia Suiza se doblegaba a su pacífica conquista: Friburgo (1580).

Las congregaciones marianas, o sodalidades, que se apoyaban en los colegios, pero que se constituían para la gente de mundo, dieron pronto nuevo esplendor a la actividad de los colegios (la primera de estas congregaciones se fundó en Colonia el año de 1573). Bajo el acicate de los jesuitas, lo más esclarecido de la alta clerecía reunió las costumbres mecánicas del Renacimiento, el obispo de

Würzburg fundó la universidad del mismo nombre en 1582, el cardenal Otto Truchess von Waldburg, desde el principio amigo y protector de Canisius, fundó en 1551 la de Dellingen, donde el dominico Pedro de Soto no tardó en llamar a los jesuitas: allí se oyeron los nombres más famosos de la orden, Belarmino y Gregorio de Valencia, que tras una breve residencia en esta ciudad (1573-1575) ejerció durante veintidós años en Ingolstadt, enseñanza que descubrió la metafísica de Suárez a los estudiosos de la Alemania luterana.⁵

Análoga penetración se realizó en Polonia, donde el liberalismo religioso había multiplicado las escuelas de todas las sectas, especialmente de las socinianas. El cardenal Hosio fue el primero en introducir a los jesuitas en su diócesis de Varmia, donde éstos fundaron el colegio de Brunsberg (1564), ejemplo seguido por Pultuk (1565), Vilna (1569), Jaroslav y Posen. Bajo la influencia del nuncio Possevin, una de las figuras más asombrosas de la época, y del rey Esteban Batory, siguieron otras fundaciones en Polock, Riga, Lublin, Nieswicz, y el colegio de Vilna se transformó en universidad (1578). Los jesuitas alcanzaron su apogeo en el reinado de Segismundo III, que fue alumno suyo (1586-1632). La progresión que, en el transcurso de cincuenta años (1579-1626), hace subir el número de los colegios jesuitas de 144 a 444, muestra hasta qué punto la nueva fórmula respondía a las necesidades de la época y qué formidable es la parte que corresponde a la Compañía en la formación de la mentalidad y el estilo barrocos.

En el momento de cerrar los ojos, Ignacio de Loyola sentía ya esta victoria progresiva y tenía absoluta conciencia de la importancia que la "diligencia letrada" tenía ya en la economía de la orden. La carta que mandó escribir (1556), por medio de Ribadencira, a Felipe II resume la experiencia adquirida en este punto a lo largo de quince años de luchas y de adaptación:

Se ve diariamente cuán difícil es a los que han envejecido en el vicio y las malas costumbres despojarse de sus inveteradas costumbres para convertirse en un nuevo hombre y consagrarse a Dios, y hasta qué punto todo el bien de la cristiandad y de la sociedad entera depende de una buena educación de la juventud; ésta, blanda como la cera, recibe la impresión de la forma que se quiere. Pero como para procurársela se en-

⁵ Suárez fue impreso en Maguncia en 1600 y aceptado en 1608 como autor básico por las universidades luteranas (cf. nuestro estudio sobre cómo Leibniz siguió las huellas de Suárez, *Archives de philosophie*, 18, núm. 1, 1949, consagrado a Suárez, y el art. "Valencia" del *Dictionnaire de théologie* de Remyer).

cuentran muy pocos maestros virtuosos y letrados que unan el ejemplo a la doctrina, la misma Compañía, con el celo que Cristo nuestro Redentor le ha inspirado, se rebajó a asumir esa parte menos honorable, pero no menos fructuosa, de la instrucción de los niños y los jóvenes. Así, entre los otros oficios que ejerce, no es el menor de sus deberes mantener colegios en los que, no solamente los suyos, sino también los de fuera, reciban gratuitamente, a la vez que los conocimientos necesarios a un cristiano, las ciencias humanas, desde los rudimentos de la gramática hasta las más altas facultades, según los recursos que puedan ofrecer los distintos colegios. Lo ha fundado la Compañía en España, Portugal, Italia, Alemania, y en todas partes estos establecimientos han respondido a favor de los pueblos, como lo prueban los éxitos y los progresos que Nuestro Señor ha concedido en tan poco tiempo a una obra que parece haber hecho suya (Cit. en Dainville, *Humanisme*, p. 37).

3. ORGANIZACIÓN DE LOS ESTUDIOS

a) REGLAMENTO Y DISCIPLINA

Admiradores y detractores de la civilización barroca se muestran de acuerdo en subrayar la importancia excepcional que en ella reciben las nociones de orden y de método. Antes de ser promovidos por Descartes y Malebranche a la primera categoría de los valores científicos y filosóficos, diríase que desde un principio se manifestaron como valores pedagógicos en los reglamentos de los jesuitas:

"Las cosas más necesarias para formar provechosamente a los alumnos, dice Suárez, son el orden y el método, tanto en la progresión de los estudios como en la organización de las disputas y de todos los ejercicios escolares" (*De Religione Societatis Jesu*, L. V. cap. vi, § 1). Tan pronto como se vio empujado hacia el problema de la enseñanza, Ignacio de Loyola, con la aplicación de su espíritu organizador, se consagró a la difícil cuestión del plan de estudios. La primera concepción, evidentemente heredada de la Facultad de las Artes, hubiera podido convenir al colegio más tradicional de Francia o de España: "En resumen, el programa de los estudiantes consistirá, tras haber recibido una sólida formación gramatical, en estudiar las 'Súmulas abreviadas', la lógica y la filosofía que se requieren para la maestría en artes, y después consagrar tres o cuatro años a la teología especulativa y positiva" (Año 1541. *Fundación de colegios*, núm. 13). Pero la constitución *Para fundar colegios* (1544) añadió ya la elocuencia y los versos latinos. De esta suerte estaba planteada la cuestión esen-

cial: el lugar que debía reservarse a las humanidades en el plan de estudios de los jesuitas. Había de arrastrar otras muchas y llevar progresivamente a los educadores de la Compañía a reconocer el valor de cada disciplina y a señalarle el horario correspondiente.

Pero todo esto se realizó muy lentamente, y quizá las instituciones definitivas hubieran esperado largo tiempo su aparición sin el considerable trabajo que llevó a término el P. Polanco, secretario e inspirador de Ignacio en cuanto concierne a la cuestión escolar. Desde 1549 reúne una importante documentación básica, a saber: los estatutos de las universidades de Valencia, Salamanca, Alcalá, Coimbra, París, Lovaina, Colonia, Bolonia y Padua, esto es, las que los escolásticos de la Compañía han tenido que frecuentar, y mientras que se comparan sus programas, la experiencia de los primeros colegios jesuitas empieza a implantar nuevas normas, que interesa confrontar con las normas tradicionales.

Ahora bien, el buen uso tiende por sí mismo a convertirse en jurisprudencia. Da origen en seguida a tres clases de documentos. Unos definen la costumbre o el privilegio de tal casa; otros son las instrucciones oficiales dadas por el provincial a los colegios dependientes de su jurisdicción o por el general a todas las provincias; por último, algunos maestros eminentes se consagran a escribir sobre las cuestiones de su especialidad o a editar un curso singularmente apreciado. Tomemos como ejemplos de estos distintos casos el programa de estudios del colegio de Tournon (1556), la ordenanza *Circa il modo di studiare li nostri scolari di Padova* (fines de 1545) y la famosa carta de Polanco a Lainez, del 21 de mayo de 1547, acerca del mismo colegio de Padua, o la carta del P. Perpinien al P. Adorno: *De ratione liberorum instituendorum* (1565).

Pero entre todas esta jurisprudencia pedagógica, la autoridad del Colegio romano y de sus doctores no cesa de crecer hasta fines del siglo XVI. Las *Ordines studiorum* del P. Nadal (1552), la *Ordo studiorum* del Colegio romano dirigida entre 1560 y 1570 por el P. Ledesma, deben ser considerados como documentos ya provistos de un valor prescriptivo general, si pensamos hasta qué punto consideraba Loyola este colegio como una escuela normal, en el más firme sentido del término: "Este colegio, escribía a don Diego de Mendoza, podrá servir de modelo a todos los demás de la Compañía, después de haber experimentado aquí los métodos más convenientes, los libros que deberán adoptarse y las doctrinas que deberán

explicarse en todas las facultades. Pero ya unos hombres sumamente inteligentes y capaces han emprendido este trabajo; esperamos que su solicitud nos procure un plan de estudios ... y este plan de estudios podrá seguirse, no sólo en nuestros colegios, sino también en los demás centros de enseñanza ajenos a la Compañía, tanto en lo que se refiere a las letras como en lo que atañe a las facultades superiores" (Carta del 6 de nov. de 1553. *Mon. Ignat.*, V, p. 678).

El *método romano* tiende, pues, así, a sustituir al *modus parisiensis*: los nuevos usos pedagógicos que origina en los distintos colegios promueven observaciones, a su tiempo perfeccionadas y reunidas, en Roma, en una especie de compendio privado, la *Summa sapientia*, que define ya el hábito normativo de la Compañía hacia 1575. Pero el P. Aquaviva, nuevo general de la orden, se propone llegar hasta el fin: nombra en 1548 una comisión encargada de codificar todos estos usos, tras haberlos confrontado con la IV Partida de las *Constituciones*. El anteproyecto resultante, redactado en 1586, luego de ser sometido a las críticas de los redactores y de haber sido nuevamente elaborado por una nueva comisión, se convirtió en el texto de 1591 y toma su forma definitiva en el famoso *Ratio studiorum* promulgado el día 8 de enero de 1599 por el Padre Aquaviva.

Este escrito desorienta un poco a los lectores modernos acostumbrados a frecuentar obras pedagógicas de carácter sistemático y visiblemente inspiradas en principios filosóficos. Aquí se trata, por el contrario, de un *documento de uso*, de un código simplificado, para el empleo de los que han de ponerlo en práctica, y que recuerda menos el *Tratado de pedagogía* del rector Hubert, que el *Manual del graduado en artillería*. El *Ratio* se propone, ante todas las cosas, introducir rápidamente a todos los jesuitas consagrados a la enseñanza acerca de la naturaleza, la extensión y las obligaciones de su cargo. Estamos, pues, en presencia de una serie de reglas prácticas, que aclaran sucesivamente en el sentido de su acción pedagógica el *provincial*, del que dependen todos los establecimientos de su jurisdicción, el *rector*, que administra un colegio, el *prefecto de estudios* y los *profesores* que están al frente de las distintas clases. El *Ratio* no parte de prejuicios psicológicos o doctrinales: resume, en reglas sumarias, las normas que han parecido más convenientes para la enseñanza de las letras dentro de un ambiente cristiano.

Se ha criticado con frecuencia la educación que procuran los jesuitas hablando de la "impronta" indeleble que sus colegios dejaron

en el espíritu de sus alumnos. Ciertamente es difícil hallar una formación más completa y más definida contra las influencias exteriores. El rasgo más notorio de sus institutos, y tal vez el más original de la época, es efectivamente, la *disciplina*. Un colegio es esencialmente una casa que camina, y que camina bien, de acuerdo con las reglas que vamos a exponer. La generalización de los colegios internos fue, además, impuesta por las exigencias de esta disciplina, difícil de observar en las pensiones, más o menos sordidas, llamadas "pedagogías", que servían de guarida a los jóvenes del interior. Por el contrario, el colegio es un pequeño Estado escolar que tiende a la autonomía. Esos ciudadanos se reclutan con la mayor prudencia: trátase de no introducir en él una oveja sarnosa y de no perder una buena pieza por consideraciones de índole lucrativa:

Que el Prefecto no admita entre sus alumnos a ningún niño que no le sea presentado por sus padres o sus tutores, o que no conozca personalmente, o acerca del cual no pueda obtener con facilidad algunos informes por personas que conozca. Pero que no rechace a nadie porque sea de humilde condición. (Regla 9 *Pref. Cl. Sup.*)

La relación con las familias es, aunque se haya dicho otra cosa, de las más estrechas: pero es esencialmente una relación de delegación de poderes. Por el solo hecho de llevar sus hijos a los jesuitas, un padre de familia ~~acepta en el acto los principios y la disciplina del colegio~~. En lo que se refiere al internado, los jesuitas se esforzaron hasta donde era posible en ofrecer a los educandos una atmósfera familiar y alegre: pero ejercieron sobre el niño la autoridad del padre ausente. Encargados por los padres de procurar a los alumnos una educación cristiana, no toleran que este fin se vea comprometido por la disolución —barto frecuente en la época— de ciertos ambientes aristocráticos. Así, no quieren ver degradarse, en el transcurso de unas largas vacaciones, propicias a la pereza y a la mala conducta, las buenas costumbres que supieron inculcar en los jóvenes. Muy amplios en la expansión concedida a los alumnos en el interior del colegio (un día de asueto a la semana, dos recreos de una hora tras las comidas —gran novedad para la época—, muchas y honestas distracciones de todas clases, juegos, deportes, conferencias, teatro), reducen al mínimo el tiempo pasado fuera del colegio. Las vacaciones anuales durarán un mes a lo sumo (para los alumnos de retórica) y con cualquier pretexto se llamará a los niños a quienes acoche algún peligro moral. Incluso los externos son objeto de una

vigilancia discreta: deben abstenerse de toda participación en la vida mundana, y las familias que olvidan sus compromisos a este propósito serán llamadas al orden severamente.

