

Conferencia VI

Educación y política

La educación en lo superior y para lo superior

El maestro

Alfonso Borrero Cabal, S.J.

*Director del Simposio Permanente sobre la Universidad
Bogotá, d.C., 2006*

Prohibida la reproducción. Solicitar autorización a: Alfonso Borrero, S.J. Universidad Javeriana, Carrera 7a. # 40-76, Teléfono 3208320, Bogotá, Colombia.

Índice

Introducción	5
1. Educación, pedagogía y didáctica.....	6
2. Sentido y dirección del acto educativo	6
3. Fuentes del concepto histórico de educación superior y de los niveles educativos.....	7
La política de la educación	8

Primera parte

Panorama educativo del oriente 11

1. Confucio, el Educador de China	11
1.1 Propósitos y vías de la educación superior	11
1.2 El Kiun-tsé o Caballero	12
1.3 ¿Para pocos o para todos?	14
1.4 Vías o currículo en la tradición educativa de Confucio.....	16
1.5 Organización educativa estatal	16
1.6 Simplificación y correspondencias.....	17
2. La educación en las tradiciones hindúes. Buda el Iluminado	17
2.1 Idea general de la educación hindú	17
Las Castas	17
Las fuentes literarias	17
¿Sistema escolar?	17
¿Educación sin ciencia?	18
2.2 Las enseñanzas de Buda	19
Equilibrio y armonía personal	20
Las vías o senderos.....	20
Preceptos sociales	21
3. El Japón	21
4. La civilización y educación de los egipcios	22
4.1 El ideal educativo de los egipcios.....	23
4.2 La educación en Persia	24

Segunda parte

Grecia y Roma 25

1. La tradición homérica	26
2. Esparta	27
3. La educación en la Atenas de Solón	28
3.1 Concepto de la areté. Democratización	28
3.2 Cultura y educación.....	29
3.3 Comienzos de la escolarización.....	29

Índice

4. Política, paideia y educación en la segunda mitad del siglo V.....	30
4.1 El areté científico.....	30
4.2 La areté política.....	30
5. Sofistas y Socráticos.....	31
6. Platón e Isócrates.....	33
6.1 Platón. El areté platónico: sus implicaciones individuales y sociales de la educación.....	33
Educación y Estado.....	33
Utopía educativa: el rey filósofo o ciencia regia.....	34
El currículo en Platón y la Academia.....	34
7. Aristóteles y el Helenismo.....	35
7.1 La educación para lo superior en el Helenismo. La areté.....	35
7.2 La enkyklios paideia y los Niveles educativos.....	35
7.3 Educación y política.....	36
7.4 Principios educativos de Aristóteles: el término medio y el hombre superior.....	37
7.5 Educación para la vida política.....	38
7.6 Educación Superior: Ciencia, inteligencia y sabiduría.....	38
8. Roma y la humanitas.....	38
8.1 Educación, escuelas y educación superior en Roma.....	38
8.2 La humanitas de Roma.....	39
8.3 Niveles educativos en Roma.....	40
8.4 La Roma educadora.....	40

Tercera parte

La paideia cristiana y el humanismo cristiano..... 42

1. Cultura y educación hebrea.....	42
2. Helenismo y Cristianismo.....	43
3. La Paideia de Cristo.....	43
3.1 San Clemente Romano.....	43
3.2 San Gregorio de Nisa.....	44



Indice

4. Las escuelas cristianas..... 45

Epílogo el maestro..... 47

1. El maestro, imprescindible 47

2. Profesores y maestro 48

3. Maestro y discípulo 49

4. El maestro, ¿innecesario? 50

5. ¿Cómo actúa el maestro? 51

6. Maestro e institución educativa 53

7. Más allá del currículo tangible 53

Notas, referencias y bibliografía..... 56

Introducción

Todo pueblo que alcanza un cierto grado de desarrollo -afirma Werner Jaeger- se halla por naturaleza inclinado a practicar la educación, por ser ella el principio mediante el cual el grupo humano conserva y transmite su peculiaridad física y espiritual.

Las civilizaciones comprendieron que educar al hombre -el *zoon politikon* de Aristóteles-, fuente de toda acción y de toda conducta, tiene por fin insertarlo en su medio e imprimirle las notas de la comunidad en donde habría de vivir. La educación de todos decide del destino exterior y de la estructura interna y espiritual del conjunto humano. 1/

La educación es el acto colectivo mediante el cual la sociedad induce en sus miembros y generaciones los valores característicos de la vida civilizada, porque los individuos y las generaciones constituyen la sociedad.

Ante este imperativo, la educación no es un fin en sí misma, pues sus proyecciones son eminentemente sociales. Y, en sentido contrario, merced a la educación las civilizaciones avanzan con paso firme hacia su maduro desarrollo y perfilan los matices distintivos de la educación que las hace grandes.

La educación es un signo indefectible de la pujanza de los pueblos, y por ello abunda en quilates políticos, destinada como está, entre otros fines, a generar el orden de individuos capaces de integrarse de lleno y en paz.

Ningún pueblo, aun en su estado primitivo, dejó de lado la educación de sus miembros, así ésta viniera implícita en los más elementales y rutinarios menesteres de la vida social: la vida doméstica, los cultos cívicos y religiosos, los usos y las costumbres cotidianas, aún carentes de toda cordura o arreglo pedagógico.

Y cuando alguna sociedad civilizada percibió el desvío de sus senderos educativos, la advertencia de la crisis y el esfuerzo por superarla constituyeron los poderosos alicientes de la politeia, vale decir, del ordenamiento político escogido por cada pueblo para convivir en sociedad. 2/

I. Educación, pedagogía y didáctica

Concebida la educación como un hecho universal e histórico, nació con la humanidad, sin haber existido reflexión previa alguna para lograrlo. Pero al menos a la civilización occidental le llegó el momento de hacer teoría de la educación y de responder a la pregunta cómo educar. Fue el origen de la *pedagogía*, palabra de profundo significado porque venida del término griego, *paidós*, el niño, señaló en la infancia el comienzo de la educación. Luego, concebida la noción de ciencia, nacería la respuesta a la pregunta cómo enseñar, que es la *didáctica*. Desde entonces, educación, pedagogía y didáctica, asidas de la mano, han transitado los caminos de los tiempos.

En otros términos, la pedagogía es el arte de hacer educación. Sobre sus procedimientos y sus resultados ceñidos al consejo de los grandes educadores y sobre las instituciones y los ordenamientos concebidos por las edades y las culturas, se ha posado el pensamiento pedagógico convertido en conciencia reflexiva de educar. 3/

2. Sentido y dirección del acto educativo

La fusión de la educación y la pedagogía ha corrido siempre en sentido y dirección ascensional. Hacia arriba, porque el bello intento de educar pugna con todo amago de educar hacia lo inferior. Siempre se educa para obtener lo más posible de cuantos en una u otra forma transitan el proceso educativo. Por algo hablamos de educar en valores. Siempre hacia un *magis*, un más, una *educación en lo superior, para lo superior, y hacia lo superior*,

principio clave de toda filosofía educativa y opuesto a los pretendidos requisitos o estándares mínimos de la calidad educativa, y más si se los legisla o se conciben como jalones de llegada, no como arranque de vuelos hacia metas de superior excelencia.

Paradójicamente -digámoslo de paso- hay torcidas intenciones -me niego a denominarlas educativas-, de propósito orientadas hacia el mal.

La expresión educación en lo superior y para lo superior nos exige algunas aclaraciones. En el lenguaje común, universidad, nivel superior y educación superior son expresiones de contenidos tan convergentes, que resultan casi sinónimas. 4/

Pero la aparente sinonimia viene causada por la simple afinidad de los significados contenidos en las tres expresiones:

Universidad, como hoy se entiende el término, es una determinada institución dentro del nivel superior de la educación, también denominado postsecundario.

Nivel superior, como jerarquía funcional y cronológica, es la etapa cimera de la secuencia educativa hoy vigente en el mundo, dividida en tres momentos o estratos: el primario o elemental, el secundario y el superior.

Y educación superior es un concepto alusivo a las altas calidades de toda educación como hecho individual, social y universal, compatible con los niveles secundario y primario. También estos deben tener el carácter de educación *para* lo superior y *en* lo superior. La educación superior -si nos sirve una metáfora- es como el aire o como el agua. La burbuja y la gota no son ni todo el aire ni toda el agua. Pero cada gota y burbuja contienen la esencia del agua y del aire.

De otra parte, la universidad como institución; el nivel superior, y la educación superior, son conceptos nacidos en diferentes momentos de la historia.

Más reciente es el concepto de universidad como institución, originado en la época medieval, mientras por gra-

dos y méritos la universidad condensaba sus notas características de corporación *magistorum et scholarium*. 5/

Anterior es la idea de nivel superior -o mejor- etapa superior, iniciada desde el momento de la historia de la educación y la pedagogía en que el proceso formal educativo se constituyó como sistema estable, escindido en tres etapas correspondientes a la psicología evolutiva del hombre, pues, desde muy antiguo, la estrategia de etapas educativas tuvo presencia en la mente de los grandes educadores, bien percatados de la evolución psicológica del ser humano en sus primeros años. Ellos determinaron cuál hubiera de ser el tipo de educación apropiada a las respectivas edades del ser humano. Incluso se advierte, desde tiempos remotos, la existencia de esquemas preliminares de sistema, prenuncio de nuestros modernos niveles educativos. Luego, la reforma carolingia, en el siglo IX, dio pasos hacia el establecimiento de un sistema de niveles. Pero se debe al manejo administrativo de Napoleón el montaje final de los niveles educativos, en especial del nivel secundario, en principio configurado desde el Renacimiento.

Mas si se atiende al concepto de educación *para* lo superior y *en* lo superior como ideal educativo individual, social y universal, será necesario hundirse en tiempos más remotos para encontrar su origen, cuando por vez primera pueblos de maduro desarrollo espiritual propusieron las altas metas de la educación como empeño superior del hombre y la sociedad, a diferencia, en cierta manera, de los propósitos ordinarios de la educación ordinaria o común, limitados al simple entrenamiento para las conductas individuales, familiares y sociales y a las actividades corrientes del trabajo y de la vida.

Por no haber distinguido cual conviene entre la educación superior como concepto ideal educativo, éste llegó a confundirse con la universidad como institución determinada. Sin pleno derecho, la universidad se lo apropió. 6/

La confusión puede haber traído consigo tres consecuencias: Una, de orden histórico, al situar el origen de la universidad como institución en épocas y civilizaciones diferentes al Medioevo occidental y cristiano. 7/

Por otra confusión, la universidad moderna, a veces desposeída de los ideales propios de la educación superior como concepto, continúa, sin embargo, denominándose institución de educación superior, sin serlo plenamente, salvo en lo profesional.

Y en fin, por confundir la universidad institucionalmente entendida con la educación superior como concepto ideal, se desposeyó a los otros niveles, el secundario y el primario, de cuanto les compete para dar cumplimiento a los propósitos de la educación superior como gestión individual, social y universal.

Procuraremos hacer claridad de estos equívocos al tratar a continuación sobre el concepto histórico de educación superior, y en tomo al origen de los niveles educativos. Y después, al discutir el carácter propio de las instituciones educativas superiores nacidas en otras civilizaciones y latitudes, en fecha anterior a la epifanía universitaria del Medioevo.

3. Fuentes del concepto histórico de educación superior y de los niveles educativos.

Según Werner Jaeger, en el siglo XX la investigación moderna ensanchó el horizonte de la historia. *La oikoumene* o comunidad de los clásicos griegos y romanos, coincidente durante dos mil años con los límites del mundo conocido, se halla traspasada en todos los sentidos del espacio, y mundos espirituales antes insospechados se abren a nuestra mirada.

Hoy percibimos con mayor claridad, cómo ampliado el campo visual, nuestra historia comienza con la aparición

de los griegos. Un pueblo de estrechos límites geográficos, pero que en gracia a su profunda unidad constituye el principio de un gran círculo de pueblos, denominados por Jaeger heleno-céntricos. *Comienzo*, en la expresión de Jaeger, no significa sólo un inicio temporal, sino también *arje*, origen y fuente espiritual, al cual en todo grado de desarrollo hemos de volver para hallar orientación. 8/

En concreto, y al menos en cuanto a nuestra civilización, a Grecia se ha de retornar en búsqueda de la alborada espiritual del concepto de *educación superior*. La historia de la educación en la Antigüedad no puede dejar impávido e indiferente al hombre moderno. Y mucho menos soslayando la tradición griega. Nuestra cultura y tradiciones pedagógicas tienen principio, en últimos términos, en la pedagogía y la cultura helenas. De allí arranca lo esencial de nuestra civilización pedagógica. Tras el prolongado sueño -oscuro para algunos- de la temprana Edad Media, esas corrientes pedagógicas se apaciguan. Debemos su reaparición a los renacimientos carolingio y del siglo XII. A partir del gran Renacimiento de los siglos XV y XVI, con todo y sus utopías, como todo el Renacimiento lo fue, se nos dejó venir indómito el río caudaloso de la educación, esta vez más inspirada por la ciencia. 9/

Pero a Grecia hay que retornar para descubrir en la idea de la *paideia* el concepto de educación del hombre para lo superior y en lo superior. A Grecia y a su *paideia* humanística, para rastrear las primeras expresiones de lo hoy denominado *cultura*. Cultura de cuyo cauce, la institución universitaria medieval recogió

las *artes liberales* y las vertió en el círculo de los pueblos de cultura heleno-céntrica, para usar la expresión de Werner Jaeger.

Así ascenderemos hasta las fuentes del concepto de educación superior, mas sin cerrar ignorar las nuevas páginas de la investigación histórica de nuestros días: las del Oriente donde también encontraremos otros pronuncios del ideal superior educativo y de los niveles sucesivos de la educación. Confucio, como lo veremos, cavó muy hondo al distinguir, sin desligarlas, entre la educación en este documento denominada *para lo superior*, y la educación *para lo ordinario*, lo corriente, los menesteres cotidianos.

Por supuesto, podemos interrogarnos si nuestros pueblos y civilizaciones precolombinas llegaron o no a un grado de madurez civilizada, suficiente para haber concebido - como parece ser lo cierto- y a la manera de otras culturas, conceptos de educación superior del individuo para la sociedad. Y, en caso de haberse dado esas concepciones fijadas en lo superior, si llegaron a mezclarse, y cómo, con la esencia heleno-céntrica embarcada en las carabelas del descubrimiento y la conquista. Equivalente reflexión podrían instaurar otras civilizaciones aborígenes, como las africanas, que en su día contrajeron y aún los mantienen, similares connubios de culturas. 10/

4. Política de la educación

Por extensión de su significado, el término *política* nos denota las ideas, los principios y las trazas para conducir algún asunto y los medios de alcanzar un fin determinado.

En otro plano de reflexión, la filosofía política se ocupa del estudio de las ideas o concepciones -ciencias políticas o, si se quiere, politología- manifestadas en las concepciones políticas para regir los actos políticos gubernamentales y conducir los comportamientos políticos de los ciudadanos.

Más en concreto y para nuestro caso, la filosofía política de la educación o, simplemente, política de la educación, se sustenta en ideas y principios acertados; se proyecta en planes concretos, y garantiza acciones eficaces.

Hoy, y más en los Estados democráticos, una sana y justa política de la educación tiene como idea y principio (*arje*) propender a la educación de la población total en cuanto poseedora del derecho natural a la educación y a los beneficios de saber. 11/

Por tanto, en una sana política de la educación, los sistemas educativos han de pensarse y planificarse para ser accesibles a todos, hombres y mujeres, y mantenerse ajenos a toda suerte de elitismos excluyentes de porciones de la población. 12/

Para este fin, las democracias proclaman la política de igualdad de oportunidades, garante del ejercicio del derecho natural y universal a la educación. Mas pese a tan justos propósitos de igualdad efectiva, éstos pueden o suelen malograrse por bien conocidas causas externas y coyunturales, o por causas internas a la persona. Aquéllas, debidas a barreras muchas veces infranqueables, entre otras, la carencia de benéficas circunstancias culturales, ambientales o de recursos materiales como los económicos y, las internas o biológicas y psicológicas tan íntimamente unidas a las facultades y capacidades naturales, decisivas de los comportamientos humanos individuales y sociales. Entre éstas, destaquemos al menos los niveles y modos de la inteligencia, las aficiones, y el tesón de la voluntad y los niveles de responsabilidad. ¡Cuántas inteligencias desperdiciadas por desidias y flaquezas de la voluntad!

La postura inicial y el acceso a la igualdad de oportunidades -recordémoslo- dependen en gran manera de las condiciones de bienestar, desarrollo o calidad de vida, externas e internas, previas al empinado ascenso.

Por tales causas, las políticas de la educación, aun sin pretensiones de elitismo, resultan selectivas conforme a la natural armadura funcional de las sociedades humanas. 13/

Desde su plena constitución, los Estados modernos optaron por la política de la educación fundamental obligatoria, y a expensas del Estado en todos los casos de carencias económicas de los usuarios, porque la gratuidad de la educación deriva de la impuesta obligatoriedad. 14/

Fieles a los principios aquí planteados, función de todas las políticas y de los sistemas educativos, en todos sus niveles, es permanecer siempre enflechados hacia lo superior, cualesquiera hayan sido las condiciones y las calidades previas y los logros individuales y sociales alcanzados en gracia a las políticas de igualdad de oportunidades educativas. A la educación le obliga imprimir en cada uno de los educandos el impulso ascendente, cualquiera hubiere sido el ascenso de cada uno en los niveles formales de la educación.

Por un meridiano principio, la educación tiene como meta imprescindible el *ser* integral de la persona en sus más hondos valores; la adquisición racional de la ciencia, el *saber* y los conocimientos, y el desarrollo de las capacidades laborales para el *hacer* y el producir. Como es obvio, ninguna de estas metas educativas se excluye de una sana filosofía política de la educación. Sin embargo, ignorada la formación del ser, los procesos educativos tiendan a concentrarse en el logro y el dominio del saber; a veces, en el hacer productivo o, por lamentable desacierto, en las ambiciosos y egoístas ansias de *tener* y poseer.

En buena hora, nadie como los niños, los adolescentes y los jóvenes para ambicionar las altas metas, pese a los obstáculos externos y a la diversidad de las capacidades naturales internas, que difieren por grado -no por esencia- o Todo estudiante es un ser humano dotado de inteligencia y voluntad.

La educación hacia lo superior no es para prescindir del estudiante indolente o juzgado de incapaz. Tiene por fin promover

a todos hacia sus respectivas y diversas alturas alcanzables y posibles. Nunca hacia lo inferior en términos de la calidad esencial; aceptando, por supuesto, que como en las plantas y en los árboles, la expansión y las alturas dependen del arraigue y la profundidad de sus raíces.

En adelante, vienen tres Partes orientadas a rastrear el concepto de *educación en lo superior y hacia lo superior* en las tradiciones educativas de la Antigüedad.

La Primera Parte lo hace en las *tradiciones del extremo Oriente*: la China de Confucio, la tradición hindú y las enseñanzas de Buda, con mención breve sobre la cultura tributaria del Japón. Concluye después con lo referente a las costumbres educativas del cercano Oriente y Egipto.

La Segunda Parte prosigue en el mismo intento en cuanto a la *educación en Grecia*: la *paideia* griega prolongada en Roma y en la cultura helenística.

La Tercera está dedicada al estudio de la *paideia* cristiana.

El Epílogo exalta la persona del *maestro*.

Primera parte

Panorama educativo del Oriente

Karl Jaspers, retomando el pensamiento de Lasaulx, enclava en el año 500 antes de Jesucristo el denominado "tiempo eje" de la historia. Había escrito Lasaulx: "No puede ser casual la hubieran aparición y casi al mismo tiempo en el siglo VI" de tantas figuras destacadas del pensamiento religioso, filosófico y político. "Esta notable coincidencia sólo puede tener su fundamento en la unidad interior y sustancial de la vida del hombre y la vida de los pueblos, no en la particular eflorescencia del espíritu de un pueblo."

A "tres lugares" o pueblos se refiere Jaspers: "China, la India y el Occidente" y a personajes de la época señalada. 15/ A estos pueblos retornamos para el propósito de rastrear las huellas seculares de la educación en lo superior y para lo superior en cuanto concebida para darles el más firme sustento a las civilizaciones.

1. Confucio, el educador de China

Confucio (551-479 a.C.), al parecer, fue el primero en distinguir entre la educación para lo *corriente* u *ordinario* y común, y la educación para lo *superior*. Por influjo de este pensador de vida y actos tan penetrados de leyendas, la China de los siglos subsiguientes estableció etapas o momentos educativos; originó métodos de enseñanza, y sistematizó instituciones. La literatura china precedente a Confucio nada menciona de procesos, escuelas o instituciones educativas ocupadas de cosa diferente a las artes marciales o la conducción de carruajes. Pero a partir del filósofo chino, estas instituciones y formas educativas empezaron a ser conocidas como inferiores a otra modalidad de la educación para formar al hombre destinado a las simples artes necesarias para la subsistencia. 16/

1.1 Propósitos y vías de la educación superior

Supuesta la validez de esta tesis, a partir de Confucio encontraremos los primeros rastros de una educación superior. Él mismo, en quien algunos perciben hoy una figura análoga a Sócrates, se consagró a una enseñanza de rango ascendente y referido al doble propósito de conjugar lo práctico y lo moral. Enemigo de toda especulación carente de alcance inmediato sobre la vida del hombre, Confucio pretendió sobre todo establecer reglas de conducta y educar al hombre superior para el comporta-

miento individual en sociedad. Dijo de sí mismo Confucio: “No tengo ciencia infusa. Tengo la pasión de informarme. Al azar, tomad tres hombres en la calle: algo tendrán para enseñarme. Las cualidades de uno me servirán de modelo; los defectos del otro, de advertencia.”

El método de Confucio consistió en algo afín a las *viae o artes liberales*. 17/ En diálogos y conversaciones -como lo hará Sócrates (470-399 a.C.)- desarrolló la teoría pedagógica de las sendas o caminos. 18/

Un camino es el *Tao* para el conocimiento de la tradición, mediante el estudio de los modelos seguros, personificados en las figuras ejemplares de la historia. 19/ Otro camino es el *Te*, para el cultivo de la virtud.

En Confucio fue clara la relación entre actitud política, educación y organización social del Estado. En consecuencia, el *Li* era el regulador de los derechos y deberes del hombre en la vida social y, mediante el *Li*, se generaban normas decorosas para el culto, la piedad filial y la regencia del Estado. 20/

El *Jen* o *Yen* y el *Shu* ayudaban a comprender la norma máxima para que la persona condujera sus actos con fundamento en el principio de la reciprocidad social. En múltiples formas, Confucio expresó este alto principio o norma áurea, uno de cuyos perfiles es de referencia común entre nosotros: “No hacer a otros lo que nos disgusta ni comportarse con los demás como no querríamos que ellos se comportaran con nosotros.” 21/

1.2 El *Kiun-tsé* o caballero

Supuesto el recorrido de estos senderos o vías, y de otras resultantes de su com-

binación, se configura el concepto superior de educación y se produce el hombre superior, el noble caracterizado por la armonía central: equilibrio humano cuya dimensión de estabilidad es el hombre mismo, montado sobre los soportes de la historia, la virtud y la reciprocidad. “Cuando no se sobrepone en el alma ningún sentimiento de alegría, de cólera, de tristeza o de placer, se dice que el hombre está en equilibrio. Cuando estos sentimientos nacen en el alma y permanecen en su justa medida, el alma está en un estado de armonía serena. El equilibrio es el gran fundamento del universo y la armonía, su ley general. Cuando el equilibrio y la armonía alcanzan el más alto grado, el Cielo la Tierra y todos los seres prosperan.” 22/

Quien a este ideal llegaba era un *Kiun-tsé* (*Junzi*). Atributo distintivo del hombre de principios, noble y tan próximo al areté de los griegos y al venidero *gentleman* de la educación británica. Se lo enaltecía como sabio y honrado, como el caballero y el *prud-homme* de la era medieval. 23/

Confucio abundó en conceptos del hombre superior: “El *Kiun-tsé* se guarda de tres cosas: en la juventud, cuando la sangre y las fuerzas vitales están siempre en movimiento, se guarda de los placeres de los sentidos. En la edad madura, cuando la sangre y las fuerzas vitales bullen en todo su vigor, evita las querellas. En la vejez, cuando la sangre y las fuerzas vitales han perdido su energía, se guarda de la avaricia.” La educación del *Kiun-tsé* es un proceso estable y permanente. Educación a lo largo de la vida. En perícopa similar sobre los decursos de una vida, Confucio precisa: “A los quince me incliné ante el saber. A los treinta levanté mi huerto. A los cuarenta no tenía dudas. A los cincuenta conocí los secretos del Cielo. A los sesenta, mis oídos se hicieron órgano obediente a escuchar la verdad. A los setenta pude seguir las insinuaciones de mi corazón, sin transgredir lo correcto.” 24/

El caballero no se desvía jamás de la virtud. “Toma la justicia como base, la practica según las reglas establecidas por los sabios, la deja aparecer con modestia, la guarda siempre con lealtad. Tal hombre es un verdadero caballero. (...) El *Kiun-tsé* se aflige de no poder practicar la virtud a perfección, no se aflige de no ser conocido de los hombres. (...) El *Kiun-tsé* es dueño de sí mismo y no tiene disputa con nadie; es sociable, pero no es hombre de par-

tido. (...) Del *Kiun-tsé* es “ver bien lo que mira y oír bien lo escuchado. Procura tener un aire afable, un continente irreprochable, ser sincero en sus palabras y diligente en sus acciones. En sus dudas, procura preguntar. Cuando está descontento, se acuerda de las consecuencias desagradables de la cólera. Ante la obtención de algún bien, consulta la justicia.”

Confucio es insistente en las virtudes: “El nacimiento es nada si la virtud no existe. (...) Si un hombre superior abandona la virtud, ¿cómo puede mantenerse en tan alto honor? (...) El hombre superior, ni aun a cambio de un plato de comida puede actuar en contra de la virtud. (...) En este mundo, el hombre superior no asume posiciones ni a favor ni en contra: va tras lo correcto. (...) ¿Quién puede salir sino por la puerta? No entiendo entonces por qué no se camina por la vía recta. (...) ¿Qué constituye a un hombre superior?: actúa y después habla y, cuando habla lo hace de acuerdo con sus actos.”

La sabiduría, más que el saber, es nota del hombre superior, ajeno a la apariencia y vanidad: “Por naturaleza los hombres nacen semejantes. Los conocimientos y las acciones los diferencian. (...) El hombre superior doblega su mente ante lo fundamental. (...) ¿Acaso no es placentero dedicarse a la estudiosidad perseverante? (...) ¿Sabes qué es conocer?: cuando tu sabes algo, darte cuenta de que lo sabes, y cuando algo no sabes, aceptar tu ignorancia. (...) Aprender sin pensar es trabajo perdido. Pero el pensamiento sin sabiduría es peligroso. (...) Si un hombre se mantiene acariciando sus conocimientos como si siempre estuviera en condiciones de aprender, puede ser maestro de otros. (...) Si el sabio es deshonesto, no inspirará respeto y su sabiduría no será sólida. (...) El hombre superior procura vencer las dificultades. Al éxito lo deja para una segunda consideración. (...) Con arroz ordinario para comer, con agua para beber y mi codo plegado tras la nuca, conservo la alegría. Las riquezas, los honores adquiridos con malicia, son nube fugaz. (...) El sabio, así su mente esté en la verdad, si se avergüenza del traje humilde y la pobre alimentación, no merece ser oído. (...) Si no comprendéis aún la vida, ¿cómo pretendéis comprender la muerte?”

La sabiduría y las virtudes son necesarias para el difícil arte de gobernar la familia y el Estado. “De los padres es

preocuparse por su salud. Alimentarlos con respeto. Servirlos de manera que se sientan satisfechos.” A los padres “nunca desobedecerles: mientras vivos, servirlos según los ritos; a su muerte, darles sepultura y según los ritos ofrecer sacrificios en su memoria.”

Sobre la comunicación, las relaciones sociales y el mando, dice Confucio: “Si las palabras y los nombres no son correctos, el lenguaje pierde su razón de ser. Cuando el lenguaje pierde su objetivo, los asuntos no marchan bien. Cuando los asuntos no marchan bien, es como si los ritos y la música se depreciaran. Cuando los ritos y la música se deprecian, las penas y los castigos carecen de sentido y el pueblo no sabe en qué pie danzar. Por tal causa, todo lo que el hombre honesto conciba, debe poder decirlo y lo que dice, debe poderlo hacer. En lo concerniente a su lenguaje, el hombre honesto nada le deja al azar.”

“Dirigid al pueblo como si dirigieseis una gran ceremonia. (...) No le impongas al pueblo lo que tú no puedas soportar. (...) Amar a los otros. (...) Ser digno en la vida privada, diligente en la vida pública, leal en las relaciones humanas. (...) Si el gobernante es virtuoso, el pueblo lo será. (...) Quien gobierna es semejante al viento, y el pueblo a la hierba; cuando el viento sopla, la hierba se acama. (...) Quien gobierna con recurso a la virtud es como la estrella polar: se mantiene en su sitio y las estrellas lo circundan. (...) Los ancianos (gobernantes) (...) para gobernar sus Estados, mantuvieron bien el orden familiar. Para mantener el orden familiar, trabajaron por perfeccionarse a sí mismos. Para perfeccionarse a sí mismos, rectificaron sus espíritus. Para rectificar sus espíritus, sinceraron sus corazones. Para

sincerar sus corazones, desarrollaron sus conocimientos. Desarrollar los conocimientos consiste en escrutar la naturaleza de las cosas (...). Desde el Hijo del Cielo hasta el ser más humilde, cada uno debe tener por principio el cultivo de sí mismo. No hay orden en las ramas si las raíces están en desorden. (...) Sólo quien ha llegado a la perfecta sinceridad puede desarrollar bien su naturaleza. Habiendo desarrollado bien su naturaleza, él podrá desarrollar bien la naturaleza de los otros hombres. Habiendo desarrollado bien la naturaleza de los otros hombres, él podrá desarrollar la naturaleza de las cosas; ayudarle a la actividad transformadora y nutricia del Cielo y de la Tierra, y con el Cielo y la Tierra construir una trinidad."

En el hombre superior, la virtud no es estática: "La persona debería decir: no es de preocuparme por no tener ocupación; sí por prepararme para obtenerla. No debo inquietarme por no ser tenido en cuenta; sí por merecerlo. (...) La virtud no es para dejarla inactiva. Quien la pone en práctica tendrá vecinos. (...) Por naturaleza los hombres entre sí se parecen; en la práctica difieren. (...) Ver lo correcto y no hacerlo, es falta de coraje."

Del hombre superior no es ser sólo para sí, sino para los otros mediante la amistad. Pasar por alto los defectos exalta las virtudes: "Cuatro de las características del hombre superior, son: en su conducta es humilde; en el servicio a sus superiores, respetuoso; en el servicio a los demás, lo guía la bondad; en el mando, la justicia. (...) Cuando se está al servicio de un príncipe, las continuas demostraciones traen desgracias. Entre amigos, las continuas reprensiones generan distancias. (...) Los defectos de las personas son características de su clase; pero dejados de lado, se develan las virtudes."

El hombre honesto "es capaz de cinco cosas: deferencia, tolerancia, buena fe, diligencia y generosidad. La deferencia previene los insultos. La tolerancia reconcilia los espíritus. La buena fe suscita la confianza de la gente. La diligencia asegura el éxito. La generosidad permite mandar sobre los otros."

Virtud cimera es el humanismo: "Palabras habilidosas y actitudes afectadas, raramente denotan la virtud del humanismo. Humanismo es juzgar a los otros como a sí mismo y tratarlos como se trata a sí mismo. Firmeza, decisión, sencillez, aproximan al humanismo."

La introspección es prudencia del hombre de metas superiores: "Al ver a personas de bien, pensemos en asemejarnos a ellas; si lo contrario, hagamos examen de nosotros mismos."

En otro pensamiento, dice Confucio en modo irónico: "¡Todo está perdido! No he hallado a nadie que vistas sus faltas, se culpe a sí mismo. (...) Sólo los sabios de gran altura y los estúpidos de muy baja clase, nunca cambian."

y ahora, en contraste, "el *Kiun-tsé* es el opuesto del hombre vulgar o *Siao-yun*. (...) El *Kiun-tsé* ama a todos los hombres y no tiene parcialidad para nadie. El *Siao-yun* es parcial y no ama a todos los hombres. (...) El *Kiun-tsé* aspira a la perfección; el hombre vulgar, al bienestar. El sabio se empeña en observar las leyes; el hombre vulgar, en atraerse favores. (...) El *Kiun-tsé* es sereno y tiene el corazón dilatado; el hombre vulgar está siempre agobiado de cuidados. (...) Decidido, pero incorrecto; estúpido y además, desatento; sencillo, pero insincero: ¡No entiendo a tal persona!" 25/ Es un *Siao-yun*.

1.3 ¿Para pocos o para todos?

Interesante sería indagar si el concepto de Confucio sobre el hombre superior -concepto vigente en el confucianismo como escuela filosófico-educativa-, fue de carácter aristocrático, genesiocrático 26/ y excluyente de toda posibilidad democrática de la educación, de acuerdo con el sentido de esta palabra, hoy introducida en el lenguaje educativo.

A juzgar por máximas de Confucio, propias o atribuidas a su tradición, la educación tal vez fue aristocrática y ge-

nesiocrática. No era para todos, sino destinada a la clase superior y a quien se le dijo: sé tú lo que eres por naturaleza, 27/ y a los destinatarios de normas de disciplina intelectual y dotados de innatas condiciones intelectuales y morales. 28/

Dice así Confucio: "Naturalmente sincero consigo mismo es quien sin esfuerzo, da con lo que es recto, y sin pensar comprende lo que quiere saber; es aquel cuya vida armoniza con la ley moral. A esta persona la llamamos un santo o un hombre de naturaleza divina. Quien aprende a ser uno mismo, descubre lo bueno y se afirma en ello."

"A fin de aprender a ser uno mismo, es necesario obtener el conocimiento amplio y extenso de lo que se ha dicho y hecho en el mundo. Investigarlo críticamente. Meditarlo cuidadosamente. Examinarlo claramente y seriamente llevarlo a cabo."

"No importa -dice Confucio- lo que aprendas; pero cuando aprendas una cosa, no debes dejarla hasta haberla dominado. No importa cuanto investigues; pero cuando investigues una cosa, no debes dejarla hasta haberla comprendido a fondo. No importa lo que trates de meditar; pero cuando trates de meditar una cosa, nunca debes dejarla hasta haber obtenido lo deseado. No importa lo que trates de examinar; pero cuando trates de examinar una cosa, no debes dejarla hasta haberla examinado con claridad. No importa lo que trates de llevar a cabo; pero cuando trates de llevar a cabo una cosa, no debes dejarla hasta haberla hecho cabalmente bien. Si un hombre triunfa con diez esfuerzos, tu te valdrás de mil esfuerzos. (...) "El aprendizaje sin reflexión es vano."

Estos textos y la suerte sorites yuxtapuestos o encadenados, son de seres superiores. Pero si se lee otro texto de la tradición de Confucio, él no reserva estas máximas a quienes nacieron superiores. Pueden ser aprendidas:

"Que un hombre proceda naturalmente de esta manera; y aunque sea torpe, sin duda se tornará inteligente; aunque sea débil, sin duda se tornará fuerte."