Pero la disciplina no es sólo un freno que se aplica a los alumnos, sino la forma del colegio que abarca todos sus elementos y regula en particular el funcionamiento de esos preciosos engranajes que son el padre rector, el prefecto de estudios y los profesores. El primero no es otra cosa que la propia regla viva; elegido generalmente entre los profesores más avezados, el rector ha "aprendido a compadecer" (*Ratio* de 1586), desde hace tiempo, las dificultades de sus subordinados. Organizador principal e inspector permanente del colegio, cuida ante todo de mantener en la casa un buen espíritu general fácilmente reconocible en la docilidad de los alumnos y en la alacridad de los maestros: "Que el Rector procure, con religiosa caridad, encender un júbilo celo entre sus profesores" (*R. 19 Recteur*, 1832).

El prefecto de estudios es el diligente ministro de este déspota ilustrado: "Que no se aparte de sus consignas, que no tolere ninguna costumbre contraria, aunque esté establecida, y que no deje que penetre ninguna nueva".⁶ En el prefecto de estudios recae la inspección de la enseñanza. Inspección no solamente material sino formal: cuidará singularmente de que "los profesores nuevos sigan el modo de enseñar de sus predecesores" (*R. 5 Pref. Cl. Inf.*) con objeto de conservar la unidad de doctrina y la continuidad pedagógica. Inspeccionará (*R. 11*) la labor de cada maestro por lo menos una vez a la quincena y será consultado acerca de todas las dificultades concernientes a la ejecución del programa o a la aplicación de la disciplina.

Por último en cada clase debe haber un "profesor principal", que sea no sólo responsable de la buena marcha de los estudios, sino asimismo de la educación general: "Que tenga como preocupación primordial seguir los progresos de sus alumnos en ciencia y en virtud" (*Epítome*, p. 398, 2, Ravier, *op. cit.*, p. 77). Como muy pronto se establecerá la costumbre de que el profesor ascienda de año con su clase, el profesor principal, que habrá seguido durante muchos cursos la evolución de un alumno, se convertirá para él en un amigo verdadero, lleno de comprensión y de autoridad. Más adelante, al

⁶ *R. 2 Pref. Cl. Inf.*, cf. Ravier, *op. cit.*, p. 75.

estudiar la formación de los maestros, veremos hasta qué punto esta promoción continua les permite además luchar contra la rutina y llenar, en el momento oportuno, las lagunas de su cultura.

Una organización tan poderosa y firme apenas necesita echar mano de la sanción. Los castigos de los jesuitas eran de los más blandos, cosa que reconocen sus mismos adversarios. Si bien continuaban vigentes las sanciones físicas, estaban encomendadas a un "corrector", generalmente discreto en el uso del azote: así desaparecía de las escuelas el rostro furioso del maestro con palmeta, y todos los complejos de odio o de inhibición que tal aspecto hizo nacer en los siglos precedentes. En cambio, la pedagogía jesuita concedía gran importancia a las sanciones positivas de gloria y de honor, directamente enlazadas con los ejercicios *literarios*, como en seguida veremos.

b) EL PLAN DE ESTUDIOS

1) *Las humanidades*. Si leemos de cabo a cabo el *Ratio studiorum*, lo que nos llama más la atención en este documento es la voluntad de definir un plan de estudios, y la firme unidad de este plan de estudios. Como la experiencia había confirmado las críticas enderezadas contra toda tentativa de instrucción enciclopédica, antigua o moderna, los jesuitas eligieron para sus alumnos una formación exclusivamente literaria, basada en las humanidades clásicas, como la más indicada para una educación progresiva y continua.

Puramente formal y gramatical al principio, esta educación va llenándose poco a poco de conocimientos positivos del mismo modo que una forma no puede cundir si le falta materia. Las diversas disciplinas se introducen, pues, como ciencias auxiliares del humanismo: constituyen esa *eruditio* que hará más rica y concreta la elocuencia de los adolescentes, pero que nunca deberá sobrecargarla. Aquí volvemos a hallar una posición análoga a la de Cicerón, para quien el orador debía conocerlo todo, siempre que esto fuera *sub specie orationis*. El fin que los jesuitas se proponen es lanzar, a la salida del colegio, unos jóvenes cultivados, que poseyeran a fondo lo que Montaigne y Pascal llaman "el arte de disertar", esto es, capaces de sostener en sociedad una discusión brillante y concisa acerca de todos los temas relativos a la condición humana, y todo

ello para provecho de la vida social y como defensa e ilustración de la religión cristiana.

Los jóvenes formados de esta suerte en la cultura general por una sólida instrucción secundaria serán ya aptos para recibir en las universidades, en las carreras liberales, los conocimientos científicos y técnicos destinados al perfeccionamiento de su educación integral. Es menester que no olvidemos, al juzgar la pedagogía de la época barroca (tanto católica como protestante), que esta segunda enseñanza formal no es, en suma, más que una larga propedéutica a una cultura científica y técnica, que, como piensa todo el mundo, sólo está al alcance de los espíritus suficientemente maduros.

La distribución de los cursos y el método de enseñanza subrayarán nuevamente la unidad fundamental de toda esta pedagogía. "No debe haber más de cinco clases en un colegio de segunda enseñanza: una de retórica, una de humanidades y tres de gramática. Ésos son cinco grados articulados de tal suerte entre sí que no deben en modo alguno ser invertidos o multiplicados, con objeto de que no sea preciso aumentar inútilmente el número de profesores ordinarios y para que el número de las clases y de los programas no exija un tiempo demasiado largo para recorrer el ciclo de los estudios secundarios" (*R. 21 Provincial*). Los Padres tratarán con el mayor celo de que las clases sean homogéneas; pero, contrariamente a las costumbres admitidas en los demás colegios, no se multiplicarán los exámenes de paso a otra clase durante el año. "Tras las vacaciones se efectuará anualmente un ascenso general y solemne a la clase superior" (*R. 13 Préfet Cl. Inf.*). Pero la misma regla prevé que no debe dudarse en pasar a una clase más adelantada, incluso durante el curso, a un alumno que aventaje demasiado a sus compañeros.

Con cinco clases homogéneas se consigue, pues, asegurar los progresos más regulares. Desde el principio al alumno se le introduce en el reino de las humanidades clásicas en el que ha de permanecer durante cinco años.

La experiencia nos dice con toda claridad que el ingenio de los niños es particularmente apto para el aprendizaje de las lenguas. Su fuerza radica en la memoria, y sólo las conocen a fondo los que las han aprendido en sus primeros años: cuando se espera la adolescencia para estudiarlas, la memoria ha perdido ya su agilidad y el entendimiento no nos proporciona ninguna ayuda para suplirla. Mientras los pequeños captan sin esfuerzo, hasta con placer, sus múltiples pormenores, porque en tal menester ejercitan su facultad maestra, a los mayores les asusta el esfuerzo

de aprender sus declinaciones, conjugaciones y otras materias análogas, igualmente espinosas.⁷

Desde su entrada en el colegio los jóvenes "pedantes" están convidados al alegre estudio del griego y del latín. Para facilitarles su adquisición, estaba rigurosamente prescrito el uso de latín en las conversaciones, incluso durante los recreos: tras un breve período de presentación en la lengua materna, la lección de gramática y la misma explicación de textos (autores latinos o griegos) se efectuaban totalmente en latín. El niño respiraba así esta lengua en todas las circunstancias de la vida escolar y la asimilaba con la suficiente rapidez para considerarla como una segunda lengua natural. Su fijación facilitábase, además, con un gran número de ejercicios que desarrollaban la memoria. Merced a la división de la clase en decurias, el muchacho de confianza revestido con la dignidad de decurión hacía recitar por las mañanas su lección a *todos* sus compañeros (*R. 19 Prof. Classes Inf.*). Durante ese tiempo el profesor concluía la corrección de las copias: éste comenzará el curso repartiendo un *dictado* cuidadosísimo que cada alumno cotejará con su borrador. El mismo curso o *prelección* es un ejercicio metódico durante el cual se vuelve con frecuencia al texto, del cual es raro que no se reproduzca algún pasaje con el complemento de algunas glosas esenciales. Esta prelección de la víspera o del día será "repetida" por los alumnos, empezando por los mejores, y así toda la clase escucha varias veces las explicaciones más útiles (*Regla. 25 Prof. Cl. Inf.*).

Las tres clases de gramática se llaman así porque su principal cometido es la adquisición progresiva de la gramática: atina. La marcha del progreso y el nivel que es preciso alcanzar están definidos en la regla 1 del profesor de cada clase: conocimiento de los elementos en la primera clase, conocimiento general de la gramática y de la sintaxis en la segunda, vuelta a todo esto hasta conseguir su posesión perfecta en la tercera, donde se explican también las figuras de estilo y la métrica.

Evidentemente, el escollo de semejante método es una cierta monotonía. Los reglamentos lo han previsto, particularmente para las clases inferiores: "Nada adormece tanto el celo de los niños como la saciedad" (*R. 24 Prof. Cl. Inf.*). Se lucha contra esta monotonía consagrandole un día de la semana (el sábado) a ejercicios más apasionantes; se lucha asimismo contra ella mediante la variedad de

⁷ *Ratio* de 1586, citado por Ravier, *op. cit.*, p. 34.

los autores estudiados. En las dos clases inferiores, *Epistolae* de Cicerón, más o menos arregladas, y para el griego, la tabla de Cebes. En la clase superior la elección es ya mucho más extensa. Cicerón figura en primer término con las *Cartas a Ático*, y asimismo con *De Amicitia* y *De Senectute*, pero también se cuenta con las *Elegías* y las *Epistolae* de Ovidio, así como con trozos escogidos de Catulo, Tibulo y Propertio, y con importantes resúmenes de Virgilio; para el griego, los autores escogidos son Esopo, Agapeto y San Juan Crisóstomo. Se luchará especialmente contra esa modorra mediante una pedagogía activa, cuya máxima es *Exercitia* y que acude, como veremos más adelante, a una técnica extremadamente avanzada de la emulación.

Si las tres clases de gramática constituyen un primer ciclo muy homogéneo, las clases de humanidades y de retórica forman un segundo ciclo, podríamos decir literario, con una felicísima diferenciación interna. Las humanidades, "encargadas, por decirlo así, de preparar el terreno de la elocuencia", eran una verdadera propedéutica, en la que la enseñanza conducía ante todas las cosas "al conocimiento de la lengua, a una cierta erudición, así como a iniciar sumariamente en los preceptos de la retórica" (*R. i Prof. Cl. Humanidades*). La retórica, clase final de la enseñanza literaria propiamente dicha (y para muchos alumnos la última clase que seguían), proponíase llevar el humanismo a su cima, lo que se expresaba en el lenguaje de la escuela diciendo que "*forma el espíritu de la perfecta elocuencia*". Esta formación descansaba siempre en la identificación con los mejores autores, porque las dos clases superiores ofrecían a los alumnos las principales obras maestras de las literaturas griega y latina. Pero esta confrontación se organizaba alrededor de un cuadro de referencia: "Los preceptos de la expresión, el estilo y la erudición." En lo que concierne a los preceptos había que recurrir incansablemente a las reglas formuladas por Cicerón en sus obras sobre el *arte oratoria*, y por Aristóteles en su *Retórica* y su *Poética*. Toda la pureza de estilo seguía pidiéndose únicamente a la imitación de Cicerón: privilegio que desbordaba con frecuencia la forma y llegaba al fondo y que no dejó de influir recientemente en el "academicismo" de la Compañía. Por último, como la retórica debía desembocar en el mundo, su enseñanza acogía una *eruditio* cada vez más copiosa y que había que obtener "de la historia política y social de los pueblos, de los autores con verdadera autoridad y de

todas las ciencias, pero sin olvidar, no obstante, nunca la capacidad de los alumnos".⁸

El aumento cualitativo y cuantitativo de las materias se hacía especialmente sentir, en este segundo ciclo, en la evolución del ejercicio fundamental, a saber, la *praelectio*. Mientras que el fin esencial de las clases de gramática es recordar simplemente al alumno el funcionamiento de sus reglas, siempre estimulando su sensibilidad naciente, la *praelectio* abarca, en retórica, toda la complejidad de una explicación literaria tal y como se la exigimos a un candidato a profesor. Ante todo era preciso situar el trozo de texto (*argumentum*); después, mediante una explicación de palabras, precisa, profunda y, sin embargo, reducida, referirse a las expresiones más notables o más difíciles (*explanatio*). Entonces venía el análisis propiamente técnico del trozo, de acuerdo con las reglas de la retórica, de la poética o de la gramática (*rhetorica*); luego la elucidación histórica, geográfica o científica de los hechos de que se trata (*eruditio*). Por último, trasposición a la exégesis literaria de lo que el ramillete espiritual constituye en la meditación religiosa, la aplicación general del trozo escogido, mediante un pertinente cotejo con los demás textos del mismo autor o con los grandes modelos ciceronianos (*latinitas*). El *Ratio discendi et docendi* de Jouveney, acerca del cual ya hablaremos, muestra con qué seriedad ejercían su ministerio los profesores de retórica y los progresos que alcanzaban su enseñanza a lo largo del siglo xvii. En cuanto a los alumnos, éstos seguían con interés unas explicaciones tan variadas; en las clases inferiores se repetían, los sábados todas las prelecciones de la semana; en las clases superiores se reemplazaba este trabajo escolar por una verdadera exhibición literaria, en la cual una brillante prelección, un discurso latino o griego o un poema clásico compuestos por los alumnos, producían la admiración de sus compañeros o de la clase contigua, bajo los indulgentes ojos del maestro.