O este retruécano, expresión del principio de la reciprocidad: "Llegar a comprender siendo uno mismo, se lla-

ma naturaleza; y llegar a ser uno mismo comprendiendo, se llama cultura. Quien se conoce a sí mismo tiene también comprensión hacia los demás, y quien tiene comprensión encuentra su verdadero yo." 29/

Según estos últimos textos, el dilema favorece la posibilidad democrática de la educación superior. Para todos y no sólo para los aristócratas y genesiócratas. Pues no obstante las resistencias mentales del reformador de la educación china, y por elevado y puro que hubiera sido su concepto de educación superior, Confucio lo consideró viable a todos. 30/"No todos los hombres pueden ser grandes, pero pueden ser buenos", expresó el maestro.

Confucio era axiócrata en materia educativa: cualquier hombre, prescindiendo de su origen, podría hacer suyos los beneficios educativos, merced a los esfuerzos personales. Aceptaba alumnos de toda condición social, emancipado de cualquier prejuicio de clase: "No he privado a nadie de mi enseñanza -dice-, ni siquiera a quien vino a pie y no podía pagar sus estudios más que con un avío de vianda seca." Al mismo tiempo amonestaba: "El estudiante que se dedica a la búsqueda de la verdad y, sin embargo, siente vergüenza de sus pobres vestidos o de su mal aliento, no merece dirigirle la palabra." Más le importaba a Confucio la disposición de ánimo que la procedencia social: "A quien carece de entusiasmo, cualquiera sea su origen, no le abriré el camino de la verdad." Y en otro lugar: "A quien he enseñado uno de los aspectos de un problema, si no deduce las otras tres caras, le borraré de mis alumnos." 31/

1.4 Vías o currículo en la tradición educativa de Confucio

Confucio fue hombre práctico. Concibió el proceso educativo como algo viable, tradición recogida para dejar en claro la ruta pedagógica del maestro.

Pese a los objetivos universales de la educación según la mente confuciana, las tradiciones distinguen entre la educación de las clases superiores y la otorgada a las clases populares. Con todo, no eran muchas las distancias como bien se puede ver de lo que pudiéramos llamar el currículo, otra expresión de las vías o caminos de la educación.

Eran seis *artes* o disciplinas de estudio: la ceremonia y la música, el ejercicio del arco y la conducción de carros, la escritura y las matemáticas. “El tiro al arco -nos reporta un .autor citando a un discípulo de Confucio- es símbolo de justas referencias humanas. Es en sí mismo donde el flechero debe buscar la rectitud de su tiro. Él no suelta la flecha antes de haber rectificado su propia conducta. Y si marra el tiro, no manifiesta animosidad alguna contra el vencedor; retorna sobre sí mismo para buscar la razón de su fracaso.”

Las dos primeras artes o disciplinas están ordenadas a la virtud de humanidad, y poseen un contenido de estudio amplio. Con todo rigor, son materias de instrucción y objeto de aprendizaje. El ejercicio del arco y la conducción de carros conforman el entrenamiento militar de la educación y se ordenan a la virtud de la fortaleza; y recientes investigaciones demuestran cómo la ideografía de enseñar o aprender se inspira en los arcos de arco y flechas predisuestas hacia el blanco. La escritura y las matemáticas,

requeridas de ejercicios de raigambre más racional, se ordenan a la sabiduría. 32/

La escritura fue fundamental. La de China es de las más simbólicas; exige cualidades de intuición, de síntesis y de sentido práctico extraordinario. 33/ Aprender a escribir no fue sólo un hecho mecánico sino adecuado al desarrollo de las facultades naturales del hombre. Escribir educa.

1.5 Organización educativa estatal

Cuando el Estado hizo suya la tradición de Confucio y tomó a su cargo la organización del proceso educativo en la China antigua, se configuró en esa gran nación algo equivalente a nuestros niveles educativos modernos, todos concebidos en función del concepto de educación superior, pero coronados con una etapa de nivel superior. 34/

Estos niveles corrían sobre las nominables como vías confucianas. El primero preparaba para un examen ante las autoridades civiles y locales -digamos, las municipales-; examen requerido del dominio de la gramática y la producción de otros ensayos y un poema original, con lo cual el estudiante se disponía para el examen provincial, ante autoridades competentes, sobre el dominio de los clásicos y noticia sobre el arte del gobierno.

Vendría por fin el examen imperial destinado a indagar la capacidad del estudiante para ulteriores servicios al Estado. Evaluación selectiva de una tercera parte de quienes lo hubieran superado, para ingreso al Bosque de los Letrados (una especie de alta academia de las letras), donde convertir los conocimientos en alta sabiduría.

Con posterioridad a cada etapa, el estudiante recibía un reconocimiento, a manera de título. Tras la primera, de “Yema: capullo, botón de sabio o de genio.” Tras la segunda, era reconocido como hombre promovido y recibía toga y capelo. Este examen fue establecido en el año 622 d.C. El siguiente examen, el provincial, imperial o palaciego para ingresar al Bosque de los Letrados, data de 1066.35/

Así dispuestos los niveles o etapas, el currículo y el reconocimiento, se suponía la capacitación del alumno para recorrer con éxito las vías o senderos de la vida. Ser de veras un ser social.

Otros procesos educativos previos, orientados en China a obtener saberes elementales útiles y habilidades prácticas para el trabajo o para el goce y la distracción, son los niveles inferiores. Proverbial en la educación china fue la íntima relación entre maestro y alumno. La dignidad del primero fue tenida en más que las calidades didácticas del simple profesor, como consta por el pensador confuciano del siglo VIII, Han Yu. 36/

1.6 Simplificación y correspondencias

Forzando simplificación y correspondencias entre el sistema chino, la *universitas* del Medioevo occidental y nuestro sistema contemporáneo de educación superior, las etapas chinas, hasta el reconocimiento del hombre promovido, corresponden, en conjunto, al proceso propedéutico en la facultad de artes y a la obtención del primer título universitario en nuestros días. En los tres casos, estas tres formas de los tres sistemas configuran lo hoy conocido -en lenguaje de la América septentrional- como el pregrado. El ingreso al Bosque de los Letrados y el acceso a las facultades profesionales de teología, derecho y medicina, en la universidad se parangonan con nuestra concepción del posgrado.

En la segunda mitad del siglo XI (1066) estaba ya configurado en China el sistema de educación superior. No la universidad como la entendemos a partir de la Edad Media occidental y cristiana.

2. La educación en las tradiciones hindúes. Buda el Iluminado

No le resulta fácil a la mente occidental entender las tradiciones educativas del hinduismo, dentro del cual se encuentra inscrita en parte la enseñanza *budista*.

2.1 Idea general de la educación hindú

A fin de hacer comprensible este mundo educativo tan distante del nuestro, tengamos en cuenta la estructuración social por castas; la producción literaria, núcleo fundamental del hinduismo; la carencia de un sistema escolar, no obstante haber concedido las tradiciones hindúes tan alto valor a los procedimientos educativos; la escasa importancia atribuida a la razón y a la ciencia para

educar y, en fin, el trascendental influjo de los conceptos educacionales de Buda, el sabio.

Las Castas

La sociedad de la India ha estado constituida por cuatro castas de la pirámide social: los *brahmanes* o sacerdotes, en la cúspide; los *ksatryas* o guerreros nobles; los *vaysias* o cultivadores y comerciantes, y los *sudras* o parias dedicados a los trabajos más humildes. La posibilidad de ascenso de un estrato a otro superior fue casi nugatoria. La educación, en consecuencia, resulta ser también estratificada, dependiendo del acceso de cada casta a las fuentes literarias. Poco o nada pudo hablarse de educación destinada a las castas excluidas.

Las fuentes literarias

La rica producción religioso-literaria de los hindúes constituyó el gran argumento educativo. Se la puede catalogar en dos grandes grupos: el de los *sruti* o libros revelados, lo que ha sido oído, de los cuales sería inoficioso para la mente hindú indagar sus orígenes y relaciones con el grupo de los *Rg Veda* o colecciones del saber tradicional de carácter religioso, también sometidas de ordinario a la tradición oral. Otros textos son los *Brahmanas*, contentivos de comentarios y rituales y los *Upanishidas*, de carácter metafísico. Estos libros, además de otros, orientaron la educación de los arios, como la *Ilíada* lo hará con los griegos en la tradición educativa homérica.^{37/}

¿Sistema escolar?

A diferencia de otras civilizaciones orientales, la hindú careció de algo asimilable a un sistema escolar. Los indoeuropeos realizaban el proceso educativo en fami-

lia, hasta los siete años, al ser admitido el niño, como un novicio o cuasi escolar, por el maestro o *upanayama*, con quien permanecía el doctrino hasta los doce años y recibía el cordón sagrado, investidura del hombre libre. Este rito de paso se asimilaba a un segundo nacimiento: "Quien comunica el conocimiento sagrado -dice el *Código de Manú*, obra posterior a los *Rg Veda*- es un padre más digno de veneración que quien sólo hace el don del ser natural. El segundo nacimiento, o nacimiento de Dios, asegura una nueva existencia en este mundo y también la vida eterna en el futuro." 38/

En este proceso, el doctrino aprendía el *gayarati* para iniciar la lectura de los, *Rg Veda* alimento o avío espiritual para el camino de la enseñanza y el aprendizaje.

Pero el rito mencionado no era el momento terminal. El proceso de lectura e intelección -si posible- de los *Vedas*, tomaba muchos más años de educación permanente. Según Masson-Oursel, este lento trayecto educativo bien podía tomar, en principio, unos cuarenta y ocho años. 39/

¿Quién era el maestro? Para la casta brahmánida lo era el brahmán con quien moraban los alumnos, venidos de todas partes como los estudiantes peregrinos de la Edad Media. En las restantes castas objeto de educación, los maestros, trashumantes, posaron al aire libre en lugares improvisados donde reducían su enseñanza a la escritura y la lectura, con adobamiento de fábulas y canciones tradicionales. Dada la estructura social, nada diría el maestro por fuera de lo indicado para la casta de los oyentes. Había conjuntos de ideas esotéricas, no participables por cualquiera. De esta manera se

enseñaban los *Upanishidas*, término cuya etimología más probable proviene de *sad*, sentarse, con los sufijos *upa* y *nid*. 40/

¿Educación sin ciencia?

Dada su filosofía de transmigraciones sucesivas y del dolor como un constitutivo ontológico del ser humano, la especulación hindú está afectada por las condiciones de la vida. El contenido de las *Upanishidas* acentúa hasta la angustia las reflexiones sobre el dolor, ley universal de la humanidad. 41/

Pero no obstante tan pesimistas y tristes actitudes, la tradición y la filosofía hindúes siempre piensan y creen en la esperada vida real y no aparente, lejana y más allá del devenir del sufrimiento. Hay lugar para un proceso efectivo, estimulado por la educación, cuya trayectoria parte de la doliente realidad vivida, y fija su meta en la realidad trascendental del espíritu. El perfeccionamiento humano, y por tanto el educar para lo superior, viene concebido en términos de liberación.

Mas como el infortunio original es la ignorancia, ser libre ha de entenderse como un conocimiento que para el anhelo hindú es sólo el metafísico y desinteresado. "Así, el fin de todas las filosofías y místicas hindúes es liberarse del sufrimiento. Ni unas ni otras tienen razón de ser si no liberan del dolor y desatan al hombre de la ley *kármica* que lo somete al tiempo, al cambio y la disgregación. Pero un conocimiento que así desligue de servidumbres al parecer ineludibles, está vedado a la cotidianidad humana y sólo lo alcanza quien habiendo roto sus cadenas, se viste de condición sobrehumana."

Por ende, "el trabajo de la razón dicha no tiene aquí nada que hacer." 42/ Siendo el entendimiento un producto de la materia -ontológicamente dolor-, aprieta amarras a las deleznable condiciones de la existencia humana, impidiéndole al hombre, por lo tanto, ponerse en contacto con la realidad espiritual absoluta, ahistórica e incondicionada.

Se comprende así cómo en la tradición educativa de los hindúes, sea factible hablar de la educación en la ignorancia, por la ignorancia y a pesar de la ignorancia. La educación posee otros valores relacionados con el saber

o el saber hacer profesional y operativo, posibles aun en el analfabetismo absoluto del paria, 43/ y suficientes para la educación del ser en lo superior y para lo superior. "En la India clásica, y así ha seguido sucediendo hasta épocas recientes, el hecho de saber leer y escribir no se consideró como dato expresivo de la capacitación o preparación personal." 44/ La ciencia, despojada de su papel protagónico en el drama educativo.

Esto es poco comprensible para la mente occidental cuyas tradiciones educativas arrancan de la cultura griega. Las prácticas hindúes, aunque despojadas del aporte de la ciencia como argumento educativo, respetan el ejercicio racional de la inteligencia. También los griegos, iniciadores del pensamiento científico y de los conceptos didácticos entendidos como el arte de enseñar, participan de las tradiciones educativas del Oriente, y al raciocinio intelectual le conceden la debida importancia en la tarea educativa. 45/

2.2 Las enseñanzas de Buda

Siddharta Gautama, llamado más tarde Buda el iluminado, pronuncia su primer discurso en el año 521 a.C., en la ciudad sagrada de Benares o Varanasi, bañada por las aguas del Ganges. Este sermón es principio seminal de la doctrina religiosa y educativa del Buda, próxima, sin identificarse, con otras las tradiciones hindúes. De hecho, en algunos aspectos les aparta.

Buda acepta la pirámide incomunicada de las castas y excluye del beneficio educativo a la inferior de los parias. Por debajo de ésta, sólo están los extranjeros. Con todo, Buda abre el ingreso a su orden monástica aun a los *cuadra* del estrato paria y aun a la mujer, si se avienen a la estricta disciplina monacal, mantenidos, sin embargo, los privilegios del sexo masculino. Cuando Amanda, su discípulo predilecto, le preguntó el porqué de esta discriminación, respondió: "Malas, Amanda, son las mujeres; estúpidas, Amanda, son las mujeres."

En Buda es más amplio el recurso literario. Mientras el conocimiento del brahmanismo reposa sólo en la interpretación de los textos sánscritos, Buda, quien rechaza los *Rg Veda*, los *Brahmana* y los *Upanishida*, acoge muchos otros documentos de variado orden.

Fiel a la tradición hindú, el estricto sistema escolarizado no se da en el budismo. Para los brahmanes, casta elevada y más apta para la comprensión, el lapso educativo se cumple desde edades tempranas, entre los ocho años y los dieciséis. Para los *ksatriya* -príncipes o militares-, entre los once y los veintidós, y para los *vaica* -agricultores, ganaderos, artesanos y comerciantes-, entre los doce y los veinticuatro.

La iniciación de las tareas educativas vino revestida de una significativa ceremonia, la *upayana*, de las raíces *ni* y *nai* o guiar, conducir, en consonancia con un principio búdico de no considerar al hombre como *tabula rasa* en donde todo ha de escribirse mediante la enseñanza, sino en reconocimiento a un ser por naturaleza dotado de conceptos desarrollables por el guía educador.

"Cuatro cualidades principales deben adornar al discípulo para la garantía de su aprovechamiento: desinterés de todos los goces, tanto terrestres como del más allá; discriminación entre lo eterno y lo efímero; posesión de las seis virtudes morales, a saber: paz espiritual, dominio de los órganos, renuncia de los deseos, resistencia a la fatiga, placidez y fe; finalmente, desear por encima de todo la liberación final." 46/

La conducción educativa exige íntimas relaciones entre el maestro y el alumno. No todo maestro conviene a todo discípulo. El maestro es normalmente el *gurú* -término significativo de ponderación y medida. Con el maestro viven los alumnos si el *gurú* tiene residencia estable, o lo siguen si deambula de lugar en lugar.

Siendo oral, el efecto de la enseñanza se identifica con aprender a recitar. Dos ra-

zones militan en favor de esta práctica: el esoterismo, ante todo, a fin de no poner en las mentes incautas, enseñanzas impertinentes, y el respeto a la tradición. El resguardo de la memoria amparaba en mejor forma la pureza del mensaje. La transcripción es riesgosa de yerros e interpretaciones del copista, además de haber sido tardía, entre los hindúes, la escritura como medio para consignar los mensajes doctrinales. Y tal fue la fe en la fidelidad memorística, para cuyo desarrollo y confianza desarrollaron toda clase de normas mnemónicas, que carente o no algún monasterio de textos sagrados, un monje sabio, venido de otro reducto monacal, venía prestado al monasterio vecino o lejano para repetir oralmente la enseñanza.

La ciencia y el pensamiento racional siguen jugando papel muy secundario en los conceptos educativos del budismo.

Con todos estos usos y principios, la predicación de Buda, hecha enseñanza, orientó la educación hacia lo individual, lo familiar y lo social. Los preceptos orientados al ideal superior y casi inalcanzable, se yerguen sobre la condición fundamental del equilibrio personal y la armonía, con métodos teóricos y prácticos -a la manera de vías- para llegar a la iluminación; con sistemas familiares, sociales y poco escolarizados para la transmisión de la enseñanza, y con modelos de identificación propuestos a la imitación de todos.

Muerto el maestro, se reunieron los mejores seguidores de sus doctrinas y enseñanzas, y las dejaron escritas, a manera de *paideia*, legado de generación en generación. 47/

Equilibrio y armonía personal

Como ideal educativo hacia el equilibrio mental, Buda presenta algo tan sublime, hasta parecer un imposible. Con todo, lo propone:

“Cualquiera intentaría -dice- pintar una acuarela sobre el cielo azul, pero ello es imposible. Como imposible resulta secar un río profundo y ancho con el calor de una tea de hierba seca, o producir crujidos refregando dos trozos de cuero bien curtido. Sin embargo, a la manera de estos ejemplos, el hombre debería entrenar su mente para que nunca llegue a perturbarse por cualquiera sea el término escuchado, y disponerla para hacerla tan amplia como la tierra, tan ilimitada como el firmamento, tan profunda como un gran río y tan suave como el cuero bruñido.” 48/

Las enseñanzas del Buda distinguen lo importante de lo carente de importancia. Le enseñan al hombre cuanto ha de aprender, a remover lo innecesario y a entrenarse sólo en cuanto le ayuda a estar iluminado. 49/ Es el equilibrio armónico.

Las vías o senderos

Los métodos, senderos o vías prácticas para llegar a tales metas, son, ante todo, tres: disciplina en la conducta, concentración en la mente, y sabiduría. La disciplina conduce al control mental, corporal y sensitivo para sólo llevar a cabo obras buenas. Por la concentración, la mente desecha los deseos de avaricia y llega a ser pura y tranquila. La sabiduría induce a la aceptación de la cuádruple y noble verdad, a saber: la naturaleza, las causas, el camino y la meta del sufrimiento. 50/

Bien analizadas estas tres vías prácticas, descubren, más allá, ocho vías; cuatro puntos de vista; cuatro procedimientos correctos; cinco facultades para explicar las razones efectivas de seis caminos o prácticas de conducta.

Las ocho vías son: la correcta visión de las cosas para tener en cuenta las leyes de las causas y los efectos; el correcto pensar para desechar la avaricia y la ira; la correcta expresión para no mentir; la correcta conducta para no matar, cometer adulterio o robar; el deseo de eludir todo tipo de

vida vergonzoso; el propósito de obrar con la debida diligencia hacia el buen propósito; la conciencia permanente para guardar la mente pura, y la concentración para mantener el equilibrio estable de la mente.

Los cuatro puntos de vista llevan al hombre a mantenerse desasido de un cuerpo por naturaleza impuro; a considerar sus sentidos como fuente de sufrimiento, cualesquiera sean los sentimientos de pena o de placer experimentados; considerar la mente y todo lo demás en un continuo flujo, y percatarse de la inestabilidad de las identidades.

Los cuatro procederes o normas de conducta son prevenir la mala acción; interrumpirla si iniciada; inducir el deseo de obrar bien, y mantenerse en el correcto obrar.

Las cinco facultades o poderes son la fe para creer; la voluntad para obrar, la memoria para recordar, la habilidad para concentrar la mente y la destreza para mantener clara la visión de sabiduría.

Estas cinco facultades o poderes son necesarios para la Iluminación, pues la perfección en el ejercicio de estos cinco poderes o facultades facilita llegar más allá de la Iluminación por los seis caminos: a la generosidad, la guarda de los preceptos, la perseverancia, el empeño, la concentración mental y la sabiduría. 51/

Preceptos sociales

El denso arbolado de vías y preceptos éticos y religiosos no se transmitía por los arreglos escolares. La familia y la sociedad son los vehículos de la predicación docente de maestros y sacerdotes.

Además de sus fines religiosos y morales, la enseñanza búdica tiene un objeto político. Para ello, el maestro rotuló siete vías abiertas a un país en rumbo su prosperidad, consistentes en las frecuentes y hermanadas reuniones del pueblo budista para discutir asuntos de la vida ciudadana y de la defensa nacional, la unidad de todas las clases, la guarda de las costumbres tradicionales, el respeto a las diferencias de sexo y de edad para mantener pura la familia y la comunidad, el estímulo al respeto filial y la reverencia a maestros y a mayores, el tributo a los

antecesores, y la conciencia de guardar la moralidad pública. 52/

Esta nutrida enseñanza, más de naturaleza religiosa, moral y social que intelectual, descansa sobre el concepto de la igualdad de los ciudadanos. Todo hombre, sea él un hombre común o un seguidor de las vías, deberá acatar los preceptos de la buena conducta. 53/ Ante todo ser se alzan patentes los ejemplos de los antecesores como pautas de identificación. 54/

3. El Japón

Algunos historiadores fijan en los siglos VI o V los orígenes del pueblo japonés. Por tanto, en tiempos de Confucio y Buda, cuyas tradiciones religiosas y educativas penetraron en el archipiélago. Sólo después de la llegada del budismo, los nipones empezaron a llamar *shinto* a sus costumbres religiosas, consistentes en una veneración desordenada a los poderes deificados de la naturaleza.

Convergentes budismo y confucianismo, el primero se aclimata en el Japón bajo la forma de *la espiritualidad Zen*, figurativa del hombre ideal, constante en la conquista progresiva de su propio ser, para regirlo. Evidencia de lo cual es el significado del tiro al arco, recogido de la tradición educativa de Confucio. El constante entrenamiento no fue práctica deportiva destinada a ganar en la contienda externa, sino el logro del sentido certero de las acciones internas del ser humano. Al respecto, dice Herriguel: "El arte del tiro al arco se concibe no como la destreza obtenida en el deporte con entrenamientos progresivos. Es el poder espiritual derivado del ejercicio para ajustar los espíritus a los fines. (...) El tiro de arco es un asunto de vida o muerte. Significa el combate del arquero consigo mismo." 55/

Cuando el influjo chino les llegó, los pueblos del Japón carecían de escritura. Asimilaron entonces los conceptos figurados en los signos ideográficos. La religión, la lengua y muchos valores culturales, también los educativos, fueron bienvenidos por un pueblo receptivo y asimilador. Japón cruza los umbrales de la historia, dotado de una gran capacidad asimilativa y de avidez de progreso, a veces febril y también, justo es decirlo, sin gran juicio crítico sobre los elementos importados. Por encima de las dotes críticas y discriminadoras, el japonés posee una sensibilidad aguda para captar la belleza y compenetrarse de las creaciones importadas. Ésta ha sido en todo tiempo la grandeza y acaso la debilidad de la educación japonesa, magnánima para acoger los frutos de otras mentalidades, sin el menor resabio de patriotismos estrechos y de actitudes servilistas. La difícil situación derivada de moverse entre elementos no siempre bien asimilados, puede dejar la impresión de haber generado una cultura compuesta de rasgos exógenos y aprendidos. 56/

Esta apreciación es válida. 57/ Pero con haberes autóctonos o advenedizos, la cultura japonesa supo dibujar la figura del hombre que se considera superior, fiel al *bushido*, término a veces entendido como el código del caballero que asimila, transforma y crea, imprimiendo en todo el sentido de empresa y desarrollo. Estas tendencias son claras desde el siglo VII de nuestra era, cuando el Mikado Tenchi (622-671) fundó escuelas servidas por maestros chinos, y por japoneses que habían residido en el continente. Escuelas complementarias de la tradición educativa estudiosa -a la manera de facultades- de historia, estudios chinos, aritmética y derecho. Hay quienes ase-

mejan estas escuelas al concepto occidental de universidad. 58/

4. La civilización y educación de los escribas

Los procedimientos educativos cultivados en el Oriente, fueron orales y giraron en torno al *Libro maestro*. Éste, una vez escrito, siguió siendo savia inspiradora de los maestros del Libro, continuadores de la educación del hombre en lo superior y para lo superior. Las de Confucio, las hindúes y las budistas fueron primero tradiciones de la palabra oída. El término *bahusruta* para designar al hombre sabio e instruido en la cultura hindú, es, literalmente, el que ha oído mucho; y la palabra *pathaca*, alusiva al maestro, significa el recitador.

Todo esto explica, ya lo indicamos, cómo en tales tradiciones culturales el analfabetismo o negación de lectura y escritura, pactara paz con el hombre culto, satisfecho con haber oído mucho. Asida al concepto de cultura iletrada, viene la persona del guerrero. Para fines militares, Confucio dio entrada en su diseño cuasi escolarizado al entrenamiento en el uso del arco y la conducción de carruajes, y la tradición hindú, por su parte, puso al soldado en un escaño apenas inferior a la casta de los *brahmanes*.

Pero llegados ahora a las civilizaciones geográficamente más cercanas al rincón mediterráneo de la cultura griega, veremos cómo en ellas se opera el tránsito inverso de la cultura del guerrero noble, aunque iletrado, a la del hombre escriba. "Si se quisiera resumir en una simple fórmula esta evolución compleja -escribe Henri Irenée Marrou-, bastaría con decir que la historia de la educación antigua refleja el paso progresivo de la cultura de nobles guerreros a la cultura de los escribas." Marrou refuerza su pensamiento recordando cómo Mahoma, en el Corán, se refiere a la cultura hebrea y cristiana con la expresión las gentes del Libro, en contraste con el talante brutal y agreste de los árabes coetáneos del Profeta. 59/

Georges Gusdorf discurre sobre cuánto significó para la educación y la pedagogía el avance de la cultura oral hacia la palabra escrita. Primero, el ser humano habló e hizo de su voz el vehículo trasmisor de las herencias espiritua-

les. Siglos después, modeló sus pensamientos en jeroglíficos y signos grabados: *gramma*, o manchados sobre la superficie o materiales al alcance. Por algo *littera*, la letra, es palabra emparentada con el verbo *lino*, que significa ungir, frotar, dejar sobre la materia propicia trazos visibles y persistentes de la idea expresada.

La invención de la escritura, tan ligada a los albores del raciocinio y el pensamiento científico, produjo el vuelco de la pedagogía clásica. El *Peripatos*, paseo intelectual, usó mucho de la agitación oral del pensamiento. Pero las lenguas escritas, perfectas en sus recursos gramaticales y retóricos, sin desligarse de la expresión hablada constituyeron un ineludible medio para la formación del hombre superior. El hombre arcaico, carente en su tiempo del signo gráfico y la letra, vio el ámbito de su memoria y su cultura personales sitiado por la circunstancia inmediata del tiempo y el espacio. Sólo de oídas, al hombre le era posible conocer culturas distantes y pasadas. La escritura, receptáculo de la memoria histórica y social, indujo las más hondas transformaciones para la formación del hombre en lo superior y para lo superior. 60/

Las aludidas culturas del escriba son la mesopotámica y la siria, la egipcia y la hebrea. En ellas el escriba hubo de enfrentarse con el problema técnico y abigarrado de acoplar elementos de valor jeroglífico a otros de orden silábico y alfabético, vivos en la gran diversidad de las lenguas de la época, y con el problema moral y social de transmitir con signos un pensamiento educativo.

Egipto es ejemplo elocuente. Allí el escriba era funcionario imprescindible. Figura casi sagrada, sacerdotal, moralizadora. Evoluciones ulteriores desprenderán al escriba de las funciones prácticas, utilitarias y funcionales, para elevarlo al estrado de las aspiraciones superiores.

Hubo por ello un proceso formador de los escribas, en escuelas y entrenamientos duros y recursivos de la tortura física, según nos lo da a conocer una expresión egipcia: "Los oídos del jovencito están colocados sobre sus espaldas; él escucha cuando se las vapulean"; o cuando un discípulo, al recordar agradecido a su maestro de su juventud, dice: "Tu me educaste cuando yo era un niño; me azotaste las espaldas y la doctrina entró por mis oídos."

No obstante tanto rigor, ser escriba fue meta del hijo y de sus padres y familiares, anhelosos de lo superior educativo.

Las culturas minoica y micénica, antesala histórica del esplendor de Grecia, también contaron con el escriba funcionario para el ejercicio del gobierno. 61/ En Grecia, entonces, cuyas armas, palabra y poesía conjugan el argumento educativo superior, también está presente la tradición cultural de los escribas, armonizada con la tradición de las artes liberales. 62/

4.1 El ideal educativo de los egipcios

El ideal educativo de los egipcios fue el hombre *rome*, concepto nacido del orgullo racial rodeado de pueblos vistos como inferiores: asiáticos, libios y negros. Estirpe alimentada por las aguas del Nilo en cuyas márgenes, tal era la creencia milenaria, habían combatido el dios Sol y sus descendientes.

En la organización política egipcia predominó el poder absoluto de sus reyes: los faraones, encarnación del Estado dueño de grandes riquezas. Junto al monarca posaron los escribas, administradores del país. También los sacerdotes. Después, el ejército, en su mayor parte reclutado entre campesinos y extranjeros. Y en la base de la pirámide social, los labriegos, comerciantes y artesanos.

Hubo en Egipto un sistema escolarizado. De enseñanza elemental, abierta primero a las clases superiores y después extendida a otros estratos de la sociedad. Así se originaron dos clases de escuelas: de nobles e hijos de funcionarios, y de las clases populares, maestras de la escritura, la lectura y el cálculo, técnicas, según Platón bien dominadas en Egipto.

Otras eran las escuelas superiores, sitas en los templos visitados por los alumnos hasta los 16 años de edad. Se los preparaba para el desempeño de funciones estatales.

Los egipcios, pueblo práctico como nos lo descubre su arquitectura monumental, llevaron al seno de las escuelas la enseñanza de las técnicas agrícolas, la ingeniería, la astronomía y las matemáticas. De las técnicas, entiéndase, pues, en opinión de Worringer, la ciencia egipcia consistió en el dominio de las fórmulas, no en el afán del saber por el saber o el porqué científico de las cosas. También la enseñanza de las artes de la palabra, la música, la pintura. Las escuelas donde tales contenidos se enseñaban, funcionaron al estilo de internados. 63/

De hondura religiosa, el pueblo egipcio fue venerador de la memoria de los muertos; empapó la enseñanza, las escuelas y la misma arquitectura en el sentido fúnebre del más allá, y se dejará sentir en la cultura griega y la cultura cristiana primitiva. 64/

4.2 La educación en Persia.

En 546 o 544, el rey Ciro conquista Sardes y poco después captura las ciudades griegas de la costa. Es la revelación de una fuerza nueva que nunca perteneció al Oriente clásico. Abastecida de las culturas de pueblos conquistados, se aproxima a las culturas de los escribas. Alejandro parece haberse sentido en Persia menos extranjero que en Egipto o en Babilonia.

Etnológicamente, los pueblos de la meseta del Irán, eran arios semejantes al pueblo hindú por la espiritualidad profunda, mas para ellos inspirada en la

obra de Zaratustra o Zoroastro, reformador de la religión persa (660-583?).

La gran masa de los persas estuvo ausente de las letras. Pero magos y sabios de intereses teológicos y filosóficos, constituyeron la clase privilegiada, dominante y maestra de los jóvenes nobles en las artes de la lectura, la escritura y el cálculo, cuando ya la lengua nacional persa pudo ser escrita desde tiempos posteriores a Darío (550-486).

La educación de los nobles, exigente y más austera para el príncipe, se iniciaba en el seno familiar y sin vestigio alguno de arreglo escolarizado, salvo la mayor o menor regularidad impresa por los sabios y letrados a la enseñanza, ligada con la estricta disciplina militar.

Zoroastro concibió el modelo de identificación educativa. Era un ideal: el hombre *ashavan* consciente de la secuencia moral de buenos pensamientos, buenas palabras y buenas obras. Ideal regido por los principios de la franqueza, la sinceridad, la fidelidad, según le venía a un pueblo que, letrado o no, hubo de someterse a la dirección política de los nobles. 65/

Consultados los persas sobre su modelo educativo, respondieron: "Sólo les enseñamos a decir la verdad y a montar a caballo." Conjunción acertada de la educación para lo superior, y para lo ordinario en pensamiento de Confucio.

Segunda parte

Grecia y Roma

El mundo griego de los siglos próximos a la Era Cristiana, se distingue por su educación. Cosecha lograda tras generaciones sucesivas que en momento culminante de su decurso histórico, sintiéndose insatisfechas de sólo el labriego inclinado sobre la tierra para ararla y del artesano y el hombre diestro en el manejo de las armas, despertaron a la idea superior del conocimiento científico y la palabra culta. Si antes la palabra *sofos* se usó para referirse al avezado en las artes de la vida o al capaz de tañer el arpa y al conocedor de las sentencias de sus antepasados, el vocablo significaría al hombre abierto a los nuevos horizontes de la inteligencia.

Durante más de ocho siglos el propósito o proyecto educativo griego se apoyó sobre el concepto, para ellos fundamental, de la *areté*, estimulado por los ideales de la armonía unitaria.

Areté significa mérito, calidad sobresaliente, fuerza, virtud. Calidades llamadas a despertar en el individuo la ambición de ser más, de sobresalir. La *areté* implica notas de aristocracia y nobleza, contrarias a lo vulgar y ordinario. Es algo superior ^{66/} porque la armonía unitaria procura el equilibrio de los componentes constitutivos del hombre, lo físico y lo espiritual, como meta cimera de la educación. ^{67/}

Conjugados entonces los conceptos de *areté* y de armonía en el procedimiento educativo, se generó el ideal de la *paideia*, término, como se dijo, procedente de *paidos*, el niño.

Pero tanto el concepto de *areté* como el ideal del concierto armónico fueron sometidos a paulatinos y sucesivos ajustes al paso de los siglos. La práctica de la *paideia* se modificó a la manera de una variable dependiente. Con el sucederse de los diversos estadios de civilización y con el variar -en el tiempo y en el espacio- de las instituciones éticoreligiosas, sociales y políticas del pueblo griego, cambiaron los ideales educativos y sus órganos de realización. Modificaciones y diferencias no requeridas de suprimir lo anterior y diverso. Lo nuevo asimiló y transfiguró lo antiguo, y lo diverso fue integración y complemento ideal de la forma de vida, realizada ya en otro lugar y tiempo. ^{68/}

Por razones de método se hace necesario fraccionar la expansión de siglos en períodos clave, señalando los momentos críticos en que la *paideia* ofrece formas consolidadas de la areté, según variaba el ideal del hombre formado en lo superior y para lo superior. Esos períodos son: el del ideal educativo heroico de los poemas homéricos; el agreste de Hesíodo, y el cívico de Esparta y Atenas. 69/

1. La tradición homérica

El primer período se hunde en las centurias de la tradición homérica. Tradición cultural caballeresca 70/ que preparó la epifanía de las obras de Homero (s.IX a.C.), la *Ilíada* y la *Odisea*.