Tocamos aquí uno de los grandes resortes de toda esta pedagogía: una encantadora realización escénica, inspirada en las mismas humanidades, suministraba a los buenos alumnos la recompensa más adecuada a su sensibilidad juvenil. Cada clase estaba dividida en dos fracciones, romanos y cartagineses: los mejores alumnos estaban investidos con la "magistratura soberana"; otros puestos menos importantes constituían, dentro de los dos grupos, un valeroso estado

⁸ Textos tomados de la *Regla i Prof. Cl. Rhetorica*, cf. Ravier, op. cit., p. 42.

mayor que tomaba parte en la disciplina de la clase (recordemos los *decuriones*). En cada fracción los alumnos estaban jerarquizados en un orden decreciente. Cada uno de ellos tenía en la columna de la otra fracción un homólogo de igual fuerza, su *émulo*. Era su adversario oficial, cuyas faltas e inexactitudes debía poner de manifiesto. Así, según los alumnos de una de las dos fracciones aventajasen o no a sus émulos, uno de los partidos era proclamado vencedor o vencido y salía de la lucha cubierto de honor o de oprobio. Este método tenía como eficaz resultado mantener la emulación, no sólo entre los mejores alumnos, sino también entre los últimos puestos de la clase, porque la victoria sobre el émulo enemigo o un desafío victorioso con un compañero mejor situado, podía procurar un ascenso visible en la clasificación general, seguido de una nueva distribución de los cargos, que se efectuaba por lo menos cada dos meses (*R. 31, 32, 35 Prof. Cl. Sup.*). El P. Ravier resume los resultados de esta "gentil emulación" nacida espontáneamente al contacto de la *gloria* y de la *virtud* romanas: "El honor —deseado y conquistado dentro de las perspectivas cristianas de caridad y de humildad— es el gran resorte de la pedagogía jesuita. Grados, victorias, premios, academias, y otros mil procedimientos inventados y renovados siempre por el profesor, de acuerdo con su carácter personal, reavivaban incesantemente el espíritu del niño" (*op. cit.*, p. 43).

2) *La filosofía*. Si hay un punto en que la Reforma aparece como una verdadera ruptura en la continuidad de la civilización cristiana, es en su actitud respecto de la filosofía. Cuando la enseñanza medieval se caracteriza especialmente por la invasión de la filosofía, que, estrechamente asociada a la teología, rebosa incluso en las clases de gramática; cuando la Reforma se ocupa activamente en borrar, en una conciliación de Platón y Aristóteles, el clima propicio para el auge de una filosofía cristiana, Lutero rechaza coléricamente a "esa bellaca del diablo" y Calvino intenta, abandonando la razón humana y sus pobres conjeturas, enlazar directamente con la inspiración profética el antiguo y el nuevo derecho positivo de la Iglesia reformada. La posición de los jesuitas frente a la filosofía muestra, por el contrario, una vez más, hasta qué grado la Contrarreforma se siente en su elemento en las perspectivas abiertas por los grandes pensadores de 1500.

Si la hipótesis cultural (la avenencia de la razón y de la fe,

solemnemente reafirmada por el Concilio de Trento) era adecuada a semejante empresa, la hipótesis propiamente pedagógica continuaba siendo extraordinariamente escabrosa, porque en este punto era tal vez donde era más difícil que se acordaran el viejo maestro en artes y las nuevas actitudes humanísticas. La nueva promoción de la filosofía parece proceder de tres causas convergentes. En primer término está el hecho de que el humanismo no había desembocado, en España, en la misma revolución que en los países occidentales: la filología no pudo acabar en ella con la pareja teología-filosofía,⁹ y los Padres españoles formaban en la Compañía un bloque bastante sólido para impedir que las nuevas instituciones escolares se consagrasen únicamente al humanismo literario. La segunda razón es que un humanismo consecuente acaba siempre por engendrar su filosofía, y los jesuitas, cada vez más impregnados de Cicerón y de Quintiliano, no tardarían en reconocer, siguiendo a sus maestros, la excelencia y la necesidad de esta disciplina-madre.¹⁰ Esta aspiración ideológica volvía a encontrar concretamente las legítimas ambiciones que sentían todos los colegios de prosperar y que inducían a las ciudades a poseer un conjunto de cursos suficiente para conseguir que sus hijos llegaran a obtener la maestría en artes. De esta suerte los deseos expresados en el *Ratio* de 1586 (Pachtler, t. II, p. 134), no tardaron mucho en hacerse realidad y la filosofía, que había visto desde un principio reconocidos sus derechos en los escolasticados de la Compañía, llegó poco a poco a coronar muchos colegios que sólo contaban hasta entonces con cinco clases de letras y que, con la adición de dos o tres años de "filosofía", alcanzaban la dignidad de colegios superiores (Dijon, 1581; Lyon, 1592; Billoria, 1593; etcétera). Pero la concepción de la doctrina que era menester enseñar, sumamente amplia y generosa en el espíritu de San Ignacio, hubo de sufrir más tarde perjudiciales restricciones. El fundador vio allí toda una base en la que convergiría toda la enseñanza de las letras, con objeto de ofrecer en el bautismo del Espíritu la gavilla, atada ya para siempre, del humanismo integral. Y recuerda frecuentemente a los profesores que no olviden su fin trascendental:

Uno de los primeros cuidados de todos los maestros de humanidades y filosofía será el de encender, insensiblemente, unas a modo de chispas

⁹ El famoso libro de Huarte, *Examen de ingenios para las ciencias*, Bilbao 1580, ofrece una justa idea de esta relación de fuerzas.

¹⁰ Cf. Richomme, *La plainte apologétique*, París, 1603, pp. 64-78.

en los corazones de los jóvenes alumnos, con objeto de que se sientan cada vez más inflamados para el estudio de Dios, y que tiendan con todas sus fuerzas hacia el mismo como meta de sus trabajos, a fin de alcanzarla (San Ignacio, *Cartas*, III, 60).

Esta feliz convergencia llevó, pues, a los profesores de segunda y de primera enseñanza a insistir más en la explicación de las ideas. Los discursos morales de Séneca, el *Suaveño de Escipión* y el *De Natura Deorum* de Cicerón constituían así, en las clases de humanidades, una especie de preparación progresiva que evitaba al joven filósofo el sentirse desorientado en sus nuevos estudios. Desde entonces fue cosa normal ver en esos establecimientos de educación católica, cómo los tres años de filosofía consagrabanse a trasmutar en sabiduría cristiana los conocimientos teóricos o prácticos adquiridos en el transcurso de este largo contacto con la antigüedad clásica, y así es como lo entendían los primeros maestros.

Pero mientras que la teología de los jesuitas se endurecía en la lucha contra las doctrinas protestantes, su filosofía oponíase a las corrientes derivadas del Renacimiento pagano y en particular al racionalismo aco de la escuela de Padua. Esta lucha no dejó de lograr provecho, porque llevó también a los doctores de la escuela, como Juan Maldonat, a distinguir mejor lo esencial y a centrar su teodicea en los principios fundamentales (1564). Pero todos los escolásticos o pequeños profesores de la Compañía no eran como Maldonat y algunos comprendieron bastante bien el espíritu de su época para caer en un ateísmo completo. Era menester combatir a la vez un iluminismo platónico y un materialismo paduano. San Francisco de Borja reaccionó duramente contra esos dos excesos y, a su muerte, la IIIª Congregación general estimó conveniente emplear contra el nuevo averroísmo los remedios que se emplearon en el siglo xiii en el curso de una crisis análoga. Contra el aristotelismo corrompido se acudiría al verdadero Aristóteles y se tendría cuidado de que los profesores "mantengan la filosofía en su papel de servidora y auxiliar de la verdadera teología escolástica" (IIIª Congr. gen., decreto 47).¹¹ En lo concerniente a los colegios esta decisión condu-

¹¹ Los valores de formación cristiana, eliminados de esta manera de la enseñanza de la filosofía, se convirtieron en el objeto de una educación religiosa especializada, confiada a ciertos "poderes espirituales" que en el curso del siglo xvii deberían adquirir una creciente importancia en la organización de los colegios. Haría falta escribir un estudio dedicado íntegramente a la pedagogía religiosa de los jesuitas.

ciría a las reglas 4, 5 y 6 del *Ratio*, que hacen del aristotelismo toda la propia enjundia de la enseñanza.

No es posible dudar que esta enseñanza fue adaptada a las circunstancias cuando vemos al profesor de filosofía de Pont-à-Mousson convertir al futuro cardenal Du Perron haciéndolo estudiar los *Comentarios de Santo Tomás sobre Aristóteles*. Pero reglas demasiado estrictas que excluían inapelablemente todo espíritu de investigación personal,¹² rebajarían rápidamente el nivel de los profesores de filosofía. Con el propósito de evitar el racionalismo se cayó muy pronto en el fideísmo; para evitar el naturalismo, se zozobró con harta frecuencia en el sobrenaturalismo. La crítica coincide hoy en subrayar la fuerza de las tendencias anti-intelectualistas en el humanismo que salió de la Contrarreforma.¹³ Más adelante veremos hasta qué punto facilitó la victoria de sus adversarios la endebles filosofía de los jesuitas.

Pero, en relación con los alumnos, todos estos riesgos eran poco menos que inexistentes. Desde luego, la adopción de Aristóteles como único autor básico seguía siendo bastante discutible. Pero los libros que se ponían al alcance de los alumnos permitían, sin embargo, exponer, siguiendo un plan bastante racional y de reducido volumen, un curso enteró de filosofía. El primer año era algo fatigoso el estudio de la *Lógica*, a pesar de las notables paráfrasis de los Padres Tolet y Fonseca, pero en el segundo año ya todo era fácil con el *De Caelo*, el *De Generatione* (l. i) y la *Física*, aclarada ésta por los excelentes comentarios de Santo Tomás, y se dominaba toda la filosofía natural. Finalmente, mientras un profesor de filosofía no era recordaba, con una somera explicación de la *Ética*, todos los valores eternos de la sabiduría antigua, el profesor principal daba fin a tu exposición con las perspectivas deducidas de la *Metafísica* y del tratado *Del Alma*.

Es indudable que este programa era a la vez simple y completo, y que la explicación de textos, siempre indispensable en la formación filosófica, recayendo en obras tan fundamentales y practicada por alumnos sumamente diestros en la lingüística, tenía que ser particularmente fecundo. Sin embargo, con arreglo a las instrucciones

¹² "Si qui autem fuerunt ad novitatem prout aut ingenii nimis liberi, hi a decendi munere sine dubio remouendi", *Ratio*, 1603, p. 11.

¹³ Cf. Dauville, *Hum.*, p. 240; Dupront, "D'un humanisme chrétien en Italie", *RH*, 1935, pp. 1936 ss.

oficiales, podría preguntarse si el ejercicio no seguía siendo, en su esencia, mucho más filológico que filosófico.¹⁴ La misma observación podría hacerse respecto de las disertaciones y discusiones escolásticas que acababan con frecuencia por malograr la buena retórica de los alumnos, sin procurarles en cambio toda la hondura de espíritu deseable. Pero no ha de creerse que el uso no dejó de prestar algo de elasticidad a las prescripciones demasiado rígidas del *Ratio*: las ciencias humanas y naturales no tardaron, como veremos pronto, en adquirir derecho de ciudadanía en este plan de estudios, al principio enteramente literario, y en transformar en cierto modo su espíritu.

3) *La historia*. La enseñanza de la historia, tanto en su fondo como en su forma, está totalmente dirigida por la de las humanidades. La imposibilidad absoluta de comprender el contenido de los autores clásicos, incluso los más literarios, sin un sólido conocimiento de la Antigüedad, particularmente de las instituciones griegas y latinas, reclama forzosamente un comentario de cultura general tras la explicación propiamente filológica del texto. Pero es aquí donde las enfadosas costumbres de los "sabios" de la Edad Media y del Renacimiento están a punto de estropearlo todo. A sus ojos la historia no es sino la suma de todos los conocimientos posibles, y muchos de ellos practican con soltura el harto escabroso arte de hablar de todo en torno de muy pocos temas. Y podríamos darnos por satisfechos si este comentario inagotable no tomara la forma de una discusión filosófica regular, con gran alarde de silogismos, definiciones, esencias, causas concurrentes u opuestas y distinguos sutiles. La mayor parte de los autores alemanes del siglo xvi continúan enredados en ese farrago inaccesible a los alumnos, del cual Chytræus y algunos otros nos ofrecen modelos más estupendos que las caricaturas de Rabelais (cf. un modelo de argumentación histórica contra los anabaptistas en Porteau, *op. cit.*, página 234, n. 3).

El hecho de que los autores literarios deban estudiarse totalmente en un tiempo determinado continúa siendo el mejor freno contra este exceso de erudición. La aparición de ediciones con comentarios orienta la explicación de los textos. Pronto será facilitada mediante el dictado o la publicación de obras de consulta, como el

¹⁴ "Summopere conetur Aristotelicum textum bene interpretari in eoque nihilominus operæ quam in quaestionibus collocet", *op. cit.*, p. 87.

Florilegio de los ejemplos y sentencias escogidos de los más famosos oradores tanto sagrados como profanos, publicado por el P. Andreas Schott en 1665.