Poemas líricos y épicos a la vez, convertidos -en términos de hoy-, en textos de referencia educativa de un pueblo. Son mezcla del brillo de la palabra con los fulgores de las armas en manos guerreras. “Los contemporáneos del bardo de Quíos creían en una ley fundamental, guardiana del orden en la creación: era el Destino, la Fatalidad que les distribuía a los mortales su función en la sociedad, el ritmo de la vida, el camino inexorable hacia la muerte. Aquiles, Patroclo, Antíloco, Ayantes, Euríalo y tantos otros jóvenes, deberían fatalmente morir en la flor de su existencia, no sin antes haber alcanzado la gloria sempiterna.” 71/

Recogiendo y prolongando tradiciones, Homero presenta a los dioses y a los héroes de la guerra como modelos de imitación o identificación. Espiga sus historias y leyendas, nacidas a lo largo de etapas seculares, en el sembradío de una cultura arcaica y primitiva. Vestidas de verso y belleza, las brinda en mensaje educativo a una sociedad sencilla de cortesanos y aristócratas. Homero, el poeta ciego, fue,

en boca de Platón, el educador de Grecia. “Les fue imposible verlo -escribe Edwin Hatch- sólo como un exponente literario. Lo percibían como moralizador.” 72/

La *areté* homérica es la categoría distinta y superior del hombre heroico, del guerrero noble, virtuoso y audaz, poseído de la ética del honor. “Los efebos aprendieron la lección: supieron despreciar una vida larga, torpe y opaca, y preferir un breve momento de gloria, fugaz pero heroico.” 73/ Homero les inspiraba capacidad de compromiso.

Uno de estos héroes encarnados, es Aquiles. Su educación buscó hacerlo un *areté* -ser superior- por el ejercicio estrenuo de las armas, del esfuerzo físico y de la palabra. Se buscaba modelar un buen guerrero mediante el ejercicio cotidiano de las artes marciales, y un buen orador, mago de la palabra y las artes de la convicción. “Ser siempre el mejor y mantenerse superior a los demás”, 74/fue el consejo de Peleo, padre y maestro, a su hijo Aquiles. Similar a este proyecto educativo, el dictado por Palas Atenea para la educación de Telémaco, según consta en la *Odisea*. 75/

Fue una educación sin escuelas, nutrida de las costumbres y fueros familiares. La mujer, cuya vida se desenvuelve en torno a los menesteres del hogar y goza de sentidas predilecciones sociales, es madre y a la vez maestra. La educación de esos tiempos cuenta con la sociedad, o se la encarga al preceptor añoso y prudente. Chirón lo fue de Aquiles, de quien aprendió el arte de la guerra, la caza y la cetrería; las formas caballerescas y deportivas, la música, la cirugía y la farmacopea.

La educación era patrimonio de los nobles depositarios del poder político primitivo y la cultura. La masa popular dependía, con todo y su ignorancia e indocilidad, de las relaciones patriarcales para mantener la aristocracia caballeresca. La educación homérica estaba destinada a quienes por las circunstancias sociales y los ascendientes hereditarios, eran *aretés* en potencia y podían llegar a serio en las lides de las armas, la palabra y el honor. Con terminología acomodaticia de hoy, era una educación aristocrática y genesiocrática. 76/

Hesíodo (s.VIII a.C.), otra figura educativa de Grecia, ante la concepción homérica de la educación caballeresca, pro-

pugna el trabajo y la justicia como elementos esenciales para conquistar la *areté*. En *Los trabajos y los días*, Hesíodo valora el trajín cotidiano, duro, silencioso y sudoroso de la frente. Es la ofrenda del hombre sencillo, el de las *artes serviles*, el campesino, a sus dioses, y el único camino a la victoria. Ética enérgica y austera que fundada en la veneración de las divinidades y en el triunfo de la justicia en las relaciones entre los hombres, engalana los conceptos homéricos de derecho, justicia y verdad. Hesíodo desarrolla toda una educación popular y hunde las bases de la vida regulada por el derecho común. 77/

2. Esparta

A partir del siglo VI a.C. estamos en la época de Esparta en Laconia. Pero no la Esparta anterior a la sexta centuria unificada a la tradición homérica, sino de la educación inspirada en el legendario Licurgo, el legislador (s. IX a.C.). 78/

Lo espartano, hoy atributo de una concreta modalidad educativa, adhiere al ideal cívico-militar. O mejor, primero militar para ser buen ciudadano. Educación que por identificar al buen soldado servidor del Estado con la esencia de la *areté*, encumbra como ideal educativo una moral cuyo árbitro es el Estado y es la Ley. Y, porque soldados, su *paideia* o pedagogía son la dureza y el rigor, que dejan de ser medios por convertirse en objetivos de la educación. Es otro estilo y concepción de la armonía.

Si la tradición homérica tejió en un solo argumento educativo armas y palabra para formar al héroe individual, la educación espartana, muy distante de la cultura de los escribas, optó por agrupar a todos los ciudadanos en una polis de iletrados, pero garantes de la disciplina militar. Aristóteles 79/ apuntó con perspicacia las hondas consecuencias de este proyecto educativo y ciudadano: el ideal de la *areté* homérica, en el fondo individual y caballeresco, se sustituyó en Esparta con el ideal colectivo de una polis de soldados orgullosos de su decir breve y cortado: lacónico. La educación homérica, anota Jaeger, anheló formar al héroe personal. Esparta, en cambio, fue la ciudad de héroes a pesar de iletrados.

Este ideal educativo distaba de ser democrático. No era para todos. El acceso a tal educación sigue siendo, como en las eras homéricas, aristócrata y genesiócrata, aunque

con otro estilo. El *areté* futuro es quien desde niño manifieste la posibilidad de ser un buen soldado, un hombre de armas al servicio de la ciudad. 80/

El Estado, en consecuencia, le reservaba a la familia los cuidados de la infancia y la niñez. Tomaba al hombre en sus siete años, si acaso había merecido vivir para las armas. El proceso formativo tenía etapas desde la edad dicha, hasta los once o catorce, y desde los quince hasta los diecinueve o veinte años. Entraba entonces la población juvenil a la etapa de la *efebia*. 81/

Si hasta ese momento hubo una pedagogía de las armas y la disciplina, a partir de los veinte años se ha de hablar con mayor propiedad de una *efebogogía* 82/para la educación del joven.

Quizás se pueda descubrir en este proceso algo parecido a nuestros niveles educativos, en cuanto responden a las etapas de la psicología evolutiva. Mas las características propias del trayecto espartano no permiten distinguirlo forma alguna de sistema escolarizado, salvo el cuartel.

De los veinte años en adelante, la polis continúa la educación de los adultos con el criterio bélico y el fortalecimiento corporal. Mas no sólo. Esparta no suprimió del todo el amor por el arte musical de mano con el canto, y ahí está la poesía; con la danza para las disciplinas gimnásticas y el deporte, semblanza lúdica y recreativa de la guerra.

Hay además un fondo moral e inspirador de los proyectos educativos espartanos: la formación del carácter individual y colectivo para una *politeia* propia o conformación política totalitaria. Una *areté*

política colectiva, resurgida en luctuosos días del siglo XX. 83/

3. La educación en la Atenas de Solón

A diferencia de Esparta en donde soldado y ciudadano fueron hechos convergentes y connaturales, la Atenas de Solón acuña un opuesto concepto de ciudadanía y el correspondiente ideal educativo. La Atenas de Solón da el paso definitivo que alejándose de las civilizaciones de guerreros, se elevará hacia la cima clásica de Grecia, rica en filósofos, políticos y artistas. Hacia el triunfo del pensamiento y la palabra sobre el poderío ciudadano de las armas. Tucídides anotará cómo en la Atenas de Solón fue menos estridente el deambular armado por las vías y las plazas. Predominó el atuendo del simple ciudadano.

La vida, la cultura, la educación, pasaron de la jerarquía militar al fuero civil, heredero de un pueblo a cargo de la dirección política. Son los albores de la democracia y se dibujan los primeros rasgos del líder cívico. El poder se depositó en jefaturas no militares. Y así seguirá siendo, pese al trajín bélico de la Atenas enfrentada a la ambición expansionista de los persas, en las batallas de Maratón y Salamina, en los años 490 y 480 antes de Cristo.

Y si bien subsistió en Atenas el noble ejercicio defensivo de las armas, éstas ocuparon su lugar propio en una organización política deslindada del totalitarismo militar obligatorio para el ciudadano de dieciocho a veinte años. La preparación premilitar cedió en favor de la *hoplomaquia* -de *hoplites*, armamento y *maje*, combate- 84/ o torneos de armas vigentes desde el siglo IX en Olympia y el Peloponeso. La educación física, antes

absorta entre el vocerío militar, obtuvo carta de ciudadanía social y educativa. El ateniense de esos días frecuentará los gimnasios, con regularidad semejante a los usos romanos en las termas del Imperio. 85/

3.1 Concepto de la areté. Democratización

Este cambio profundo de la ciudadanía plasmó un nuevo concepto de la areté, precisado en la palabra *kalokagazia* -*kalos kai agazos*-, o el hecho de ser un hombre bello y bueno. El segundo componente de este término, *agazos*, es el condimento moral del *areté*: la bondad, la virtud, la calidad individual y ciudadana. *Kalos*, el primer elemento, es la belleza física de la raza, con todo y su aura erótica unida a las cualidades artísticas y a la capacidad para los ejercicios del intelecto. Este ideal del espíritu expandido en un cuerpo grácilmente fuerte, no es imaginario. Platón lo enaltece cuando en labios de jóvenes hermosos y honestos, inserta diálogos sobre la amistad. El poeta latino Juvenal (60-140) comprimirá el ideal de la *areté* en el socorrido adagio "*orandum est ut sit mens sana in corpore sano.*"

Este escultórico propósito de la belleza moral y física, propia de la *areté* - "no ceses de esculpir en tí tu propia imagen", dirá Plotino en el siglo III de nuestra era-, engendró nuevas concepciones de la vida y la política. Es la epifanía del *humanismo* en Grecia. 86/

La *areté* ahora proyectada es más amplia y al alcance de, al menos, las esferas libres de los ciudadanos. La *areté* empieza, políticamente hablando, a democratizarse. En los periodos anteriores de la tradición homérica y en la predeterminación soldadesca de Esparta, se entendía que el futuro *areté* nace, como tal, en potencia. El *areté* se hace y para ello nace, fundadas las mentes como estaban en la concepción genesiocrática. Ahora, ser *areté* es una posibilidad abierta a toda clase de hombres libres y nobles; propietarios y terratenientes liberados del trabajo, en contraste con la clase inferior sometida a ganar su vida oscura en el oficio artesanal y el manejo de negocios callejeros y aldeanos.

Las artes participaron de esta clasificación social y plutocrática, según fue el esquema de Solón: las artes liberales o del hombre libre y despreocupado, casi ocioso y, a la letra, un *caballero* porque encontraba en la hípica su mane-

ra de manifestarse prestigioso. 87/ (!Como el automóvil y el celular en nuestros días...!) En contraste, el artesano pedestre, dependiente y dado a las artes propias del sirvo: las serviles. 88/

A pesar de esta discriminación, honda en el siglo clásico de Atenas, el ideal de la *areté* fue asequible a amplio número de seres; propiamente hablando, a los *ciudadanos*. En la Atenas de Solón, estirpe y sangre fueron condiciones necesarias para la *areté*, pero no suficientes. No basta haber nacido bien. La *areté* es un estado o situación personal, posible por la educación y el aprendizaje. Hay que merecerlo. Es una mezcla de genesiocracia y axiocracia.

3.2 Cultura y educación

En expresiones de hoy, la educación abarca todo el espectro de los universales de la cultura y las civilizaciones, si bien difiere de ésta como el género respecto a las especies.

Así empezó a entenderlo la Atenas de Solón. Por tanto, la *paideia* -entendida como técnica de la educación conducente a integrar al hombre a la solidaridad de las manifestaciones del saber, del arte y la palabra-, se vistió de una forma concreta y sistemática. A esta incipiente *paideia* de la Atenas de Solón se referirán autores de la segunda mitad del siglo V antes de Cristo, como la *arjaia paideia*, la antigua *paideia*, 89/ a diferencia de la *paideia* en el esplendor del siglo de oro. "La educación, que era la *paideia*, no fue una instrucción sino los procederes acordes con las buenas costumbres."

3.3 Comienzos de la escolarización

Todo este distinguir entre la educación y el medio circundante, sin separarlos, desemboca en reflexiones sobre el origen de los sistemas escolarizados, venidos hasta nosotros. La *paidagogía*, pedagogía, a partir de esta altura de los tiempos, seguirá asida a la mano de la escuela por los caminos de la historia occidental.

La educación se institucionalizó en la escuela, palabra cuyo significado griego es el agrado, el reposo, la detención y descanso para dedicarse a las discusiones del saber, y dar respuesta a variados anhelos individuales y sociales. Por ello los romanos también entendieron la palabra

schola como *ludus* o actividad agradable. La educación es efecto y llamado de la incipiente democracia. La educación por la *paideia* en capullo, aunque es beneficio de una clase ciudadana superior, debe, dentro de su ámbito de alcance, vulgarizarse, popularizarse para garantizar el goce compartido por el estrato nobiliario y libre de la sociedad.

Con la escuela como establecimiento educativo se emprende marcha hacia la colectivización de la sociedad. De nuevo es Aristófanes quien ya adulto en el año 490, hace remembranzas de la *antigua educación* y describe a los niños que al despunte del día, cualquiera sea la clemencia o inclemencia de los amaneceres, se dirigen hacia el maestro que los espera en edificios cubiertos y, en ocasiones cálidas, feliz de enseñar al escampado.

¿Maestros de qué? Platón responde, hablando en la *República*, de sus "buenos viejos tiempos": la gimnasia o educación física para el cuerpo, y la música, vocal e instrumental, para el alma. Y el canto, por cuyo medio se llega a una educación que empieza a ser formal -como hoy se dice-, de la poesía. La educación ateniense da tanta importancia como la espartana a los valores moralizadores de la lírica y la épica. Homero es pan intelectual de la escuela que comienza. Aprenderlo y cantarlo es deber del estudiante para más tarde desempeñarse con soltura en los banquetes, y pasar por hombre de bien. Otros maestros lo son de la escritura y la lectura, en las escuelas del siglo de oro ya instaladas como asignaturas escolares.

En el niño, concluyamos, la Atenas de Solón no ve ya, como en Esparta, al hoplita potencial sino al futuro letrado, filósofo y artista, amante del saber. 90/

El movimiento escolarizante de la educación que estaba definiendo banda propia dentro del arco policromo de la cultura en esta cima de la historia, se manifestó también en el arreglo de las primeras escuelas de medicina en Crotona y Cyrene, antecesoras de las de Gnido y Cos, florecientes en el período clásico de la cultura griega.

En forma simultánea afloran los movimientos intelectuales o escuelas filosóficas, así carezcan del talante institucional propiamente dicho. Son manifestación de la onda agitada en los espíritus de entonces, decididos a remover las explicaciones míticas del mundo y la naturaleza, y dar respuestas fundadas en motivos racionales. Está naciendo la filosofía 91/ como efecto de la actitud de unos hombres de Mileto, elevados a la curiosidad indagadora del porqué científico del universo: Tales (640-547), Amaximandro (610-547) y Amaxímenes, fallecido en el año 480.

Las audacias, hoy en apariencia ingenuas, de estos pensadores, son los primeros ciomientos de la historia de las ciencias, y pronto se dejarán sentir en la segunda mitad del siglo V.

4. Política, paideia y educación en la segunda mitad del siglo V

Las tendencias educativas aquí descritas, se ajustan, en último término, a la tradición homérica. La palabra, la belleza y las proezas heroicas -en cierto modo convertidas en gestas deportivas- se mantuvieron incólumes a través de siglos, en el concepto de la *areté*.

4.1 El areté científico

Los pensadores de Mileto, inquietos en torno a la verdad científica y metafísica, van a debilitar el sesgo poético de la educación y la *vieja paideia*. Creadores de sus propias escuelas de altura filosófica, inducirán en la sociedad y la educación obligadas distinciones entre la belleza poética y la verdad científica. 91/ A la *areté* le suman el nuevo perfil del pensamiento científico, dignidad del hombre.

Desde este momento profundo y grave en la historia de la educación occidental, la ciencia se adhiere a la mano de la pedagogía, al modo como ésta se aprieta con la mano de la escuela. Ciencia, pedagogía y escuela seguirán siendo trilogía inseparable en el alma e historia de la educación.

La educación de Grecia empieza a hacerse cerebral. Los elementos intelectuales, científicos y racionales se tornaron desde entonces en su condimento inseparable. Educación y saber se allegan. El elemento artístico subsistirá como función expresiva y bella de lo sabido. En cambio, lo atlético o combativo cederá un tanto, o quizás mucho, en el contexto sistemático de la *nueva paideia*. Comienza el dominio de las artes en la arena de la educación. La *areté* científica comienza a prosperar.

4.2 La areté política

Además del vestuario científico, la *areté* tendrá también entraña política. El ideal de la educación no dejará de recitar y cantar a Homero en convivios sociales; pero hay que formar al hombre para la dirección de la *polis*. Se insinúan las primeras expresiones del hombre como *zoon politikon*, el animal político de Aristóteles.

La educación, de proyecciones individuales indiscutibles, espera ser también -así lo sienten los atenienses de la segunda mitad del siglo V-un hecho social. Al hombre ha de educárselo para integrarlo a la *polis* de hombres libres. Mas no a una *polis* como el Estado absolutista de Esparta, sino como miembro del pueblo, del *demos*, país o población, de la *koiné* o comunidad. Es la democracia que despierta consciente en el alma de los atenienses, nunca asimilable a la *oijlocracia* -de ojos, multitud- o gritería de la montonera, como tantos populismos de nuestros días.

Sin el saber intelectual: areté científico, y sin capacidad política social: areté político, será nugatorio hablar de ciudadano de la polis, así posea abundantes cualidades de virtud y belleza, la kalokagazia de la antigua paideia.

No puede ocultárenos este vuelco en la historia de la política de la educación, no aceptado sin diatribas y matices. Es la contienda histórica de sofistas y socráticos primero, y de Isócrates con Platón, años después. 93/

5. Sofistas y socráticos

La sofística puede entenderse de dos modos: como movimiento surgido en la Grecia del siglo V a.c., y como una persistente actitud mental proyectada en la historia.

Nos interesa lo primero. Los sofistas, con apariencia de sabios maestros del saber, nacen de una crisis del espíritu griego: la primera crisis de la filosofía. 94/ Nada se sabe de escuelas en el sentido institucional de la palabra. Es preferible entenderlos al modo de preceptores colectivos más que personales, dispuestos a ofrecer formación completa, con duración aproximada de tres y hasta cuatro años. Por su trabajo, el maestro reclamaba el estipendio justo. De Protágoras (480-410) se dice haber sido el iniciador de esta práctica.

Para acumular cauda de oyentes, los sofistas acudieron a sistemas en cierto modo publicitarios. Recorrían las ciudades dándose a conocer mediante la oferta de explicaciones gratuitas, en sitios públicos y con ocasión de acontecimientos especiales como los juegos panhelénicos de Olympia. Usaron el género literario de la conferencia, sin perjuicio de también escuchar las lecciones de connotados maestros de la época.

Enfrentados con los seguidores de Sócrates, los sofistas se asemejan a pedagogos repetidores. Hombres del oficio de enseñar, no buscan la formación del científico y filósofo, sino del político influyente y eficaz. Por ello fueron tan meticulosos en la enseñanza de técnicas políticas: *politike techné*, sin consumirse en discusiones sobre la naturaleza del mundo. No eran filósofos. Menos les afanaba la doctrina. Y si a los doctrinos les hablaban del ser y del hombre, era para entrenarlos en el arte de conducirlo.

Protágoras, quizás, fue el primero en explorar el arte de la dialéctica, consistente para él en presentar los pros y contras del asunto público, a manera de antilogos propicios a la polémica, hasta la victoria.

A la retórica se acogían los sofistas como técnica convincente en boca del hombre público. En Grecia, la palabra era reina; pero en labios del orador sofista, como se afirma en Platón, podría ser artilugio para condenar a muerte, a la confiscación, al exilio. Por ello los sofistas la enseñaron cuidadosamente, tanto en la teoría como en la práctica, como el arte de la invención convincente *-inventio-*.

La erudición en aritmética, geometría, astronomía y acústica o música, artes que serán las del cuadrivio medieval, 95/ era un oportuno ardid de los sofistas en el fragor de la polémica, a la manera de una ostentosa cultura general. Bien está filosofar, decía Gorgias, en la medida de su utilidad para simular una buena educación, no en beneficio de la ciencia. 96/ Este último razonamiento antecede a la discusión universitaria también suscitada hacia 1800, 97/ por la aparente antinomia entre la investigación de la ciencia y la educación; o, puesto el asunto en otros términos, entre si la investigación es función universitaria o si a ésta sólo le compete la formación del investigador. 98/

De otra parte, los sofistas, a su manera, adherían a las tendencias abiertas y democráticas de la educación, por tratarse de formar a la masa ciudadana. La sabiduría, sostenían, la habilidad y las costumbres son enseñables porque la naturaleza es perfectible por adición y aprendizaje de lo ignorado. Afirmaban la educabilidad del hombre por medios externos, como opuestos al sentido de la palabra educación.

En fin, si los presocráticos concentraban la reflexión filosófica en torno a la naturaleza -naturalistas, se los dijo- y buscaron en la educación la manera de capacitar para el orden en el trabajo científico y en espíritu de libertad investigativa desinteresada, los sofistas enarbolaban la palabra, así fuera vacua, para objetivos políticos. 99/

En contraste de estas audaces actitudes del sofismo, los socráticos rechazan la concepción utilitarista y capciosa de la *areté* política en cuanto olvidadiza de la virtud individual y social. Es por la verdad, aseveran, y no por la técnica del poder como el hombre se aproxima a la *areté* de la virtud científica. Este debate no ha cesado en nuestros días.

Los seguidores de Sócrates propugnaban el ideal de la *areté*, al cual se llega por el desarrollo de la personalidad, a partir de los valores humanos individuales, hasta conseguir la sabiduría emanada de la posesión de la verdad.

Sócrates proyecta una pedagogía *-paideia-* orientada al desarrollo de valores que siendo universales, residen en cada individuo: el espíritu y la razón. Por ello, sustentaba, la educación es un proceso interno, y estimuló la metodología pedagógica del diálogo, de la mayéutica o arte de inducir los partos. 100/ Procedimiento mediante el cual el maestro, con su palabra insinuante, va alumbrando en el alma del discípulo nociones que sin él haberlas percibido, ya las poseía y que develándolas, las expresara como de su propia cosecha intelectual. Por el diálogo, el maestro finge cautelosa ignorancia, y el alumno, instigado por las preguntas, escudriña en su ser lo que ya sabe y lo expande al exterior.

La ironía -de *ironeio* o burla fina y disimulada-, 101/ con la maestría de Sócrates, se convierte en motivo de lo hoy denominado autoeducación. El diálogo, así entendido, asola fronteras y estrecha vínculos entre quien supuestamente enseña con ignorancia fingida, y quien descubre -el alumno- su propio saber.

Dado el concepto socrático de la educación como un proceso interno, a cualquiera se le antojaría decir que la mente de Sócrates se queda corta en dimensiones democráticas, mientras los sofistas acatan la idea de axiocracia o meritocracia, más consonante con un proyecto de educación ciudadana.

Pero vistas las cosas desde otro ángulo, con sus principios y su método de diálogo irónico, pero sin engaños de sofisma, Sócrates vence el individualismo de las castas. Pues no les negó a los principios universales de unidad, verdad, bien, belleza y justicia, su legítima y connatural residencia en el individuo, y no sólo por privilegio de cuna.

Sócrates y sus seguidores, ajenos al mercantilismo, fueron más y mejores maestros que el publicitario sofista. Reservado, al parecer, para el séquito de la crema intelectual, Sócrates, un intelectual de humilde origen, abundó en discípulos en cuyos oídos depositó máximas ya bien leídas en versos de poetas como Píndaro (518-438): "Llega a ser lo que eres", porque "para ser sabio y prudente por naturaleza, no basta haberlo aprendido." 102/ También el filósofo Séneca (¿4?¿-65) dirá: "Es mucho más importante conocerte a tí mismo, que darte a conocer a los demás."

Todos estos eran, sin lugar a duda, principios aleccionadores de hondón educativo, así el maestro Sócrates hubiera sido condenado a beber la cicuta extendían en manos acusadoras, dizque por corromper a la juventud. 103/

6. Platón e Isócrates

La contienda entre sofistas y socráticos fue favorable a la historia del concepto de educación en lo superior y para lo superior. Hubo visiones encontradas, pero hundieron sólidos fundamentos del equilibrio pedagógico de la *paideia*, próxima a cumplir períodos de afinamiento final en los años de las guerras del Peloponeso (431-404).

El debate prosiguió en torno a los aspectos político y científico de la *areté* y la *paideia*. Atenas madura su conformación democrática, y le importaba precisar las ideas en tomo a la ciudadanía y el ciudadano, categoría negada a un significativo estrato social. En un ambiente de opiniones libres, surgían sentires convergentes o dispares respecto de la educación adecuada a la clase ciudadana. 104/

Dos figuras de la educación griega se enfrentarán en la palestra educativa: Platón (428-348) e Isócrates (436-388). No porque ellos hubieran modificado en mucho los conceptos de la *areté* y la *paideia*. Pero supieron llevar la diatriba a terrenos más profundos y vitales. No ha de pensarse que Platón continuaría de forma exacta la doctrina socrático-educativa, ni Isócrates la sofista. En ambos campos hubo afinidades, no identificaciones.

6.1 Platón. La *areté* platónica: sus implicaciones individuales y sociales en la educación

Con Platón, la cultura y la pedagogía se enrumban por la ruta filosófica y científica, con espíritu de investigación permanente hacia la meta de la sabiduría -*sophos*-, y por encima de lo práctico y utilitarista. La ruta pedagógica de Platón invitaba a la constante y tenaz actividad creativa y reflexiva del estudiante. No tanto en beneficio de la ciencia como tal, sino de la mente.

En términos de hoy, era una educación poco científica y menos pragmática. Mas vistos bien, los propósitos del gran maestro ateniense son científicos en grado sumo, pues la verdad, y no la simple *praxis* utilitaria, fue el motivo de la acción mental, cuya utilidad beneficia, ante todo, la inteligencia.

La verdad, como protagonista de este concepto educativo, no se limita a implicaciones individuales, a pesar de la dedicación casi ascética al ejercicio de la ciencia y del *eros* (el amor) porque es necesario apasionarse por el saber, como en otros períodos anteriores se instigó la pasión por las armas y la disciplina militar. Este enamoramiento por la ciencia purifica y propicia el contacto personal con el mundo de las esencias puras y con Dios. Pero Platón reafirma los derivados políticos y sociales de la educación, como estímulo al hombre para su actividad en la *polis*. En nuestros términos, el magis de la educación para lo superior tiene una función política.

6.2 Educación y Estado

Platón, quizás el primero, incorporó sus concepciones sobre la educación a la teoría política del Estado. Aquella debe disponer al hombre para llevar a cabo sus misiones ciudadanas en la *polis*. Si la educación cumple bien esa tarea política, apertrecha al educando para lograr la armonía entre las clases y sus diversas funciones ciudadanas. 105/

Esta educación superior, opina Platón, deberá ser encomendada al Estado. No así otras educaciones o niveles, como la formación de los artesanos, comerciantes, trabajadores manuales, pues a ellos no les compete dirección política alguna, sino la obediencia. En consecuencia, no todos deberán tener la misma educación. Partiendo de la índole o naturaleza individual, cada quien llegará a ser, como se dijo, lo que ya es. Por tal causa, el término educar, en Platón, asume su pleno significado: sacar de sí, *e-ducere*, término emparentado con *deico*, mostrar o hacer ver. 106/

De acuerdo con el talante individual y natural, el proceso de la pedagogía, al educarlos a todos y cada uno, tiene, no obstante, efectos selectivos. No excluyentes, eliminadores o elitistas como se diría hoy. Lo cual parece concordante con el concepto de educación para lo superior que venía labrándose. Si algo es superior es porque se dan otras formas inferiores, o al menos diferentes, cuyos efectos jerárquicos dependen de la razón de cada uno. 107/

6.3 Utopía educativa: el rey filósofo o ciencia regia

Platón erige una verdadera utopía -ou topos- educativa, entendida como un más allá al cual la educación siempre se aproxima sin nunca alcanzarlo en plenitud, en

oposición a premura sofista empeñada en lograr la eficacia inmediata, así fuera con recursos capciosos. Platón propone la verdad como camino hacia el éxito, a pesar de ocasionales derrotas del individuo. La educación propuesta por Platón se ajusta al ideal de producir líderes y dirigentes sociales en quienes confluyan la capacidad política de dirigir y las virtudes de pensar, propias del sabio. Quien rige debe ser a la vez filósofo: el *rey filósofo*, conjunción de la autoridad deontológica o del deber ser y la autoridad epistemológica del saber. 108/

Así, en cuanto a la máxima regencia ciudadana. Pero este principio conjuntivo de ambas formas de autoridad, también cobra vigencia en otros órdenes inferiores del mandato desempeñado por el complejo social. En el mando político dentro de la polis, cualquiera sea la posición del hombre en la sociedad, debe dominar la ciencia verdadera y fundada, la *episteme*, sobre la simple y variable opinión vulgar: la *doxa*. Entre los socráticos, el *areté* de nobleza espiritual supone el conocimiento y la ciencia. En el *areté* de Platón ambos logros se conjugan.

6.4 El currículo en Platón y la Academia

Conocido el carácter individual, la *paideia* de Platón procede a formar a todos en el ejercicio de investigar de conformidad con la doctrina de las ciencias distinguidas por el filósofo: la dialéctica, la matemática, las ciencias naturales, el arte. Y en la práctica del ejercicio físico -educación física- orientado a fortalecer lo somático, y de la música -educación espiritual- para el equilibrio o armonía unitaria del ser humano. 109/

Hijo de su tiempo y fiel a las tendencias escolarizantes, Platón organizó la Academia. Se discute si ésta fue una especie de hermandad ciudadana para el avance de las ciencias, o un establecimiento de educación superior. 110/ A la muerte del maestro, sus discípulos lo elevaron a los peldaños de la deificación. Isócrates, en cambio, fue ídolo cercano al hombre medio, deseoso de la palabra para conquistar de inmediato el poder político. Platón, con su utopía, tomó en cuenta la lentitud de la semilla educacional, hasta producir en años los frutos esperados. Isócrates se inquietaba por las necesidades inmediatas de la sociedad democrática, y formaba hombres para el *hic et nunc* o el aquí y el ahora de la gestión política. Platón fue el hombre de lo importante y hondo; Isócrates, de lo urgente reacio a las esperas. 111/

Platón e Isócrates nos demuestran cómo la cultura clásica de Grecia, tras siglos de preámbulos preparatorios, vaciló entre la cultura del verbo embellecido, con Isócrates a la cabeza, mientras Platón, con su *paideia* y la *areté* del pensamiento, se elevó a ser maestro de la humanidad, y la enseñó a pensar. Isócrates, en cambio, mantenedor de las tradiciones afectas al brillo de la palabra, fue el maestro de la Grecia del siglo IV, del helenismo y la Roma Imperial, en cuyos retóricos, oradores y políticos como Cicerón, 112/ encontró Isócrates sus primeros apologistas. Por ello se lo ha llamado, así muchos discrepen, "Padre del humanismo." 113/

Contemporáneo de Platón e Isócrates, Jenofonte (427-335), historiador, filósofo y general griego, discípulo de Sócrates, interpuso su *paideia* militar y aristocrática, desentendida de especulaciones científicas. 114/

7. Aristóteles y el Helenismo

Isócrates no fue el único educador del helenismo. Aristóteles (384-322) es, en esa etapa de los tiempos, figura clave para la historia de la educación. En su obra, denominada *Metafísica*, precisa los fundamentos de la ciencia; en la *Ética a Nicómaco*, los de la educación y en la *Política*, las funciones educativas de la Ciudad-Estado.

Preceptor de Alejandro y partícipe de las labores académicas del *Museum* de Alejandría, el Estagirita, también dicho el Filósofo por antonomasia, se coloca en los umbrales de la porción del mundo conquistada por

Alejandro Magno (356-323), y extenderá su influjo al Imperio Romano.

Con el término helenismo -del verbo griego *helenizo* o hablar en griego- 115/ se destaca esta lengua, próxima a la perfección en manifestar los pensamientos humanos, como el instrumento de hondura cultural durante un largo período de la historia. El helenismo, en cuanto civilización, se define por sus relaciones con los bárbaros o extranjeros y, como forma cultural griega, contrasta con la cultura griega arcaica (s. IV a.C.) y con la griega clásica (ss. Va IV a.C.). Por convención histórica, el período helénico abarca desde las conquistas de Alejandro Magno, rey de Macedonia (336-323 a.C.), hasta la conquista de Grecia por los romanos (146 a.C.). Con todo, el helenismo perduró hasta la época del emperador Juliano (355-363), según lo comprueban las expresiones artísticas y arquitectónicas, y las elaboraciones filosóficas como el neopitagorismo y el neoplatonismo.

7.1 La educación para lo superior en el Helenismo. La *areté*

Vigente el helenismo, se logró mayor conciencia de la educación como proyecto social, y la *paideia* llega a ser verdadera *paideusis* o intención educativa del individuo convertido en ciudadano del mundo: verdadero *kosmopolites* o cosmopolita. Más aún, la educación extendida sobre los períodos escolares establecidos y afinada para penetrar activa en la totalidad de la existencia -educación permanente como hoy se dice-, 116/ en el griego del helenismo expresado con la palabra *auzesis*, de *auzano*, amentar, hacer crecer, como principio educativo para el desarrollo espiritual de los pueblos.

El ideal de la educación helenista fue, ante todo, la persona en sí misma y en marcha hacia lo superior. Los epitafios de la época nos demuestran cómo la letra esculpida prefirió exaltar la inteligencia del difunto, y no tanto su gestión profesional. Hoy monta más el rótulo social de la profesión u oficio que el distintivo científico profundo. En la época helenística más importaba ser hombre de la inteligencia capaz de ver y juzgar. El oficio contaba menos, prevista la capacidad intelectual para cualquier desempeño.

Ya se tratara de la educación bajo un maestro, o de la auto educación, el helenismo cifró su propósito educativo superior en la sentencia de Plotino: "No ceses de esculpir tu propia estatua." El helenismo llegó a ser una especie de religión de la cultura personal, 117/ elevadora del hombre a su debida altura espiritual y libre de intereses inferiores.

El ideal de la *areté* fue el hombre esculpido en la cultura. *Formado* en el sentido filosófico aristotélico porque ha sabido actuar las potencias de su propio ser; tallar su forma -*morphe*-, y desarrollar su naturaleza y su esencia humana, a fin de ser tal hombre y no otro cualquiera, aparte de toda actividad práctica y utilitarista. El hombre culto -cultivado-, expresión de los valores nutridos del plantío personal.

7.2 La Enkyklios Paideia y los niveles educativos

A la altura del helenismo, la *paideia* responde a la imagen gráfica *encíclica* 118/y rotunda, sintética y totalizante del saber equilibrado. De las artes de la palabra con predominio del arte retórico sobre la gramática y la dialéctica. También de las matemáticas: geometría, aritmética, música y astronomía, aceptada, sin embargo, la inferioridad de estas disciplinas respecto de las artes de la elocución.

Tras siglos de elaboración curricular para la *areté* que cada quien imaginó y de la *paideia* conducente a tal efecto, se integran los saberes en relación interdisciplinaria para formar al hombre total, 119/ cuyo modelo de identificación es la herencia de los valores literarios. Más en concreto, de las *artes liberales* tal como estas aparecerán dispuestas, en currículo de vías, en la séptuple disposición de las

artes a la altura del siglo I, complementadas con el dibujo y el ejercicio físico, porque la armonía unitaria del ser era el ideal deseado y en sintonía con el ya referido principio del poeta romano Juvenal.