Pero la literatura latina y griega comprende una clase determinada de autores a los cuales se ha reservado el nombre de *historiadores*. No es posible pasarlos por alto sin perder una parte importante de entrambas literaturas y los muy considerables provechos que provienen de la frecuentación de esta clase de autores. El P. de Ledesma enumera estos beneficios en el curioso reglamento que estableció entre 1560 y 1570 para "*la lettione dell'istorico*". Esta subrayará doce puntos principales, la mitad de los cuales trata siempre de los elementos literarios (la originalidad del estilo del historiador, la coloración y la luz propias de la historia, la variedad de las descripciones, las ocasiones de digresión oportuna y limitada, el discurso "directo" y el estilo "indirecto", etc.)..., pero cuya otra mitad se refiere realmente a los caracteres propios de las ciencias morales, a conocer el modo explicativo que suministra una serie de relaciones cronológicas, la importancia respectiva de las leyes y del acaso en historia y, sobre todo, las lecciones de moral y de conducta práctica que procura esta "maestra de vida". El último beneficio será la adquisición de la *prudencia civil* mediante la cual el hombre habituado a la reflexión histórica sabe pasar en silencio los acontecimientos que no enseñan nada e interpretar favorablemente los demás, ver las cosas con su luz verdadera, aislar los buenos principios, enseñar a restablecer la verdad histórica frente al adversario, comprender del todo las profundas razones de la acción humana.¹⁵

Así concebida, la historia es, pues, la intermediaria natural entre la literatura y la filosofía moral: necesitará todavía mucho tiempo para poder mostrar claramente su verdadera fisonomía y sus exigencias personales.

La prueba de lo que decimos es que hasta mediados del siglo xvii la *forma* del curso de historia no se diferenciará de la característica de las demás clases. Se trata siempre de una *lectio*, esto es, de una explicación de autores. Claro es que el interés del público se encamina cada vez más hacia esos clásicos de la historia que los italianos de Bolonia habían exhumado desde fines del siglo xv, antes de comentarlos en las universidades de allende los montes, An-

¹⁵ Al leerse estas exigencias se comprenderán las razones por las que Tácito, juzgado demasiado maquiavélico, fue desterrado de los programas de la Compañía.

tonio de Lebrija "leyendo" a Quinto Curcio en Alcalá, y Filippo Beroaldo y Fausto Andrelini a Salustio, en París. Tucídides, Tito Livio, Floro, Valerio Máximo y Salustio, editados por Josse Balde entre 1510 y 1513, serán muy pronto comentados ante los escolares parisenses. No tardaron en imitarlos los primeros maestros jesuitas: Tito Livio y Suetonio son explicados en la clase de retórica del colegio de Mesina desde 1548, y Salustio, en Lisboa, desde 1553. Pero el P. Nadal se preocupa desde 1552 de normalizar la elección de los autores y el P. Perpinien establece, en su carta al P. Adorno (1565), la lista de los historiadores más indicados para la clase de retórica, a saber: César, Tito Livio y Salustio entre los romanos; Heródoto, Tucídides, Pausanias y Eliano entre los griegos.

Pero pronto iban a estallar grandes discusiones acerca del lugar que debe reservarse a la historia así concebida; hallamos el eco de ellas en la redacción de las sucesivas ediciones del *Ratio studiorum*. La de 1586 se limita a consagrar los usos del Colegio romano. Pero éste, celoso a la vez de la unidad de la enseñanza y de su carácter clásico, tiende a considerar la elocuencia como la base de toda formación; elocuencia puramente literaria en el primer ciclo de estudios, y más filosófica en el segundo. Las demás disciplinas apenas son una *eruditio* que procura más importancia a la elocuencia. Esta *eruditio* será literaria en el primer ciclo, y científica en el segundo. El lugar que se asigna a la historia está, pues, en la penúltima clase del primer ciclo, la clase de *humanidad* destinada a fijar todas estas adquisiciones secundarias: *varia eruditio ex poetis, historicis, moribus generum*. El perfeccionamiento de la elocuencia volverá a hallarse en la clase de retórica, en lo sucesivo más completa, ya que consagrará un año entero a Cicerón.

Algunas provincias juzgaron muy reducido este programa, y se apoyaron precisamente en Cicerón para pedir que se abrieran más ampliamente las puertas de la enseñanza histórica. ¿Por qué no proseguirla en la retórica? ¿Por qué incluso no iniciarla con las clases de gramática? Los Padres de la provincia de la Alta Alemania, siguiendo el ejemplo de Canisio, llegan incluso a pedir que se abandone el método de explicación de los autores y que se dé *ex professo* "un curso de historia universal profana y sagrada que procurará a los alumnos el conocimiento de los hechos principales y de las monarquías que precedieron y siguieron a Cristo, al mismo tiempo que ejemplos de virtudes que practicar y de los vicios que

deben ser estudiados. Sugerían la distribución adecuada de este curso por métodos y por siglos" (A. R. S. J., *Codex studiorum*, 3, f. ff. 250-251, cit. por Dainville, *Hist.*, p. 140).

Los Padres renanos no fueron atendidos: el *Ratio* de 1591 mantuvo los límites de la clase de humanidades y el principio de la explicación de los autores antiguos, comentados mediante una erudición moderada. Pero no veía ningún inconveniente en el hecho de estimular a los alumnos a que perfeccionaran sus conocimientos con lecturas personales. El *Ratio* de 1599 detallará algunas concesiones relativas a la explicación de los historiadores en la clase de retórica, en la cual una hora del sábado se añadía a los días de asueto y que aprobaba algunas clases referentes a las instituciones.

Pero mientras que los consejos oficiales se atenían a la prudencia y a la moderación, los profesores emprendieron alegremente el camino de una enseñanza especializada que se reconoció en seguida con el título de *professor rhetoricae et historiae*. En un principio fueron cursos dictados, como los que profesan el P. Nicolás Caussin, en Ruán (1612), y el P. Lagrille, en Toulouse (1614), en los cuales el plan sistemático trata aún de disimularse tras la evocación de los autores que había que explicar.¹⁶

Pero ya algunos habían desechado esa superestructura inútil. El P. Horacio Torsellini publicaba desde 1599 su excelente *compendium* de historia universal, *Historiarum ab origine mundi usque ad annum 1598 epitome libri X*, que aventajaba obviamente a todas las producciones luteranas y que se enseñó en todas las escuelas de Europa, así como su complemento, *Historia nova saeculi nostri XVII*, publicada por el P. Ott. et 1632. En un nivel más alto, el célebre *Rationarium* del P. Petau comenzaba en 1633 su gloriosa carrera. Historias especializadas, como la *Historia romana* del P. Cappel (*De Romanorum Republica sive de re militari et civili Romanorum*, París, 1648) abrían poco a poco la ruta a una enseñanza cuyo interés mantenían las Academias, las sesiones públicas, los premios ofrecidos a los alumnos.

El éxito que los jesuitas franceses consiguieron en estos estudios indujo al rey de España a confiarles las nuevas cátedras de Historia y

¹⁶ P. Nicolás Caussin, *Antiquitates illustratum gentium Persarum, Aegyptiorum, Atheniensium, Laecodemontiorum, Romanorum, Gallorum, ex Antiquitatis et classicis autoribus*; P. Lagrille, *Description historico-poétique du monde entier propre à la lecture de tous les poètes et historiens tant grecs que barbares*.

de Cronología creadas en el Colegio de Madrid (P. Paul Clément 1630-1642, P. Lambert 1657-1665). La influencia ejercida en Luis el Grande por el P. Buffier, autor de un excelente resumen en verso de historia universal, *Práctica de la memoria artificial*, París, 1705, contribuyó mucho al desarrollo de estos estudios. (El ingenio del P. Buffier llegó incluso a fabricar un *cuadro cronológico de la historia universal* en forma de juego de la oca. Los alumnos que, por ejemplo, habían perdido tres puntos en la casilla 622, ¡no olvidaban ya la fecha de la Hégira!)

Su experiencia, uno de cuyos beneficiarios fue Voltaire, inspiró los reglamentos de Lyon y de Marsella, compuestos por el P. Croiset (1711), de Reims. Según un plan metódico, que iba de la quinta clase hasta la retórica, los escolares aprendían sucesivamente la Historia Sagrada, la griega y la latina, la geografía y la historia de Francia, a cuyo estudio solía añadirse con frecuencia la historia local (Dainville, *Hist.*, p. 151).

Se ha reconocido aquí la progresión de Comenio adoptada por la mayor parte de las escuelas no-conformistas de la Europa barroca. Así los jesuitas no vacilaban en tomar de sus principales enemigos protestantes la idea de un plan de estudio histórico, lo mismo que habían hecho suya la idea luterana de una historia universal, de igual suerte que el P. Possevin, cuya *Bibliotheca selecta qua agitur de ratione studiorum* (Roma, 2 vols, f.º 1593) ha ejercido tan gran influencia en toda la pedagogía humanística de los siglos XVII y XVIII, no deja de apropiarse, sin dejar de lanzar invectivas contra Jean Bodin, lo mejor de su *Método de la historia*, que sigue siendo la plancha giratoria de todas las concepciones de la época (1656).¹⁷

Los progresos de la geografía fueron en todos sus puntos paralelos a los de la historia. En geografía también se parte subrepticamente de la "erudición" necesaria para la comprensión de los autores, erudición que lleva a veces a estudiar toda la geografía de la Galia para explicar los *Comentarios* de César.¹⁸ Más tarde se introduce en el programa de humanidad la *lectura* de obras clásicas, pero es típicamente geográficas, tales como el *Periegesis tes oikoumenes* de Dionisio o el *De Situ Orbis* de Pomponio Mela. Pero los Padres de las postimerías del siglo XVI se inclinan ya el curso sistemático. Los progresos del sentimiento nacional llevaban al estudio de la geografía local, el ensanchamiento del mundo y particularmente la magnífica

¹⁷ Cf. *Oeuvres philosophiques de Jean Bodin*, 1951. T. I, pp. 100-473.

¹⁸ Cf. P. Labbé, *Pharus Galliae antiquae*, 1644.

epopeya misional de la Compañía, cuya repercusión en los colegios expuso magistralmente el P. Dainville, impulsaban al conocimiento de la geografía universal. Pueden considerarse como importantes progresos de ella las *Parallelæ Geographiae Veteris et Novae*, del P. Briet (1646) y la *Geographia universalis* del P. Buffier (1711).

4) *Las ciencias físicas y matemáticas*. Si el favor de los humanistas se mostraba unánime en lo que atañe a las lenguas y a la historia, no ocurría lo mismo en lo que concierne a las materias de la enseñanza científica.

La física era únicamente admitida en todos los programas porque venía a ser un recinto con doble entrada: podía entrarse en él, bien partiendo de los autores antiguos, en quienes la intuición cosmológica había sido particularmente fecunda, bien partiendo de los problemas clásicos sobre la creación, la sustancia y la duración del mundo que alimentaban desde hacía dos milenios las discusiones de los doctores. La física aparecía, pues, ante todo, como una "filosofía natural", más o menos ligada a la historia del pensamiento griego. Estaba designada para desempeñar en el segundo ciclo de estudios (los dos o tres años del curso de filosofía) el papel de *eruditio* que la historia y la geografía se habían repartido durante el primero.

No debe, pues, sorprendernos que en este caso la enseñanza de las ciencias físicas haya corrido una suerte análoga a la que corrieron las ciencias humanas.

Ahora bien, gracias a Lefèvre d'Étaples, Aristóteles retorna triunfante a los medios universitarios y evangélicos.¹⁹ De 1492 a 1515 el gran humanista volvió a publicar toda la obra conocida del gran filósofo griego, en adelante limpio de toda sospecha de averroísmo, y la concertó de nuevo con el platonismo más místico, perspectiva que se prolongará a lo largo de Le Roy (1510-1577) hasta la reacción del siglo XVII francés. Es asimismo notable que el primer impulso de un esfuerzo tan prolongado se consagrara al comentario de los ocho libros de la *Física* de Aristóteles (1492). Este punto de vista seguirá siendo el del humanismo que considerará a Aristóteles, sobre todas las cosas, como el maestro de la física. En la medida en que esta enseñanza es precisa dentro de un orden intelectual, la vemos germinar espontáneamente en los jesuitas; se enseña la física junto

¹⁹ Cf. el admirable análisis que le consagra A. Renaudet, *Préforme et humanisme*.

a la filosofía o a la teología en Billom, desde 1558, en París (1564), en Toulouse (1566), en Tournon (1568), en Pont-à-Mousson (1572), y Lyon (1576). El *Ratio* de 1586, al ordenar la *lectura* de Aristóteles, no hará otra cosa que normalizar una costumbre ya muy generalizada: la explicación recaerá sobre la física y sobre los tratados *Del cielo* y *De los meteoros*.

No obstante la expresa recomendación del texto oficial, estas explicaciones tomarán en seguida la forma del curso dictado. Verdad es que el mismo Colegio romano había dado el mal ejemplo, puesto que de él poseemos un curso dictado en 1570, *In Aristotelis libros qui ad physicam pertinent*, seguido de *Questiones* sobre el *De Caelo et elementis*. El uso de estos cursos se había ya extendido en París antes del *Ratio* de 1586; reimprimáse allí, para el colegio de Clermont, el *De communibus omnium rerum naturalium principis et affectionibus libri quindecim*, del P. Bento Pereira.