Del período helenístico data la mayor precisión de los niveles educativos en cuanto concebidos sobre la teoría hipocrática del desarrollo humano y las alegorías numéricas de los pitagóricos. Hipócrates (460-377), se dice, dividía la vida humana en ocho períodos de siete años. La educación clásica reclamaba para sí los tres primeros, de siete, catorce y veinticinco, y les asignó nombres concretos: *paidion*, el infante y el niño, hasta los siete; *pais* de siete a catorce, y *meirakion*, el adolescente, hasta los veintiún años.

En el primer período, el ser humano vive al cuidado de la familia, con la ayuda, en casos, de un preceptor o *paidagogos*, pedagogo, fámulo interno de la familia.

En el segundo período se inicia la etapa escolar, correspondiente a nuestra primaria, para la lectura: conocimiento del alfabeto, las sílabas, las palabras y las frases, la recitación y la lectura de antologías adecuadas, la escritura y el cómputo, todo esto bajo la égida del institutor primario: el *grammatistes* o *didaskalos*.

Nótese aquí la diferencia entre el *praeceptor* o preceptor y educador, y el *didaskalos* 120/ de la gramática, a cuyo cargo estuvo la instrucción, de acuerdo con el adagio: "*Praeceptor instituit, magister docet.*" Otras pedagogías unirán ambas funciones, la de educar y la de instruir, en una sola persona agente. Convendrá pensar en su momento cómo la educación y la universidad contemporáneas han adherido, ora a la tendencia unitiva

de las dos funciones; ora a la disgregación, o a la ignorancia de la educativa, porque el esfuerzo instructor y profesionalizador parece ser hoy gestión dominante.

Entre los catorce y los dieciocho, seguida de la efebía militar hasta los veintiún años, el alumno, bajo la dirección del *filologus*, *grammatikos*, *sophistes* o *rethor*, discurre por la etapa literaria y aun crítica de la secundaria, a diferencia del nivel previo, gramático e instrumentador en el uso, más que en el amor a las letras. Formación filológica ampliada con algo similar a una cultura general, mediante el aprendizaje de las artes reales: las matemáticas, la aritmética, la geometría, la astronomía y la música.

Por fin, y más pertinente a nuestro propósito, -el nivel superior o acabado del proceso continuo de educar, institucionalizado en centros como el *Museum* de Alejandría en donde rivalizaban la retórica, la filosofía y la medicina, según fue el afecto de estas disciplinas por los enfoques científicos patrocinados por la lógica, la cosmología o la moral y la ética. Debate explicable porque la educación superior helenística procuraba por igual el bien pensar y el buen vivir. 121/

El helenismo, recogiendo tradiciones, continúa estructurando los niveles educativos de acuerdo con la evolución psicológica del ser humano, y así como los divide y les jalona términos, los mantiene unidos mediante el hilo conductor de las *artes*, en especial de las *artes sermocinales*, con menor importancia concedida a las ciencias de la naturaleza, no obstante la presencia de la física, ciencia comprensiva de la naturaleza, en el nivel superior.

Dada la dinámica convergencia de todo lo educativo en la persona, helenismo, educación helenística, educación clásica, educación humanística y la *paideia* como humanismo, son expresiones correspondientes, casi sinónimas. 122/

7.3 Educación y política

Grecia fue, políticamente hablando, una confederación de ciudades: los municipios o *politien*, cada uno con administración autónoma y traspaso de la gestión diplomática, militar y educativa a un Estado, gobernante con el auxilio de un consejo federal.

Esta composición política se reflejó en la educación de la época helenista, en un Estado de tipo federal que casi por entero confiaba la responsabilidad educativa en las escuelas de cada *polis*. Dictaba, sí, leyes para orientar la educación escolar, mas sin de inmediato intervenirla ni subvencionarla. Los emolumentos provenían de las contribuciones privadas. Abundaron las escuelas particulares. 123/

7.4 Principios educativos de Aristóteles: el término medio y el hombre superior

El pensamiento político-educativo de Aristóteles trascendió al helenismo, penetró en la Edad Media y se prolongó hasta nosotros.

Según el Estagirita, al hombre ha de educárselo en consonancia con sus hábitos y potencias o facultades naturales y superiores: la inteligencia y la voluntad, para el dominio morigerado de las pasiones.

Todo cuanto se da en el alma -escribió Aristóteles en su *Ética Nicomaquea*-, son pasiones, potencias y hábitos.

Llama pasiones a todos los afectos humanos, con su séquito de placer o de pena, frutos de la alegría o la tristeza; del amor y del odio, de la paz o la cólera, de la audacia o el temor, de la generosidad o de la envidia y la emulación. Estos diversos y opuestos estados nos son posibles merced a las potencias o facultades del alma. Los hábitos son esas disposiciones inducidas que al hombre le permiten conducirse bien o mal en lo referente a las pasiones. Hábitos que son también virtudes o fuerzas del ser humano para obrar y vivir en procura de la excelencia. Aristóteles, al abordar su estudio sobre las virtudes, nos ha dejado la tradicional distinción entre razón o entendimiento teórico y razón o entendimiento práctico, potencias o facultades del todo indivisibles del alma humana.

Una metáfora aristotélica nos aclara tan sabrosa distinción, pues el hábito es a la potencia como lo convexo de una curva se distingue de su concavidad correspondiente. Todo depende de donde la curva se mire.

Para educar mediante la inducción de hábitos sanos y en el ejercicio de las potencias o facultades del alma, el Estagirita formula la regla áurea conocida como el término

medio en donde la virtud se encuentra: *in medio virtus*. Norma de vida, explicada de la siguiente manera: Por experiencias conocidas, el hombre dominado por la pasión de la avaricia, juzga que el derrochador es víctima de la pasión contraria; pues bien, en la mitad o término medio de estos dos hábitos viciosos, se acierta en la virtud sana propia del hombre generoso. De igual manera podríamos discurrir entre los extremos opuestos de la temeridad y la cobardía, de la timidez y el descocamiento, de la ira y la pasividad medrosa, en cuyos respectivos medios virtuosos se encuentran: la valentía, la morigeración y cualquiera sea el nombre dado a la virtud medianera entre los extremos rechazables de la furia y la indolencia.

El hombre superior será, según este pensamiento aristotélico, quien sepa conducir el ejercicio de sus dos grandes potencias por la práctica habitual de la virtud certera. Y dicho sea de paso, Aristóteles aplicó la misma norma del justo medio a los asuntos estéticos; al tamaño o magnitud de la ciudad o *polis*, y a muchos otros asuntos de la vida individual y social.

En cuanto al cómo de este proceso educativo, se pregunta Aristóteles si se "han de educar los hombres primero por la razón o por los hábitos, pues esto debe armonizar entre sí en perfecto acuerdo", y responde aconsejando: "En educación, los hábitos deben ir antes que la razón: ésta es el fin. Y antes el cuerpo para que la posible desbandada de los apetitos somáticos no se anticipe a la luz de la conciencia y la razón."

Mas la prioridad absoluta, ya lo ha dicho Aristóteles, es la razón humana, fin y meta del proceso educativo permanente. 124/

7.5 Educación para la vida política

En la *Ética Nicomaquea* Aristóteles dejó sentado que la felicidad del hombre radica en “la actividad que sea conforme a la virtud más alta, que son la inteligencia y cualquiera otra potencia a la cual se adjudique el mando y guía de los actos humanos.”

Pero de acuerdo con doctrina del Estagirita, el hombre nace para la vida en sociedad. Él es un *zoon politikon*, un animal político. Su felicidad está muy relacionada con el bienestar social de la *polis*, y la educación debe capacitarlo para el tipo de sociedad o *polis* en que ha de vivir. 125/

Distingue así Aristóteles entre *polis* y *politeia*. La primera es la ciudad como tal, el conglomerado humano de manifestaciones físicas y urbanas. *Politeia* es el régimen político de la ciudad. 126/

De todos los posibles regímenes examinados en su *Política*, Aristóteles prefiere la democracia y la educación para la vida en tal tipo de sociedad. Que el hombre aprenda tanto a obedecer como a mandar, por si le correspondiera en fortuna ser dirigente político de sus conciudadanos.

Le pertenece entonces al Estado orientar con leyes sabias el ejercicio educativo oficial o privado, a fin de garantizar la estabilidad política. 127/

7.6 Educación superior: ciencia, inteligencia y sabiduría

Esta libertad aristotélica de espíritu democrático se manifiesta en el último punto de su mente educativa: ¿Qué se enseña y para qué se educa al hombre?

Respecto a lo primero, el polifacético Estagirita adhirió al universo de las *artes*,

en armonía con la corriente filosófica y científica de Platón, no a la oratoria, sin del todo excluirla, ni a la médica en cuanto lo fue de su dominio. En el para qué, Aristóteles distinguió entre el fin social de la educación, orientado a una sana *politeia*, como queda dicho, y el fin individual, consistente en el ascenso del hombre desde la sensación, fuente de los conocimientos, hasta la meta de la sabiduría según Platón, quien había sido su maestro.

8. Roma y la Humanitas

De la distinción, en esos tiempos, entre el Estado federativo de ciudades y el Estado-Imperio, derivan las calidades romanas de la educación superior, a diferencia de las helenísticas y de la actitud personal ante la cultura.

“Entre los griegos -asevera Cicerón (106-43 a.C.)-, algunos se dirigen con toda su alma a los poetas, a los geómetras; otros, a los músicos; otros, como los dialécticos, abren nuevo círculo de actividad y dedican todo su tiempo y su vida a las artes, necesarias en si se ha de formar el espíritu de la juventud para la humanidad y la virtud.”

Este juego de libertades, tan propicio a los intercambios y a la creatividad constructiva, no se da con intensidades suficientes en Roma, donde al decir del mismo Cicerón, “los hijos de los romanos son educados para que un día puedan servir a la patria y por ello se les debe instruir en las formas del Estado y en las instituciones de los antepasados. La patria nos ha criado bajo la condición de dedicar a su servicio la mayor parte y las más bellas energías de nuestro espíritu, de nuestro talento y de nuestras inteligencias.” 128/

8.1 Educación, escuelas y educación superior en Roma

Las reflexiones sobre el intervencionismo del Estado en la educación romana de la época helenística, ayudan al análisis de lo acontecido en el Medioevo cuando comenzó la ola de las universidades fundadas, 129/y a comprender la naturaleza de la reforma napoleónica 130/y sus repercusiones en los sistemas intervencionistas de nuestros días.

En Roma, la educación estaba al servicio del Estado.131/ El texto de Cicerón ve la luz cuando las armas de Roma habían tomado posesión de Grecia, convertida en provin-

cia romana en 146 a.C., y Grecia empieza a poseer a Roma por las letras y el espíritu. 132/

Cualquiera sea el resultado de discutir si hubo o no una civilización romana y latina a diferencia de la civilización helénica, o si aquella fue un episodio o aspecto particular de la segunda, recordemos la transacción de actitudes que nos trajo a discernir sobre la civilización grecorromana, a partir del intercambio de capturas armadas y capturas literarias. Grecia y Roma se funden en el helenismo penetrante. 133/

El concepto de educación superior es uno de esos híbridos de lo grecorromano. Independientemente de la Grecia clásica, la Roma incipiente de la época de los reyes y de la primera república, tuvo una educación centrada en la familia y fiel a los modelos de identificación heroica, como fue la homérica de los griegos. 134/

Mas al iniciarse la avanzada del helenismo hacia el año 200 a.C., Roma toma de Grecia la idea de la educación literaria con el *litterator* a la cabeza de la escuela elemental para enseñar a leer y escribir, y con el *grammaticus* de la etapa secundaria bilingüe: latina y griega coronadas por la etapa superior para la retórica y la oratoria. La gramática servía el arte de leer y escribir. Según testimonio de Sextus Empiricus (s. III), en manos de tan perfecta afición se los ponía desde la temprana niñez, para distinguir entre los barbarismos y el hablar castizo. Marco Aurelio (s. II), emperador, atribuye su hábito de no cometer errores y eludir cacofonías, a la lectura y conocimiento de autores distinguidos, maestros también de la retórica. Luciano (s. II) recuerda cómo de niño, al regreso a casa, distraía a su madre con los juegos lógicos y dialécticos aprendidos ese día en la escuela. 135/

Al hacer Roma el primer intento de sistematización escolarizada, surgieron las escuelas o *ludi*, con el *ludimagister* a la cabeza. Mientras las más altas instituciones se denominaron los *athenei*, honor epónimo de los romanos, capturados por las letras. En los *athenei* hubo estudios de matemáticas, derecho y medicina, pues ya Galeno, el médico griego establecido en Roma, había extraído jugo de las plantas para fines terapéuticos. 136/

En vano Catón (234-149 a.C.), el censor, quiso impedir la moda helenizante. Triunfó lo ecléctico y contemporizador del *otium* de la cultura griega con el *necotium* del pragmatismo romano. Mas no un pragmatismo utilitarista, sino tocado del digno sentimiento del trabajo -sentido algo ausente de Grecia, salvo la mente de Hesíodo- y de clara tendencia al servicio social y comunitario. 137/ Pero a la larga prevaleció la cultura abstracta del *otium* -o *necotium*, no ocio-138/ de la gramática, la retórica y la dialéctica. El Estado romano creó escuelas públicas para difundir este saber, en concepción educativa y sistematización escolarizada, fecunda en la Edad Media, seguida de las *universitates* o corporaciones institucionalmente establecidas. 139/

8.2 La humanitas de Roma

A los ideales griegos de educación superior: ser humano, *humanitas* y *paideia*, vigentes en el helenismo propiamente dicho, se asociaron los aportes de la romanidad. En la época helenística, según se dijo, educación helenística, educación clásica, educación humanística y *paideia* como humanismo, gozaron de significados de afinidad convergente. En tratándose del aporte de Roma nos bastaría puntualizar las notas de la *humanitas romana* y la forma práctica como el Imperio organizó la *paideia* en los niveles de la educación hacia el ideal humanístico. Después de todo, dice Jaeger, la palabra *humanitas* de los romanos corresponde a la *paideia* griega y a la nuestra de cultura. 140/

En la mente de los humanistas de Roma, *humanitas* no se identifica con el humanitarismo benefactor. Tampoco con el superficial conocimiento de lo hoy entendido por *humanidades*.

Humanitas es un ideal de formación centrado en la persona y consistente en que la persona viva conforme a la razón, sea rectora de las pasiones, anhelosa de la sabiduría como clave de la vida, elegante en el pensar, en el decir, en el actuar, y atenta en sus comportamientos a la moral natural. La *humanitas* de los romanos es ante todo, práctica.

Marco Terencio Varrón (116-27), enciclopédico de las artes, 141/ tuvo como afán de su vida incorporar la paideia de la Grecia clásica a la cultura de su pueblo para transformarla en la *humanitas romana*, orientándola hacia el servicio del Estado. Y, como si se pudiese representar gráficamente, Cicerón anuncia y relaciona tres notas de la *humanitas romana*:

Una es la moralidad, así explicada por el orador romano: "Los griegos dicen que no hay más hombres de bien que el sabio. Sea; pero la sabiduría, tal como ellos la entienden, no la ha alcanzado ningún hombre mortal. En cuanto a nosotros (los romanos) lo que debemos considerar es la práctica y la vida ordinaria, no las ficciones ni los deseos."

Pero la *humanitas* romana es, a la vez, moral, política. Admite la ineludible condición humana de vivir entre los semejantes. La *humanitas* romana desecha el individualismo. Es cívica, es ciudadana, es *civilitas*, es civilización. Advirtamos la correspondencia entre el zoon *politikón* de Aristóteles y las palabras latinas *humanitas*: *el zoon*; y *civilitas*, el ciudadano en su ciudad: la *civitas*.

En lo científico, la *humanitas* romana es literaria y retórica por cuanto la palabra significa y dice del hombre para su noble desempeño político y social. 142/

8.3 Niveles educativos en Roma

La práctica de los niveles educativos en la Roma Imperial son prolongación de los cuños helenísticos. De los siete a los once o doce o hasta los dieciséis años, el niño asiste a la escuela elemental, a cargo del *magister primus o litterator*, también llamado *magister ludi o magister ludi-litterarii*, correspondiente al *grammatistes* griego. A los dieciséis años, el joven recibe, al estilo romano, la *toga virilis* y continúa en las escuelas de retórica. 143/

Más nos compete la educación superior, orientada, en Roma, de preferencia a la retórica. Las escuelas se confiaban al *rhetor* u orador para el entrenamiento del alumno en la elegancia verbal y sus efectos en la política y el derecho. En este nivel se forma al *jurisprudens* bajo la dirección del *magister iuris*. 144/

8.4 La Roma educadora

"La importancia histórica de la educación romana -nos va a decir Marrou- no reside en los toques y complementos que hubiera podido depositar sobre los aportes de la educación clásica de tipo helenístico, sino en la difusión que Roma llevó a cabo de este tipo de educación, a través del tiempo y el espacio. Los historiadores modernos no siempre han hecho justicia a la grandeza de la obra cumplida por Roma en el mundo. Herederos del romanticismo -para el cual los valores supremos, y en cierto sentido únicos, consisten en la originalidad y la creación absoluta-, no han sabido ver en la civilización romana sino una deformación y abaratamiento de la civilización helénica, para ellos la única original.

"Pero es muy otra la verdad. Misión histórica de Roma no fue tanto crear una civilización nueva sino implantar y enraizar en el mundo mediterráneo la civilización helenística conquistada por Roma."

Así, en lo educativo. En cuanto a lo político, Roma hizo del mundo entero una patria única y desde otro reducto geográfico continuó la labor de Alejandro Magno porque la civilización helenística cubrirá el orbe desde el Sahara hasta Escocia y desde el Eufrates hasta el Atlántico. Más aún, tan profundo la hundió en la geografía humana de muchos pueblos, que éstos pudieron soportar los emba-

tes invasores, septentrionales e islámicos, y enriquecerse con sus aportes culturales. Si estudiamos esta historia en las ruinas monumentales de la romanidad, encontraremos termas, teatros, anfiteatros y circos; pero también basílicas, templos, foros, instituciones, leyes, dos lenguas casi perfectas, el latín y el griego, cultura, *humanitas*."