El más célebre de estos comentarios de la *Física* de Aristóteles es el que el general Francisco de Borja mandó componer a los Padres de Coimbra con el propósito de que cada profesor no se empeñe en enseñar, tratándose de materias científicas, "invenciones sacadas de su cabeza". Es la famosa colección llamada *Los Conimbrós*, y en la cual toda la Europa letrada estudió a lo largo de más de un siglo, *Commentarii Collegii Conimbricensis societatis Jesu in quatuor libros de Caelo*, Coimbra, 1592; *In libros Meteorum*, Coimbra, 1592, etcétera.

Evidentemente, de todas las cuestiones tratadas era la última la que interesaba más a los alumnos, de suerte que los profesores jesuitas ponían todo su puntillo de honra en componer un *tratado de los meteoros* digno de rivalizar con el de los *Conimbrós* que se reeditaba incesantemente. Así el curso profesado en París por Maldebat, en 1564 fue recogido por el P. Luis Richome en el primero de sus *Tres discursos para la religión*, París, 1597, y Descartes, alumno de los jesuitas, trató de probar la madurez pedagógica de su física publicando entre las primicias de su Método un tratado de los meteoros destinado a reemplazar al de Aristóteles.

La cuestión de las matemáticas fue más difícil de resolver. A pesar del lustre logrado por algunos genios fulgurantes, los siglos XVI y XVII, en conjunto, son hostiles a las matemáticas. Parece que algo tuvieron que ver en ello las arriesgadas especulaciones de la Cábala y la Gematría: las ensañaciones platónicas o pitagóricas

de un Nicolás de Cusa, de un Bovelles, de un abate Tritheim o de un Jean Bodin inquietan justamente a sabios y religiosos. Por otra parte, nada parece más conforme a la idea de *ciencia una*, cara al Eclesiástico y a la Imitación, que esta busca de relaciones abstractas que aparentemente no ocupan ningún lugar en la escala de las criaturas. Los jansenistas se mostraron particularmente hostiles a las matemáticas y esta enemistad se prolonga hasta mediados del siglo XVIII, si nos atenemos al severo juicio del docto Jean Bouhier (1673-1746), presidente del Parlamento de Dijon, filólogo, historiador y poeta académico:

El estudio de las ciencias especulativas, como la geometría, la astronomía, la física, es un entretenimiento sobremancerano vano; todos estos conocimientos, estériles e infructuosos, son inútiles por sí mismos. Los hombres no han nacido para medir líneas, examinar las relaciones entre los ángulos y perder todo su tiempo en considerar los distintos movimientos de la materia (cit. por Dainville, *Enseignement des math.*).

Por último, los profesores de filosofía, celosos de su autoridad, no cesan, si creemos a Clavio, de rebajar las matemáticas a los ojos de sus alumnos, ya que el renacimiento escolástico se hace en detrimento de las ciencias exactas.

Esto no obstante, el humanismo italiano, a la vez más platónico y más científico que el de la Europa occidental, concedía a las matemáticas un lugar tan importante que, desde 1550, los primeros colegios de Mesina y de Roma abrían un curso en el cual los maestros explicaban las obras de que se habían servido, en París, Nadal y sus compañeros, a saber, aparte de la geometría de Euclides, el tratado sobre la *Esfera* de Oronce Finé (ed. de 1525; cinco ediciones de 1542 a 1555) (tratábase en rigor de una obra de cosmografía), la *Teoría de los planetas*, de Peurbach (1496) y el *Elucidatio Astrolabii*, de Stoeffler (1513), que enseñaba a construir el astrolabio y a utilizarlo.

El P. Nadal, apoyándose en los felices resultados de esta experiencia, preveía un programa de matemáticas a lo largo de los tres años inicialmente previstos para la clase de filosofía. El primero consistiría en la geometría de Euclides, con el aditamento de la cosmografía de Oronce Finé, la trigonometría de Regiomontano (*De triangulis omnimodis*) y un poco de geografía. Durante el segundo se profundizaría en la geometría aplicada, las medidas, la música especulativa y la perspectiva. El tercer año sería el de la astronomía. En su curso se leería la *Teoría de los planetas*, de Peurbach, y el *Epí-*

programas, con la ayuda del Padre Torres, ex médico que se había hecho jesuita, consiguió valorar la enseñanza de las ciencias y acrecer la formación matemática de los profesores de filosofía, a la vez que crear él mismo una especie de seminario en el cual los profesores de ciencias, cada vez más especializados a partir de 1600,²² aprendían esta compenetración de la física y de las matemáticas, compenetración de la que surgiría el espíritu de la ciencia moderna.²³

Entre sus sucesores citemos al P. Kircher (1602-1686), orientalista distinguido y originalmente filósofo, que dirigió algunos años la enseñanza de las matemáticas en el Colegio romano (a partir de 1636) antes de consagrarse a las investigaciones científicas que han hecho de él el precursor del electromagnetismo. (*Magnes, Roma, 1640; Magneticum regnum, seu de triplici magnete, 1667*.) Su gabinete de historia natural, de astronomía y de física, subsistente aún en Roma (*Museum Kircherianum*), nos permite hacernos una idea del equipo científico, ya muy considerable, que el Colegio romano ponía, en tiempos de Descartes, a la disposición de los futuros científicos.

b) LA CRISIS DE LAS HUMANIDADES Y LA FORMACIÓN DE LOS REGENTES. EL P. DE JOUVENCY

Pero el considerable desarrollo de la Compañía (1579, 144 colegios; 1600, 245 colegios; 1626, 444 colegios; 1710, 612 colegios; 1749, 669 colegios) produjo forzosamente una mayor autonomía de las provincias, cuyo número pasó por aquel tiempo de veintinueve a treinta y nueve. Correspondía, pues, a la provincia, desde mediados del siglo XVI, *exceptis exceptionibus*, procurarse su propio equipo escolar, y ya se sabe cuán onerosa era esta ley para las provincias necesitadas, como la de Aquitania, siempre escasa de dinero. Porque no se trataba solamente de que funcionasen los colegios, ¡también había que encontrar maestros!

Esta necesidad colocó en el primer plano de las preocupaciones de la orden el problema planteado desde las primeras iniciativas pedagógicas de San Ignacio, a saber: la relación entre la enseñanza *dada* por los jesuitas y la que ellos *recibían*, problema tanto más grave

²² Según muestran los admirables cuadros del P. Dainville, "L'enseignement des math.", *Rev. Hist. des Sciences*, abril de 1954.

²³ Cf. la cita recopilada por Dainville, *Géographie*, p. 45.

cuanto que el gran ejército de los Padres jesuitas no se reclutaba fuera de sus dominios, sino en su mayor parte dentro de los colegios de la propia Compañía (con lo que los colegiales mai instruidos amenazaban con producir malos profesores y recíprocamente! De suerte que la baja presión humanística sufrida por los escolares en las postrimerías del siglo XVII amagaba con comprometerlo todo si no se conseguía rápido remedio estimulando el celo y la solicitud de los profesores. De ahí nació una de las obras más originales que nos han legado los jesuitas, la *Ratio discendi et docendi*, de Jouvency, que tras haber resuelto la crisis de la provincia de París, se convirtió en doctrina oficial extendida a toda la Compañía.

La obra del Padre Jouvency se dirigió a los jóvenes jesuitas que reanudaban sus estudios con objeto de cumplir mejor sus nuevos deberes pedagógicos. Es, pues, en cierto sentido, el *manual del estudiante jesuita*, que tiende a "suministrar al futuro profesor las normas generales y los informes bibliográficos necesarios para guiarlo en sus estudios" (Dainville, *Jouvency*, p. 8). Lo que hay que elogiar en este programa es el respeto hacia el interesado a quien se supone capaz de formarse a sí mismo con la ayuda de estos buenos consejos. Algunos reproducen fielmente los que ya se dieron a los alumnos: se llama solamente la atención del joven Padre acerca de la necesidad de *consagrarse al griego* desde el principio de su regencia y de comenzar por la adquisición de un extenso vocabulario, tras lo cual se le procura una lista graduada de autores con los elementos bibliográficos y las principales apreciaciones críticas capaces de introducirlo de lleno en esa antigua literatura. Gracias a este método esperaba que el Regente volviera a aficionarse al griego y estimulara el afán de sus alumnos: desde entonces ya no se producirían escándalos como el que suscitó aquella inspección del prefecto de Caen y en la que pudo comprobarse que de 106 alumnos de tercero examinados en 1692, cincuenta y dos de ellos, esto es, casi la mitad, "lo ignoraban totalmente". En lo que atañe al latín se trata, por el contrario, de un trabajo de impregnación: es preciso no dejar nunca de leer y releer a los buenos autores (*revolvere ac regustare*) ni "dejar pasar un solo día sin componer algo".

El tratado comprendía también un capítulo acerca de las artes requeridas para el desarrollo del *humanitas*: allí vemos destilar indicaciones pertinentes sobre la retórica y la poesía, la historia y sus ciencias auxiliares; se insiste particularmente en una serie de diver-

siones letradas (divisas y enigmas) y acerca de los conocimientos heráldicos a los que, como veremos en el *Diario de Trévoux*, la sociedad de aquel tiempo se mostraba aficionadísima.

Podríamos decir que, al dorso de estos consejos al estudiante, se había inscrito un arte del maestro y se aumentaba notoriamente la lista de los libros susceptibles de ser aplicados en cada clase, con las indicaciones necesarias. Así tenemos, según la frase del Padre de Dainville, "un testimonio preciso acerca del estado de los estudios griegos y latinos en los jesuitas franceses en las postrimerías del siglo xvii". Vemos que ya no se comenzaba al estudio del griego hasta el cuarto, que Platón era excluido de ese panteón clásico donde se exponían todos los "oradores" y que el triunfo de Cicerón se hacía cada vez más evidente.

Se llamaba vivamente la atención del maestro sobre los fines de la educación: el estudio de todos esos autores paganos solamente era favorable en un clima de humanismo cristiano en el cual aparecían como "heraldos de Cristo". No debía haber, pues, soluciones de continuidad entre la formación literaria y la formación religiosa, cuyos principios y ejercicios se recordaban. Había que poner a los alumnos en situación de discernir, al terminar sus estudios, el género de vida hacia el cual se sentían llamados y prepararlos para la existencia civil mediante la educación del carácter.

Entre los consejos que la edición parisense de 1692 daba a los jóvenes regentes, había uno de la mayor importancia que se refería a la lengua y la literatura francesa. Ya no era posible olvidarlas, cosa que por otra parte hubiese sido contraria a las constituciones, las cuales prescribían que cada uno se perfeccionara en su lengua materna, pero era preciso tomar precauciones para no encontrar en ello un instrumento de perversión moral y de disipación intelectual. Por lo tanto parecía preciso reuñir por completo a su estudio, en beneficio de los antiguos durante los dos o tres primeros años de enseñanza. Pues se permitía recrearse honestamente en los días de vacaciones, leyendo algún libro francés de estilo puro y elegante como los de Vaugelas, Bouhours o alguna buena traducción de César y de Cicerón. Estaba naturalmente prohibido gustar "la hez de los libros franceses", cuentos escabrosos, diálogos o novelas.

Es curioso que la edición romana de 1703 diese más importancia al estudio de la lengua materna y que entre los medios para dominarla a fondo bajo una forma tan clara como elegante, descubriese

la versión latina propuesta primero a los regentes para su formación personal y extendida luego de los Padres jóvenes a los alumnos. Vale la pena reproducir el texto donde se define dicho ejercicio:

Después de la corrección y el dictado del deber, se verterá en la lengua materna un autor latino. En este ejercicio hay que cuidar la propiedad del lenguaje, de su concordancia o su divergencia con el latín, con objeto de que los alumnos aprendan las dos lenguas. Se les hará a veces traducir un pasaje de algún historiador y se suscitara entre ellos una discusión respecto a la explicación del autor (c. ii, art. iii, trad. Dainville).

La versión latina, argumento excelente que no dejarán nunca de recordar los defensores de las humanidades clásicas, era, pues, el mejor modo de aprender las lenguas modernas. Era evidente que los progresos de los distintos idiomas procurarían tarde o temprano otro más (calkado sobre el estudio de las lenguas latinas), o sea la lectura y explicación directa de las diversas literaturas nacionales. En lo que se refiere al francés hay que llegar al P. de Tournemine para abordar de frente la cuestión de la recomendación en 1730, en la *Instrucción para los regentes*, de estudiar sistemáticamente las principales comedias de Molière.

El *Ratio discendi et docendi* de Jouvency (ed. de 1703), promulgado por la XIV Congregación general, tuvo inmediatamente gran resonancia en toda Europa. Traducido y reeditado en varias lenguas apenas conoció otro rival que la tentativa análoga del P. Kropff (1736). La encíclica dirigida por el P. Visconti en 1752 a todos los provinciales de la orden, *De studiis humaniorum litterarum promovendis*, formulaba el deseo de que cada Padre poseyese un ejemplar de dicha obra.

c) EL JOVENADO O SIMPLE REPETICIÓN DEL CURSUS PAEDAGOGICUS

Pero si las ideas de Jouvency tenían buena acogida, en cambio la institución con la cual contaba para conjurar la crisis no conseguía ponerse en pie. Lo que aún presentaba riesgos era la iniciativa, la arbitrariedad del joven profesor lanzado en la enseñanza sin ninguna formación previa.

La mejor manera de contrarrestar esta situación era recoger a la salida del noviciado a los futuros regentes en una casa adaptada para ellos donde se les volvería a enseñar una "retórica superior" en la que pudieran recapitular su saber y recibir una orientación pedagógica.

gica antes de lanzarlos en la selva escolar. El *Ratio* de 1703 aprobada ya en su artículo *De rhetorum schola domestica* la fórmula del jovenado, pero sin declararlo obligatorio. De todas maneras el ensayo se hizo en París, donde de 15 novicios 13 figuraban en la lista de los *rhetores* al abrirse el curso de 1692. La institución se sostuvo con mediano éxito hasta 1703, fecha en que desapareció por falta de fondos; brilló algún tiempo vivamente en Lyon en torno del P. Monnoyeur, y acabó de desacreditarse en las experiencias medicas realizadas en Toulouse. Se le reprochaba ya en 1727 lo que se reprochará siempre al espíritu mezzuino: el constituir en torno de un maestro estimado capillitas más o menos heterodoxas y, en vez de desarrollar el humanismo mediante un estudio profundo de los clásicos, favorecer la curiosidad hacia la peor literatura moderna y el mal espíritu de los letrados que "están en el secreto".

El fracaso del jovenado no dejaba más recurso que el de volver a los principios de Jouveney sobre una base más angosta. Insuficientemente formados para ser realmente autónomos, los regentes, vigilados muy de cerca por su prefecto o por sus "consejeros pedagógicos", desempeñaban el papel de alumnos-maestros, y no de profesores. La *Instrucción* de Tournemine ya citada responde a este estado de cosas. Al leerla se tiene la impresión de que hace dos siglos el humanismo perdió su valor de etapa completa y que a los regentes les cuesta mucho hacer el esfuerzo que se exigía antaño a sus alumnos. Por lo menos se tenía la seguridad de que empezaban de nuevo el curso completo de sus estudios y entonces "en las mejores condiciones", bajo la doble censura de sus alumnos y de sus antiguos maestros.

Esta segunda formación distribuida en unos diez años y que, a los ojos modernos, parecería el solmo del paternalismo, no dejó de seducir a muchos contemporáneos que la consideraban la obra maestra del espíritu corporativo y de la educación continua. Lo que las instrucciones definen de un modo seco y en apariencia agresivo se convierte en un cuadro atrayente bajo la pluma del P. Grosier (1743-1823), quien, después de la disolución de la orden, siendo bibliotecario del Arsenal y sucesor de Fréron en el *Año literario*, tuvo el valor de hacer en plena revolución, el elogio claro y manifiesto de la extinta Compañía.²⁴ Leyendo esas páginas se comprenderá mejor

²⁴ *Mémoires d'une Société célèbre considérée comme corps littéraire et académique*, etc., París, 1790.

hasta qué punto los colegios de jesuitas habían evolucionado durante el siglo xviii hacia un tipo mixto que desempeñaba a un tiempo el papel de nuestros liceos y de nuestras escuelas normales:

La educación literaria dada al joven jesuita no tardaba en hacer florecer todos los gérmenes de talento que la naturaleza le había confiado. El estudio llegaba a ser pronto su pasión más grande. Pero este afán de aprender, propio de la adolescencia, era moderado por maestros sagaces. Fijaban la duración de su trabajo, determinaban sus lecturas, trazaban el esquema de sus primeros ensayos; luego, poco a poco, le retiraban esos apoyos, esos puntales de la infancia. Se le recordaba sin cesar que los clásicos eran sus modelos, que el tono auténtico de la naturaleza, las gracias, las bellezas varoniles y orgullosas se encontraban sólo en sus escritos; el deseo de beber directamente en esos venerados manantiales, lo impulsaban a vencer todas las dificultades del estudio árido de las lenguas. Incluso sus horas de descanso eran para él una serie de nuevas lecciones presentadas bajo otra forma. Rodeado de hombres de letras, de hombres ocupados en los diversos campos de la ciencia, sus conversaciones diarias lo iluminaban; su trato ampliaba la esfera de sus primeros conocimientos, rectificaba sus antiguas opiniones; adquiría entre ellos el hábito de la reflexión, el de razonar con exactitud y pensar con madurez.

La teoría ociosa no hace al artista; lo será dando vida a los pensamientos que ha concebido, ejecutando. El trabajo de la composición ejercitaba pronto el talento del joven jesuita. *Se le obligaba a producir*; tenía que expresarse por turnos en las lenguas ricas y armoniosas de Roma y de Atenas. Tratar, ora de conmover, armándose con todos los dardos de la elocuencia, ora de gustar adornando una ficción ingeniosa con los brillantes colores de la Poesía. Además de la labor inherente a sus funciones de maestro, una arenga, un poema, un discurso sobre un punto de moral eran las tareas literarias a las que se le *señalaba* anualmente. Pagaba estos tributos en el recinto doméstico, sin más jueces que sus hermanos; reunidos, auditorio indulgente pero ilustrado y más tercio por él que la más impetuosa Asamblea (*op. cit.*, p. 23).

d) EL "DIARIO" DE TRÉVOUX, TRIBUNA Y ACADEMIA DE LOS JESUITAS DOCENTES

La masa de los jóvenes regentes puestos a prueba de este modo en varios centenares de colegios, sólo podía conservarse ortodoxa a la condición de encontrar en las publicaciones contemporáneas un alimento conforme a las normas que se les inculcaban con tan cuidadoso celo. Por otra parte, los resultados obtenidos en los diversos institutos, facultades, observatorios o estaciones de la Compañía debían normalmente buscar un eco necesario para la reputación de

los Padres y su instrucción recíproca. En fin, la acción escolar y cultural proseguida por los jesuitas durante más de ciento cincuenta años había logrado en todos los campos y sobre todo en el de las humanidades, obras de tal calidad que era posible ya encontrar en el talento de los Padres no sólo la confirmación de sus principios, sino aplicar éstas a la crítica de todas las publicaciones importantes, favorables u hostiles, susceptibles de interesar a la opinión.

Se debe a estas consideraciones, mucho más que al deseo auténtico de luchar en igualdad de condiciones contra todas las *Bibliothèques*, todas las *Cartas*, todos los *Diarios* más o menos heterodoxos que fundían por todas partes un espíritu "socciniano" o "filósofo" hostil a la civilización barroca, la creación del *Diario de Trévoux*, la gran publicación jesuita que dominó la opinión europea durante la primera mitad del siglo xviii, como la dominaría la *Encyclopédie* en la segunda.

Por lo tanto no nos haremos una idea justa de la importancia real de dicha revista, si no la enlazamos en nuestro pensamiento con todo ese mundo de los colegios que la nutrió tan directamente que, en lo material, la organización del *Diario* está confiada por entero a los Padres del colegio de Clermont (Luis el Grande). La institución del *Diario* equivalía pues a coronar la pedagogía jesuita con un tricordio literario o académico colocado sobre su cabeza parisiense.

Esto es tan cierto que el bueno de Grosier, cuyos dos libros no son más que una colección de los principales artículos publicados en el *Diario* durante sus sesenta años de existencia, inicia su exposición evocando esa especie de colegio supremo del cual es la expresión literaria:

Si los jesuitas han sido, individualmente, verdaderos hombres de letras, reunidos han formado una de las mejores Academias de Europa... Academia en cierto modo universal, puesto que reunía casi todas las distintas clases del talento y que abarcaba ella sola todos los géneros que se reparten nuestras tres Academias: ciencias exactas, historia, monumentos de la Antigüedad, gramática, poesía, elocuencia, lo comprendía todo; no hay casi ninguno de los conocimientos humanos que no haya movido la pluma de algún jesuita... Academia verdaderamente fraternal por la facilidad de las correspondencias y el mutuo intercambio de luces. Los jesuitas se encontraban dispersos sobre toda la superficie del globo y aunque separados, en ocasiones, por todo el diámetro de la tierra, correspondían entre ellos. ¿Que un fenómeno celeste anunciado en alguna parte del mundo

atraía la atención de los sabios de Europa? Enviaban allí a sus astrónomos sin reparar en gastos; a menudo el matemático jesuita estaba allí y observaba el fenómeno. ¿A un jesuita de París le faltaban memorias, datos sobre los temas que se trataba? Escribía al Perú, a las Filipinas, a la India, a China, a las costas de California y recibía a su tiempo las instrucciones que había pedido. A esta correspondencia vasta y fácil debernos las *Cartas edíficantes* y todas las observaciones referentes al arte que contienen.

Esta comunicación fraterna de consejos y luces unía a todos los jesuitas letrados. El espíritu de cuerpo hacía comunes todos los éxitos y la gloria de uno de ellos parecía ser la de todos. De ahí ese vivo interés con que seguían sus respectivos progresos: *Tournemine*²⁵ formaba al joven sabio y lo guiaba por las rutas de la Antigüedad; *Commire*²⁶ y *Vanière*²⁷ daban lecciones de buen gusto al discípulo de las musas y Bourdaloue²⁸ se complacía revelando los secretos de su arte al joven Cheminai²⁹ (*op. cit.*, pp. 22-25).

Desde su primer número (enero 1701) el *Diario de Trévoux* procuró proceder a la movilización de esa Academia inmanente en las casas de los jesuitas y arrastrar en su estela como miembros correspondientes (en toda la acepción del término) a los mejores espíritus de la Europa barroca.

"No habrá ningún tema ajeno a los esfuerzos de los colaboradores que han establecido correspondencia con todos los países" (punto 3). Todos encontrarían allí "todas las noticias que pueden tener un interés literario" (punto 4), "todo lo que pueda contribuir a satisfacer la curiosidad de los letrados" (punto 10), bien en forma de estudios históricos (punto 5), de controversias doctrinales (punto 8) o bien en el anuncio de los estudios y publicaciones en proyecto (punto 7).

Pero había dos puntos que definían de un modo más concreto el alcance exacto de la tentativa y su espíritu pedagógico:

²⁵ El P. Tournemine (1661-1739), célebre profesor de humanidades en el colegio de Ruán y después en el Louis-Le-Grand en París, donde Voltaire fue discípulo suyo, dirigió el *Journal de Trévoux* en 1701-1719.

²⁶ El P. Commire (1625-1702) sobresalió en los diversos géneros de versos latinos, odas, fábulas, epigramas y salmos.

²⁷ El P. Vanière (1664-1759) fue el más grande poeta latino de la Compañía. Su *Prædium rusticum*, primero en 10 y más tarde en 16 libros (1710 y 1730), es digno de compararse a las *Georgicas*.

²⁸ El P. Bourdaloue (1632-1704) ha dejado 17 volúmenes de *Sermones*, que por su elocuencia y doctrina pueden equipararse a los de Bossuet.

²⁹ El P. Cheminai (1652-1689), brillante orador, ha dejado un muy apreciado volumen de sermones.

1) Se darán resúmenes y críticas, es decir *extractos* de todos los libros del siglo; excluyendo, naturalmente, los libros sin interés para los hombres de letras o más bien para los sabios; por lo tanto nada de novelas, ni obras de teatro, etcétera.

6) Los colaboradores del *Diario* procurarán conservar una neutralidad estricta en sus escritos, excepto cuando se trate de la religión, de las buenas costumbres o del Estado; cuestiones en las que no está nunca permitido ser neutral.

La existencia bastante movida del *Diario* demuestra que era mucho más fácil satisfacer el primer grupo de proposiciones que el segundo. En efecto, la revista desempeñó con soltura su papel de correspondencia erudita: los Padres de la Compañía, sobre todo los científicos, encontraban allí para sus ideas originales un desahogo que no podía ofrecerles la enseñanza en los colegios. Los especialistas en distracciones eruditas (heráldica, enigmas, etc.) podían practicarlas a gusto.

La colaboración de los "sabios ajenos a la Compañía" fue a veces de calidad; así Leibniz figura en el índice no sólo por los generosos elogios que el P. Castel prodiga a su *Teodícea* (enero, febrero y marzo 1737, pp. 3, 197, 444) sino con una colaboración filosófica original (septiembre, octubre 1701, p. 203, marzo 1708, p. 488).

Sin embargo, la función crítica que se presentaba como primera razón de ser del *Diario* fue difícil de ejercer e incluso de definir. No nos sorprendamos mucho pensando que el verdadero creador de la crítica literaria no fue otro que Fréron. Los Padres de Trévoux, como ya hemos visto, vacilaron entre las dos actitudes: objetiva y normativa. De ahí la dificultad que encontraron para concretar qué era lo que publicarían con el título de extractos: es decir, de recuentos. Primero su candidez les suscitó la idea que el fariseísmo y la codicia han vuelto a dar a los escritores modernos, la de pedir a los autores que se presentaran ellos mismos: tuvieron que renunciar pronto a ello y la advertencia de enero 1712 anulaba la doctrina del primer punto para tratar de volver al sexto.

En 1720 hubo unas variaciones que permitieron desembocar en una doctrina muy equilibrada entre los años 1725 y 1735:

"En su noción correcta, un extracto debe dar el espíritu y la quinta esencia, aun más que el cuerpo, de una obra, el cuerpo más que los miembros separados, el todo más que las partes" (julio 1726, pp. 13, 56). Un gran artículo de noviembre de 1735, después de ofrecer los correspondientes sombreros a Bayle y Basnage, es decir, al

equipo de las *Noticias de la República de las Letras*, definía las reglas de la crítica, basadas en una doctrina del gusto, cualidad universalmente apreciada entonces. Hay que saber elogiar las buenas obras, pero el mejor modo de hacerlo es "insistir sobre lo bueno, lo nuevo y lo brillante que contienen". Hay que saber guardar la censura para los autores que atacan las buenas costumbres y la religión. "Fuera de esto, en los capítulos indiferentes, razonado como críticos sin pasión, sin acritud; cuanto más contrario al autor parezca vuestro juicio, poned más cortesía y suavidad en vuestro modo de expresarlo. La humanidad y la *verdad* salen ganando con los procedimientos afables", *op. cit.*, p. 2231.

A medida que transcurría el siglo XVIII, la tarea asumida por los colaboradores del *Diario* se iba haciendo más ardua. Se abría una fosa cada vez más grande entre la óptica de los profesores del liceo Luis el Grande y el gusto ilustrado de la opinión pública. Resultaba molesto juzgar de acuerdo con los cánones de la estética escolar una literatura que empezaba a labrar una noción del hombre y una sensibilidad radicalmente opuesta a las de la Antigüedad. Y es que el adversario no jugaba ya recusando el principio de la *imitación* de los clásicos como una fuente de los valores humanísticos, y la crítica de los jesuitas perdía aliento por seguirle. Salvo en algunas disciplinas situadas en los confines de las ciencias morales y de las ciencias físicas, los escritores de la Compañía serían en adelante "rebalsados", ellos que en 1704 lograron encerrar en su famoso *Diccionario de Trévoux* el conjunto de los conocimientos adquiridos en el curso del siglo anterior.

Desde entonces la norma de la información se volvía contra ellos. Si no querían exponerse al ridículo de situar al mismo nivel que los grandes escritores del siglo a algunos regentes célebres en el fondo de un patio de colegio (acusación cien veces repetida por sus adversarios), era necesario que dieran cuenta "con imparcialidad" de los golpes asestados contra todo el edificio barroco. Pero el candelero de los pedagogos llega hasta tal punto que aún creen que contrarrestarán por una exposición *ad usum delphinum* la influencia que sus adversarios adquieren cada día estableciendo valores nuevos y elaborando la verdad del mañana.

Por consiguiente esa objetividad tan traída y llevada no se observó siempre. Si la imparcialidad y el respeto se imponen cuando se trata de los mejores paladines de otras religiones (en especial calvi-

nistas, anglicanos y luteranos barrocos) no sucede igual respecto a los católicos de sectores ajenos a la Compañía. Y quizá la guerra encarnizada y a veces infame que libran contra ellos, sin tregua, los jansenistas, explica cierto encono, pero ¿cómo no lamentar los procedimientos injuriosos para la memoria de Bossuet con motivo de la publicación póstuma de sus *Meditaciones* sobre el Evangelio? (*Journal de Trévoux*, junio 1731). Los diversos "tropiezos" que experimentó el *Diario* en el transcurso de su carrera no fueron todos, ni mucho menos, obra de sus adversarios, y la opinión se encontró tanto en ciertos momentos que el duque de Maine retiró su protección y que el nuevo cuerpo de redacción tuvo que prometer un cambio de rumbo, efectuado por otra parte en realidad, bajo el notable impulso del P. Buffier (1661-1737).

El *Diario* continuaba, pues, su curso, y debemos sin duda a su influencia cierta "honestidad" en varios filósofos ilustres del siglo XVIII: y es seguro que gracias al trato con los Padres de Trévoux, Fontenelle conservó hasta el fin "la sonrisa de la Razón" y Montesquieu, que sin embargo era duro de pelar, no fuera un segundo Voltaire.

Pero toda medalla tiene un reverso y ese contacto con "el Mundo" no careció en ciertos momentos de repercusiones enfadadas en el equipo parisiense. Si hemos de creer a los mejores testigos de la época, ni los paladines más intrépidos de la ortodoxia dejaron de sentir, un día u otro, al contacto con lo herético, una complacencia abusiva. He aquí la descripción que hace el P. de Tournemine del cardenal de Bernis:

Dicho jesuita tenía conocimientos superficiales, pero bastante amplios, cosa que le situó durante algún tiempo en las filas de los sabios; su imaginación era viva y singular; su celo le llevaba de preferencia a convertir a los incrédulos; su cuartito estaba siempre lleno de espíritus desprecupados, de deístas y de materialistas. No los convertía, pero se daba el gusto de discutir, de disputar y de que una parte de su vida transcurriera entre gentes de ingenio (cf. *Memorias*, t. I, cap. IV, pp. 17-19).

Es indudable que ese retrato tiene su chispa de malicia; pues sería realmente difícil, incluso en nuestro tiempo, imaginar a un jesuita que correspondiese exactamente a semejante descripción. Pero de todos modos alude a los riesgos que ofrece para un hombre de escuela, el hecho de frecuentar la selva de los escritores laicos, riesgos que no compensa la gloria de pasar por "un literato jesuita", según la expresión del buen P. Bersier.

Además los acontecimientos obligarían a los Padres a abandonar la ironía.

Hacia 1745 se inicia una nueva era para el *Diario*. El horizonte de las letras iba a cambiar; se formaban muchas nubes amenazadoras, y hacían frente contra los *diaristas* unos adversarios temibles. Empezaba la campaña de los enciclopedistas. No tardó en librarse una lucha a muerte; la suerte estaba echada; si el *Diario* tenía que sucumbir lo haría valerosamente y cara al enemigo (Dumas, *Hist. du J. de T. depuis 1701 jusqu'en 1762*, p. 154).

Ya hemos analizado detenidamente en nuestro estudio sobre el caso *Diderot* (P. Mesnard, *Le cas Diderot*, PUF, París, 1953), el nuevo concepto del mundo representado por el advenimiento del carácter colérico y hemos hablado bastante a ese propósito del espíritu enciclopédico para que resulte fácil imaginarse la total oposición entre los recién llegados y la retaguardia de los apasionados. Nadie más digno de encabezarla que el P. Berthier (1704-1782), conocido por su *Refutación del Contrato Social* y por su *Historia de la Iglesia galicana*. Siempre en la brecha de 1745 a 1763, efectuó frente a unos adversarios superiores en número y en recursos una admirable retirada estratégica salpicada de brillantes éxitos tácticos: para hacerle abandonar el combate fue preciso recurrir al brazo secular, el triunfo de la fuerza material y la supresión de la Compañía. La crítica contemporánea empieza a hacerle justicia y a comprender que los valores que defendía con su reconocido talento, no eran una herencia mezquina.³⁰

5. CONCLUSIÓN: LA PEDAGOGÍA DE LOS JESUITAS

a) EL BALANCE POSITIVO DE DOS SIGLOS DE ENSEÑANZA

El método que hemos seguido al analizar no solamente un documento legislativo, sino la evolución de las instituciones pedagógicas de los jesuitas durante el primer período de su Compañía, nos permite presentar, por primera vez, un balance objetivo del resultado de su ensayo.

Que dicho balance es positivo, he aquí algo que nadie tiene derecho a discutir. Un esfuerzo pedagógico proseguido durante doscientos

³⁰ Cf. Albert Cazes, "Un adversaire de Diderot et les philosophes: le Père Berthier", *Mélanges Lanson*, París, 1922.

años en las más diversas naciones, habla por sí mismo en favor propio: no es tan fácil llevar a cabo una reforma universitaria duradera, en un país determinado, en el curso de toda una generación. La flexible centralización de la orden, sus cualidades de adaptación a los diversos espíritus nacionales, la solidaridad natural en humanistas impregnados de la misma fe y que hablan la misma lengua, todo esto les ha permitido reconstituir en provecho propio la *res publica litterarum*, el sueño dorado de los escritores del Renacimiento.

El éxito de estas escuelas no hubiera sido unánime si su concepto no hubiera respondido a las necesidades más profundas de la época. Tras las violentas sacudidas y la disgregación del siglo xvi, el Occidente soñaba con la universalidad, el orden y la cultura. La pedagogía unitaria y formal de los jesuitas, la exacta disciplina de sus colegios, el elevado nivel de sus estudios, respondían a este ideal. Porque, a pesar de las violentas oposiciones que encontró su actividad en las universidades preexistentes y las órdenes rivales (oratorianos en Francia, piaristas en Polonia), nadie puso en tela de juicio la excelencia de sus métodos. La carta de Bayle a su hermano, el 30 de enero de 1675, establece un programa de educación absolutamente calcado sobre el de ellos, y si habían tomado de los humanistas protestantes cierto número de disposiciones, éstos les devolvían la pelota, en particular Comenio, el maestro de la Europa no conformista, que adoptó por lo menos la mitad de su programa. La perfecta adaptación de los jesuitas a la época que se extiende de 1600 a 1750 ha sido reconocida incluso por unos adversarios que reclamaban la aparición de un espíritu nuevo. Sirva de testimonio el juicio del abate Saint-Pierre sobre el *Ratio* de Jouvency:

Es una obra excelente si se compara con el vi.º plan educativo que los jesuitas encontraron ya adoptado en las universidades. ... Puede decirse que lo han perfeccionado todo lo que era posible en aquel tiempo en que se creía aún que el griego y el latín eran muy importantes para aumentar en alto grado la propia dicha y la de nuestros compatriotas (Projet pour perfectionner l'éducation, 1728, p. 260).

Hay mucha verdad en esta opinión, pero debe recordarse para no hablar a medias, que la antigua maestría en artes estaba completamente viciada por el rebajamiento de los estudios clásicos y la invasión, en todas las disciplinas, de una caricatura del espíritu filosófico; no se olvide que, en cambio, la revolución humanista carecía de finalidad, de ponderación y de adaptación social. El gran mé-

rito de Ignacio y de sus compañeros consiste en haber capturado esa fuerza considerable y sin aplicación y en haber sacado de ella, con la ayuda de una enorme máquina pedagógica, dos siglos de educación clásica para el mayor bien de la cultura europea.

¿Cuál era el valor de los hombres formados en dicha escuela? Ésta es otra pregunta que ha provocado respuestas muy apasionadas. Pero no se contesta a sangre fría aceprando por las buenas, con unos, la salida de Voltaire: "los jesuitas no me han enseñado más que latín y necesidades" o lamentar, con otros, que en esas condiciones, Voltaire no se hubiera especializado en latín. Por otra parte es siempre muy difícil juzgar qué es lo que corresponde al educador en los resultados obtenidos por sus discípulos: Voltaire hubiera podido proceder lo mismo de los colegios del Oratorio que formaron a un Robespierre, y el P. Bourdaloue salir de San Sulpicio. Si queremos juzgar sanamente la influencia de los jesuitas, lo mejor sería hacerlo estadísticamente y reconocer que el siglo xvii, del que fueron los principales responsables, no careció de eficacia ni de grandeza.

Pero el ataque de Michelet, quien pretende que los jesuitas no han producido jamás un espíritu de altura: "¡ni un hombre en trescientos años!", ataque a menudo repetido en las historias de la pedagogía (cf. Compayré, en la *Hist. crit. de las doctrinas de la educación*, t. I, p. 170, y en el *Diccionario pedagógico* de Buisson) conduce a un examen más minucioso. Se podría contestar, primero, recordando que la Compañía de Jesús es una orden religiosa; hay que juzgarla antes que nada por los religiosos que ha dado, y la lista impresionante de sus santos, sus doctores y sus mártires bastaría para probar que la meta fundamental de la obra se logró con creces; no todo el mundo produce Canisios y Franciscos Javieres.

Mas si se pretende resolver el debate apreciando el nivel de los maestros jesuitas, no debe olvidarse esos maestros que han desempeñado frecuentemente con brillantez su vocación propia y han dejado un nombre en las ciencias y las artes. Los de los Padres Clavio, Secchi y Kircher pueden compararse, en el campo de la física y de la astronomía, con los de los más sabios profesores universitarios, sin hablar de los humanistas entre los cuales la superioridad de los jesuitas resalta demasiado. ¡Pensemos en todo lo que debe la estética a los Padres André, Bouhours o Buffier!

Pero si se quiere juzgar con mayor precisión convendrá citar no ya maestros sino alumnos de los jesuitas en los que la educación reci-

bida haya determinado la formación de su genio. Sólo citaremos a dos: Cornille y Peiresc. Cornille, alumno del colegio de Ruán, formado por sus maestros en esa devoción profunda que habrá de manifestarse en su admirable traducción de la *Imitación*, pero también en esa religión de la gloria que sostendrá su difícil carrera suministrándole uno de los temas más vivos de su teatro. Cornille, aprendiendo en los gruesos *in quarto* ricamente encuadrados que recibía todos los años como premio, esa historia de Roma, esencia de tantos dramas conmovedores, Cornille, en fin, que alcanza en *Polyeucte*, como ha explicado magníficamente Péguy, el punto extremo previsto por la educación jesuita, aquel en que todas las virtudes clásicas vacilan bajo el triunfo de la gracia y donde la generosidad pagana invoca la generosidad cristiana. Cornille, ese genio literario sin par, es prueba viva de las cumbres a donde puede conducir la imitación de los antiguos bien comprendida.

Junto a ese héroe de las letras, la gloria científica de Peiresc parece bien pequeña. Después de brillar con vivos resplandores en su época, necesitó los hermosos trabajos de Pedro Humbert (*Un amateur: Peiresc (1580-1637)*, París, 1933), para volver en cierto modo a la actualidad. Y es que en el terreno científico los jesuitas sólo han producido "aficionados". Tenemos en Peiresc el tipo mismo de una carrera de esa índole: ese ardiente meridional, lanzado en uno de los hogares más activos de la cultura barroca, lleva al colegio de Tours su alegre ingenio y sus curiosidades técnicas. Allí cultivarán su inclinación casi infantil por el astrolabio y le darán las bases necesarias para utilizarlo con éxito. He aquí una vocación de astrónomo estimulada y consolidada hasta realizar los trabajos más notables. Por otra parte, Peiresc no se contentará con decirnos lo que sucede en la luna; entrará en ese concierto europeo de la ciencia barroca suscitado por los jesuitas y será, en él, por su correspondencia y su actuación científica, mundana y académica en Provenza, uno de sus más brillantes virtuosos.

b) UNA OCASIÓN FRUSTRADA: LA FILOSOFÍA CARTESIANA

Pero estos dos ejemplos, no obstante gloriosos, bastan para explicarnos la crisis que sufre la enseñanza de los jesuitas a partir de las postrimerías del siglo xvii. La imitación de los antiguos, en la medida en que la practican espíritus poderosos y desprendidos de las

andaderas escolares, suscita obras nuevas que abandonarán poco a poco el molde de las normas clásicas; o sea que en la célebre disputa que apasiona la opinión de esa época, es el resplandor mismo de los partidarios de los antiguos el que da la razón a los modernos. Surgen las literaturas nacionales y habrá que hacerles justicia.

El desarrollo de los estudios científicos que empieza a la vez que el progreso de las técnicas exigirá pronto una precisión de espíritu que rebasa la *eruditio* y el mariposeo de los aficionados con talento. En fin, las profundas modificaciones que se operan en la representación del mundo y la de las relaciones humanas hacen sentir la necesidad de edificar entre Cicerón y los grandes escolásticos una filosofía capaz de integrar lo conocido, pero de estimular también los descubrimientos recientes.

Es muy justo considerar el *Discurso del método* como la manifestación más exacta del cambio de perspectiva. Y aquí irrumpe el drama. El autor de esas proposiciones insólitas es un buen católico, alumno de los jesuitas, consciente de lo que les debe y dispuesto a respetar el orden barroco, del cual su filosofía es, en ciertos aspectos, la más espléndida expresión. Sueña precisamente con ver su enseñanza en los colegios de los jesuitas y ese sueño es lo bastante fuerte par explicar incluso la estructura de ciertas obras. Pero es desechado, rechazado, y los jesuitas permitirán que otros equipos se apoderen, para comprometerla, de la inmensa fuerza nueva que acaba de surgir en el horizonte del pensamiento.

La ligereza con que los antiguos maestros de Descartes obran respecto a él, parece, a primera vista, inexplicable. "¿No es cosa singular —observa Compayré— que se inclinaran al empirismo, y en última instancia al escepticismo, antes que adherirse al espiritualismo sólido y razonado de Descartes?" "Gassendi —decía el P. Daniel— es un poco esceptico en metafísica, cosa que no le va mal a un filósofo" (*op. cit.*, t. I, p. 197).

Pero estudiando la cuestión más de cerca se advierte que el cartesianismo hería precisamente las posturas espirituales más discutibles y más inveteradas en la pedagogía de los colegios. Los jesuitas doctos eran ante todo *literarios*, es decir, hombres acostumbrados a yuxtaponer textos y puntos de vista sin tener casi nunca que pronunciarse acerca de su valor como realidad. Horacio no perjudicaba a Virgilio y se les podía admitir al uno junto al otro. La preponderancia del aspecto literario conduce así el espíritu hacia hábitos

pluralistas que engendran, cuando se trata de conocimiento teórico, ese probabilismo que se ha reprochado con tanta frecuencia, en teología, a la Compañía de Jesús.

Aristotélicos en lo que concierne el terreno de la fe y de las costumbres, los jesuitas estaban en la práctica desprovistos de filosofía para juzgar desde otros niveles. Al leer el *Diario de Trévoux* sorprende la importancia de esas cosas *indiferentes*, sobre las cuales los redactores declaraban que se abstendían de formular un juicio.

No sucedía lo mismo con sus adversarios, que relacionaban todas esas cosas "indiferentes": arte, literatura, técnicas, con la nueva concepción del mundo. Por eso se les llamaba filósofos y por eso también acabaron ganando.

El cartesianismo hubiera podido, al contrario, ofrecer a los jesuitas la oportunidad de que su programa de estudios diera el salto decisivo, sustituyendo la *erudición* por la *ciencia* exacta, y añadiendo al provecho de la formación literaria el de la cultura matemática, cuyos beneficios habían observado ya sus profesores especializados. Por no haber realizado a tiempo este injerto cartesiano del que iba a aprovecharse el Oratorio, los jesuitas no lograron dominar el movimiento científico y ni siquiera, a partir de 1700, seguirlo.

No insistiremos sobre las persecuciones de las que fueron objeto los Padres sospechosos de adhesión a las nuevas doctrinas, como el P. André, ni sobre las trabas que impuso la obediencia al evidente genio filosófico del P. Buffier, sino sobre las consecuencias funestas del anticartesianismo agresivo de la Compañía en los campos más diversos. Basta hojear la colección del *Diario de Trévoux* para advertir sus estragos.

Fue el P. Bougeant quien por oposición a los animales-máquinas y por esnobismo de humanista asequeable, al pensamiento-oriental, adoptó en su lenguaje las imágenes budistas que le valieron el ser fulminado por Roma y Port-Royal juntos (*Diversions philosophiques sobre la lengua de los animales*, 1739); es el incansable P. Castel quien por oponerse al Mundo de Descartes y a su teoría mecanista, construye un universo en que la inercia de la gravedad es compensada cada instante por la acción de las fuerzas espirituales (*Tratado de la gravedad universal*, 1724) y que acaba por componer hacia 1740 un *Clavicordio ocular* donde confunde claramente los pedales!

Sin embargo, el desarrollo de una *erudición* demasiado ignorante de la verdadera duda metódica conducía al P. Hardouin, el mismo

que veía en los cartesianos otros tantos ateos (*Athei detecti*, 1733) a rechazar como apócrifos la casi totalidad de las obras de las literaturas griega y latina, compuestas según él, por los monjes del siglo XIII (cf. Dumas, *op. cit.*, pp. 109 y 110). El humanismo llevado a tal exceso acababa por devorarse a sí mismo.

Y es probable que este fracaso relativo del cartesianismo en el plan pedagógico se deba al rechazo de la filosofía y de la ciencia cartesianas por los colegios de los jesuitas. Este fracaso, que Compayré ha caracterizado muy bien (*op. cit.*, p. 366), contrarresta hasta cierto punto el éxito filosófico y científico de la doctrina, y presta a las más bellas páginas del *Discurso del método* una especie de tensión trágica a la cual no puede permanecer insensible un lector de ahora.

c) UNA ESCOLÁSTICA LITERARIA

Para entender cómo terminó la epopeya pedagógica vivida por los jesuitas durante más de doscientos años en nuestro suelo, lo mejor es probablemente leer las críticas de sus adversarios y en particular del más encarnizado e inteligente de ellos, o sea La Chalotais. En la memoria que presentó, después de sus requisitos de diciembre de 1761 y mayo de 1762, al parlamento de Bretaña el 24 de marzo de 1763, insistió en el hecho de que la enseñanza de los colegios ya no servía más que para formar a los futuros jesuitas. "Actualmente el objeto de los ejercicios en los colegios es más bien el de formar maestros que el de instruir a los alumnos." En efecto, es exacto que, como ya hemos visto, desde 1700 más o menos, la formación de los maestros pasaba a ser la preocupación primordial de la Compañía, cediendo a ese espíritu de autofagia que todos los cuerpos docentes acababan practicando en detrimento de sus discípulos.

Pero un hombre tan moderado como el P. Fleury en su *Tratado de los estudios* de 1686 no era menos radical. Protestaba, con Montaigne y Descartes, contra la preponderancia del espíritu escolar y contra su absoluta ineficacia en la vida práctica. El tratado llegaba, en fin, a la condenación del *erudito a la violeta*, salido de los colegios y que sólo era propio de los sacerdotes o los profesores. Llegaba a la ruptura definitiva de la identidad clásica entre *humanista* y *hombre honrado*, ya que éste sólo debería ser en adelante un *hombre listo*. Pedía una sólida formación geométrica y jurídica como base de una buena cultura teórica y práctica.

Cuando, después de la supresión de los jesuitas, la opinión pública empezó a pensar en sustituirlos, su interés se manifiesta sobre todo de una manera negativa. El plan del P. Navarre,³¹ coronado por la Academia de los juegos florales de 1763, no es más que una larga diatriba contra los colegios de la Compañía, pero su condenación tocaba ya a muerto por la Universidad y toda la enseñanza clásica:

¡Lejos de aquí esos legisladores de la lengua griega y latina, tan a propósito para asustar a nuestros jóvenes alumnos. Que se destiernen para siempre de los colegios esas colecciones fastidiosas de preceptos, ese hiel de la sintaxis, esas glosas que inundan las escuelas y son capaces de apagar todo el fuego del ingenio francés!

Y el orador se manifestaba fogosamente partidario de una educación nacional y enciclopédica.

Habiéndose concentrado durante más de veinte generaciones en una enseñanza nutrida por la doctrina cristiana y el mejor zumo de los autores clásicos, los Padres de la Compañía de Jesús habían constituido, sin darse cuenta, una especie de república escolar ideal con sus propios cánones y su propio espíritu. Dicho espíritu, apropiado y a veces impuesto, como en los estados de los Habsburgos, por cierto número de gobiernos, había labrado poco a poco gracias a sus virtudes, la civilización barroca, con el riesgo de recibir en cambio algunas leves deformaciones. Se había producido de esta manera una nueva escolástica, menos teológica y filosófica que la de la Edad Media, menos universitaria también; una escolástica nueva, humanista y literaria, amparada en la existencia de 600 colegios y de varios millares de profesores. Dicha escolástica se fundaba en dos hechos: el amor de las humanidades que contribuyó a alimentar por lo menos un siglo después de que el espíritu del Renacimiento hubo encendido sus últimos fuegos; y sobre todo el deseo de formación elegante y desinteresada que podía sentir una minoría. Pero cuando dichas normas empezaban a parecer muy estrechas, cometió el error de querer imponerlas en el nivel de la libre creación literaria y científica: el *Diario de Trévoux*, pese a todos sus méritos, sólo sirvió para acumular la tormenta contra los "críticos" que pretendían "gobernar" a sus antiguos alumnos ávidos de retozar al fin libremente bajo el sol de las ideas.

³¹ De la congregación de la doctrina cristiana. Cf. la nota del *Dictionnaire pédagogique* de F. Buisson, p. 1395.

Esta escolástica no se mostró capaz de recibir el injerto cartesiano y de operar con su ayuda un restablecimiento tan vigoroso como el que fue realizado en Polonia por Konarski y sus pianistas. No eludimos a los encarnizados adversarios que las luchas políticas y religiosas habían podido acumular en tanto tiempo. Finalmente los jesuitas se malquistaron, no sólo con los "maquiavelistas" que los habían detestado siempre, sino con todos los enemigos de la civilización barroca y de la cultura clásica. Y sonó el alalá.

De todas maneras, gracias al valor y la permanencia de sus instituciones, habían definido una nueva realidad escolar, la enseñanza secundaria, demostrando la excelencia de un tipo de formación determinado, de una cultura clásica cuya universalidad habían probado tanto *materialiter* como *formaliter* y a la que un juego natural de alternativas y compensaciones vuelve a dar la hegemonía siempre que la enseñanza enciclopédica naufraga en la confusión y que los fracasos del materialismo escolar conducen nuevamente a los espíritus inquietos hacia el camino real de las humanidades.

PIERRE MESNARD

BIBLIOGRAFÍA SUMARIA

I. TEXTOS Y DOCUMENTOS

Monumenta historica Societatis Jesu. Madrid-Roma, 1901-1936. Esta colección comprende entre otras obras que nos conciernen:

a) *Monumenta Ignatiana: Constitutiones* (2 vols); *Epistolae et Instructiones* (12 vols.).

b) *Monumenta paedagogica Soc. Jesu quae primam rationem studiorum anno 1586 editam praecessere* (cit. M. H. S. I.), 1 vol.

c) *Pelánci complementa* (2 vols.).

Ratio studiorum et institutiones scholasticae Societatis Jesu per Germaniam olim vigentes collectae. Berlín, 1887-1894, 4 vols., aparecidos en los *Monumenta Germaniae Paedagogica*. Comprende en el tomo segundo el *Ratio* de 1586 frecuentemente citado: Pachter, t. II.

Ratio atque Institutio studiorum, Roma, 1951.

Múltiples fragmentos de los textos anteriores, traducidos al francés, en André Ravier, *Hijos de la luz, principios de educación según el espíritu de San Ignacio y el Instituto de la Compañía referente a los colegios*. París, 1948. * *Magistris scholarum inferiorum Societatis Jesu De ratione discendi et docendi ex Decreto-Congregat. Generalis XIV*, auctore Josepho Juvenio, Soc. Jesu, Florencia, 1793.

R. P. de Tournemine, *Instrucción para los regentes*. Archivo de Jersey M. 6271, publicados en Gustavo Dumas, *op. cit.*, Apéndice I, pp. 170-181.