¡Y escuelas! Fue frondosa y nutrida la geografía escolar de Roma. En África: Tagaste de Numidia y Cartago; en Italia, Nápoles y Milán; en la Galia, Limoges, Burdeos, Tolosa, Narbonne, Marsella, Aries, Lyon, Avenches, Autun, Besancon, Reims, Treveris, Colonia, y hacia el Oriente, Atenas, Éfeso, Nicópolis, Bizancio, Rodas, Esmirna, Antioquía, Beirut y otros centros urbanos. 145/

Las escuelas y las artes romanas, pasando por las hoy reivindicadas épocas oscuras medievales, explican la aparición de las universidades. 146/

Tercera parte

La paideia cristiana y el humanismo cristiano

El estudio de la paideia y el humanismo cristianos se enlaza con las culturas hebrea y helenística.

I. Cultura y educación hebrea

“En la civilización occidental -escribe Gilbert Highet- hay dos corrientes de maestros de quienes nace toda la enseñanza moderna: los filósofos griegos y los profetas hebreos. Fuera de la comunidad judía, la influencia de los griegos es más amplia, más vigorosa, más variada -con la sola excepción de la enseñanza de Jesús mismo.”

No está resuelta de modo definitivo) a etimología del término hebreo. Unos lo refieren a Eber -Héber-, antepasado común de hebreos y árabes. En opinión de otros, hebreo significa los del otro lado del Jordán o del Eufrates. Sería entonces el nombre de los pobladores de Palestina y Babilonia, o de los procedentes de Ur de Caldea.

La cultura hebrea puede inscribirse en el ámbito de las culturas de los escribas, 147/ lo cual se advierte en los Sapiencia/es del Antiguo Testamento, como en los Proverbios, manual de educación moral para la formación perfecta del funcionario codificador. Eran aforismos de la sabiduría tradicional y cultural para inspiración de los escribas reales de Judá e Israel, allá por los siglos X a VII.

La educación judía se nutre en valores de fondo religioso. El israelita perfecto no es el político de China, ni el metafísico hindú, ni el artista y filósofo griego. La educación judía se apoya en el trato con el único Dios, más que en un código ético o en leyes. Todo converge en la idea del Creador de cielos y tierra, de los mares y cuanto en ellos se contiene.

La Ley era el principal elemento del currículo. En ella estaban implicadas la religión, la historia patria, las normas morales, la ley civil, las prácticas sanitarias y muchos otros aspectos religiosos y sociales. La música tuvo destacado papel en la formación del israelita. La escritura no revistió tanta importancia como en los pueblos egipcios, pues la tradición hebrea se transmitió durante muchos siglos mediante cantos y relatos. “El israelita normal -escribe Johs Pedersen- nunca perdió contacto con el pasado, y a su visión de la historia le fue característica su concepción de la actividad divina.” 148/

2. Helenismo y Cristianismo

Desde el despertar de la conciencia histórica moderna en la segunda mitad del siglo XVIII -afirma Werner Jaeger-, los eruditos percibieron cómo en la mente cristiana de los primeros siglos y en el cristianismo -producto éste de la vida religiosa del judaísmo-, tuvo influencia profunda la civilización griega. El helenismo fue uno de los vehículos culturales del surgimiento de una religión cristiana universal. 149/

Afirmación incontrovertible si se atiende de entrada a los aspectos históricos y formales. La predicación del cristianismo, iniciada por los apóstoles y por quienes con ellos tuvieron contacto inmediato (siglo I); continuada por los apologistas, los catequistas y los teólogos en los siglos II, III y IV, y coronada por la última etapa patristica de los preescolásticos, coincide con la expansión histórica del helenismo al África septentrional, a Roma y a todos los rincones del Imperio. 150/

De otra parte, desde un primer momento la lengua griega fue uno de los vehículos de la predicación y de la apología, de la enseñanza catequética cristiana y del primer lenguaje teológico. No es un hecho circunstancial e indiferente. Con la lengua se traspasaron, también a la mente cristiana, conceptos, categorías intelectuales, metáforas y sutiles connotaciones y formas literarias, como la epístola, los hechos 151/ o la *didaché* y otros métodos de didáctica escrita. Aun el nombre de *christiano* -cuño griego- se originó en una ciudad griega, Antioquía, donde los judíos helenistas -de habla griega- encontraron el primer gran campo de actividad para difundir el mensaje de Cristo.

Para nuestro propósito, lo más significativo es que el mensaje de la nueva fe hubiera sido llevado por San Pablo, en moldes filosóficos griegos, ante un auditorio de filósofos estoicos y epicúreos reunidos en el Areópago de Atenas, centro cultural del mundo griego clásico y símbolo de su tradición histórica. En el mismo reducto urbano e intelectual de la civilización griega, un escritor cristiano posterior nos comunicó el decir del apóstol Felipe a los atenienses: "He venido a Atenas a fin de revelaros la paideia de Cristo." 152/

3. La Paideia de Cristo

Al llamar *paideia* de Cristo al cristianismo, el imitador del apóstol San Pablo manifiesta su intención de presentar el cristianismo como modificación de la *paideia* clásica, y de exhibir la lógica de aceptar la buena nueva, por la superación de la *paideia* clásica. Cristo es el centro de una nueva cultura, y la *paideia* clásica se convierte en su instrumento. 153/

A propósito del enlace histórico entre helenismo y cristianismo, con la predicación del mensaje revelado llega al mundo la gran novedad de la vida sobrenatural, y la *paideia* griega se orientó hacia la perfección de la persona y de la vida por medios y fundamentos naturales. Coronados con el soporte monoteísta de Platón y Aristóteles, la revelación cristiana, mensaje del Padre que es Dios, agrega a la perfección de la persona y de la vida la perfección por la gracia para destinos ultraterrenales y eternos.

Santo Tomás establecerá, en fórmula breve, no la contraposición sino el complemento de ambas metas, válidas para el desarrollo del concepto de educación superior a la luz del cristianismo: la perfección de la naturaleza y la perfección por la gracia. 154/

3.1 San Clemente Romano

El documento literario y pedagógico más antiguo de la religión cristiana, es la *Carta* de San Clemente Romano (papa, de 91 a 100) a los Corintios, del último decenio del siglo I.

Este documento crucial contrasta los ideales de la filosofía política de la antigua Ciudad-Estado griega, con el nuevo tipo cristiano de comunidad humana, lla-

mado ahora Iglesia, del griego *ekklesia*, término significativo de la asamblea ciudadana de una *polis* griega.

La *paideia* fue el argumento de enlace. Y así como ésta había hecho derivar de las leyes divinas del universo -a las cuales llamó *physis*, naturaleza-las normas que regirían la vida social, también Clemente Romano fundamenta las leyes de conducta dentro de la nueva *polis* cristiana en la política y en la ética social reunidas, y en la filosofía cosmológica vigente en esos tiempos. A este nuevo concepto de paz social no teme llamarlo, una y otra vez, *agapé*, que desde el griego significa caridad.

A la vez, la concepción orgánica del grupo social, tomado por Clemente del pensamiento político de los griegos, la hace equivaler a otra forma de unión, de características humanas y también sobrenaturales: la unión mística en el Cuerpo de Cristo, a fin de que por la vía de la perfección derivada de la gracia, más fácilmente el hombre llegue a la armonía unitaria. Clemente Romano explica esta nueva forma o camino a la armonía, dibujando una metáfora por entonces usada para indicar el concierto de la vida orgánica. La metáfora, adoptada por los estoicos proviene de la medicina griega de entonces. Pues así como *la armonía orgánica* existe por estar todo penetrado del *pneuma*, espíritu vivificador, el concierto o *synphonia* de las partes enseñada por los médicos con respecto al cuerpo, se convirtió en principio del universo vivo y se transformó en *synphonia panton*, 155/ sinfonía total.

Clemente Romano, al alabar la *paideia*, concibe su *Carta a los Corintios* como un acto de educación cristiana, ansiosa de

lo superior y en lo superior por la gracia -nueva *paideia*- de todos y para todos, conforme al mensaje de Cristo: "No hay distinción de judío ni de griego, ni de siervo ni libre, ni tampoco de hombre ni mujer." 156/ O, "Ya no eres más siervo sino hijo." 157/

3.2 San Gregorio de Nisa

Otros pensadores cristianos, San Agustín (354-430) uno de ellos, y documentos de los primeros siglos podríamos examinar, donde se relacionan la *paideia* clásica como ella fue presentada durante el helenismo, con la *paideia* cristiana y, en concreto, en un centro cultural de ese período de la historia, Alejandría. Pero detengámonos, por más adecuado a nuestro propósito, en el pensamiento de San Gregorio de Nisa (335-394), conocedor de todos los aspectos de la *paideia* griega y consciente de los intentos de la pedagogía clásica para llegar al desarrollo superior de la persona humana.

En sus obras, Gregorio recurre al ideal a priori de la reflexión griega sobre la educación, de modo explícito referida por San Gregorio con el término griego *morphosis*, formación del hombre, para expresar, en metáfora, el crecimiento gradual de la personalidad humana y su naturaleza espiritual, análogo al desarrollo físico, pero distinta del somático, pues la alimentación del alma difiere del cotidiano alimento material. 158/

Esta metáfora nutritiva ya había iluminado la mente de Clemente de Alejandría (h. 153-215) en su *Pedagogo*, obra en donde afirma que el Cristianismo, además del Antiguo Testamento, tiene otra fuente constituida por la filosofía griega, y presenta a Cristo como el educador por excelencia, modelo para alcanzar la salud o salvación.

El proceso espiritual, en cuanto educación, no surge en forma espontánea de la naturaleza. Requiere un cuidado constante. Las virtudes morales e intelectuales son fruto de la naturaleza del hombre y su adiestramiento. Pero alcanzada por el cristiano una nueva visión sobre la complejidad de su vida interior, desconocida del saber psicológico de la filosofía griega, la perfección humana de la *areté*, aspiración de los antiguos filósofos, parece estar más alejada de su realización que en los tiempos clásicos.

y así como en la mente de los educadores de Grecia había cabido la idea de la ayuda de los dioses para la formación del hombre -recuérdese a Homero-, San Gregorio encontró apropiado introducir el concepto cristiano de la gracia divina en el esquema de la *paideia* clásica. Y la concibió como la cooperación del Espíritu Santo con el esfuerzo humano, ayuda incrementada en proporción a la magnitud del empeño personal del hombre.

En la mente del Niceno no se trataba sólo de acercar la idea cristiana al concepto clásico de la *paideia* y la *areté*. Él tuvo una razón más profunda: así como la filosofía de Platón era la asimilación humana a Dios porque según el filósofo todo el proceso de la *paideia* era ascético y filosófico, la nueva *paideia* cristiana no se redujo a un conjunto de dogmas. Abarcó la perfección práctica de la vida por la *theoria* 159/o contemplación de Dios. 160/

Otra correspondencia entre la mente de Gregorio de Nisa y el sentido de la *paideia* griega, debe encontrarse en el denominado modelo de identificación educativa. La *paideia* consideraba, en el proceso educativo, el desarrollo del sujeto humano, como también el influjo ejercido por los objetos del aprendizaje. En otros términos, si el trayecto educativo del sujeto se compara con el acto de amoldar o someter a un molde, el objeto del aprendizaje pasa a ser la concavidad receptora.

Ya se vio cómo en la *paideia* griega primitiva, ese molde fue Homero en sus obras, y cómo en el transcurso de los tiempos el modelo o molde fue la literatura griega en general, para la cual los griegos aún no habían generado un término de referencia sustantiva. Después, todo ese acervo literario fue vertido en el molde séptuple de las *artes liberales*, entre ellas, la retórica. Y al llegar la filosofía, ésta se convirtió -en la mente de Platón- en la *paideia* superior. Las restantes artes asumieron el papel de una especie de *propaideia*.

La concepción de San Gregorio sobre la *paideia cristiana*, corresponde a este esquema griego y le es casi idéntica, en cuanto referida a la *propaideia*. Pero en la concepción cristiana, correspondiente al nivel superior de la *paideia* griega, esto es, al estudio de la filosofía, San Gregorio respondió la cuestión aceptando todo el

valor de las artes constitutivas de la *propaideia*, y de la filosofía como recurso último para lo superior.

Pero éstos eran moldes humanos y naturales. Entonces puso el mensaje revelado, la Biblia, como síntesis del contenido aprendible y vivible para lo superior. A Cristo como modelo máximo de identificación e imitación.

Cuanto en la *paideia* griega había sido la formación o *morphosis* de la personalidad humana, se convierte, para el cristianismo, en la *metamorphosis* de la cual habla San Pablo a los romanos, o transformación sobrenatural en Cristo.

Se entiende entonces el contraste entre la *paideia* como humanismo clásico, y la nueva *paideia* cristiana como humanismo cristiano. 161/

4. Las escuelas cristianas

Las escuelas cristianas iniciadas desde los primeros siglos de la predicación evangélica, recogieron la tradición hebrea de las escuelas rabínicas asentadas en las sinagogas.

Establecida la cultura helenística, hubo escuelas cristianas receptoras de la tradición escolar grecolatina, viva en las arterias culturales del Imperio Romano. Otras escuelas hubo en los países bárbaros al margen de la civilización helenística. Hasta esas tierras aledañas al Imperio fue traído el mensaje evangélico.

Nacidas las órdenes monásticas y organizada la administración episcopal de la Iglesia, las escuelas cristianas originales se prolongaron en las monásticas y episcopales, avance de la tradición escolar del cristianismo hasta el nacimiento de las universidades, en los siglos XII y XIII.

De esta manera, la difusión de la fe cristiana utilizó los recursos institucionales de la escolarización, paso a paso consolidados en las culturas precedentes. San Agustín establece una elocuente analogía entre el aula y los lugares de culto, escenarios de la predicación evangélica: "Así como desde este lugar -la cátedra- somos maestros para vosotros, en esta escuela, bajo el Maestro y al tiempo con vosotros, todos somos discípulos suyos." 162/

Epílogo El maestro

Tras la floración intelectual de la duodécima centuria, las universidades coronaron las etapas del proceso educativo. Fueron el nivel superior de la educación y prototipo o analogado principal de la educación en lo superior y para lo superior, mediante el séptuple sendero de las *artes* hasta la unidad de la filosofía y la trascendencia teológica. Quedó así definido por varios siglos el programa educativo occidental: conjunto de las *artes*, tan substancial y sólido, que la humanidad contemporánea, a pesar de reiteradas tentativas, ha sido incapaz de sustituir. 163/

Recogido por las universidades el concepto de la educación para lo superior, no se lo apropiaron en forma exclusiva, y lo consideraron posible a todas las edades del ser humano y en diversas instituciones educativas. Desde su origen las universidades coexistieron con las escuelas, como las de gramática -artistas de la palabra- y, en el transcurso de la historia, con la paulatina aparición del nivel secundario.

De la señalada distinción entre el *nivel* superior de la educación, la universidad, y la educación para lo superior y en lo superior, se colige que la universidad, como hoy la entendemos, no sea accesible a todos. Tampoco el complejo institucional de los sistemas postsecundarios. Pero supuesta la universalidad de las capacidades y anhelos innatos en el ser humano, toda educación entraña impulsos hacia lo superior.

I. El maestro, imprescindible

En toda educación en lo superior y para lo superior, es imprescindible la presencia del maestro, cuya figura obtiene derecho de asilo permanente en la memoria del discípulo.

Padre y madre generan el ser físico. El maestro acrecienta las herencias espirituales, intelectuales y físicas. Nadie nace del todo. El nacimiento natural es el ingreso a la vida. La educación continúa el trayecto hacia la eternidad, y el maestro, aunque fallecido, subsiste como permanente guía del espíritu.

La *pietas*, entendida como amor y estima hacia el maestro bueno, tiene algo de familiar y casi religioso: veneración por su sabiduría más que por su saber. Éste descubre las verdades científicas, y la sabiduría despliega la solemnidad y los secretos de la vida.

2. Profesores y maestro

Hay profesores y hay maestros. Muchos conocimos, de los primeros, diáfanos, de explicaciones limpias, puntuales, hacendosos, comprensivos, exigentes, justos. De entre ellos, uno, algunos quizás, descollaron en jerarquía espiritual indefinible. Nos dieron, además de su saber, la plenitud de su ser. Su recuerdo siembra huellas imborrables.

De los profesores conservamos una enlistada memoria. El maestro ganó su persistente presencia en nuestra vida porque desbordó los límites de cortos trechos de pedagogía didáctica.

Dice Jaspers: Hay categorías profesoras: unos enseñan lo prescrito y asignado: ¡asignaturas...!, y lo hacen con honestidad. Otros intentaron enseñarlo todo y de todo, con arrogancia impositiva. Hay quienes enseñan lo que saben, mas no sólo: sobrepasan las barreras de su saber sincero para hacer dádiva del propio ser. En nuestra acomodaticia distinción entre profesor y maestro, el maestro pertenece a esta última categoría.

Al profesor se le demanda y exige el saber comprobado. El maestro rebasa el dominio de sus conocimientos. De él se dice, sin más, que es maestro. El profesor es sujeto de responsabilidades intelectuales; el maestro ejerce, sin ostentarla, la más alta responsabilidad espiritual. Enseña con honradez moral el respeto escrupuloso por las normas de la justicia, la honestidad intelectual y el aprecio por la verdad.

Se nos antoja que el maestro adquiere su dignidad y preeminencia por reconocimiento de sus pares y acatamiento de sus alumnos. Y ello parece cierto. Ser

maestro no es un grado académico otorgado tras discusiones, ni depende de exámenes y concursos. Ser maestro deriva de espontáneos consensos. No es la asignación de una tarea burocrática. No es un honor de compraventa. Cualquiera sea el dominio intelectual del maestro, algo lo señala como modelo. La maestría muestra, sin necesidad de demostrarla, la conquista del hombre sobre sí mismo.

Nadie llega a ser maestro por designación rectoral, ni por voto electorero o acuerdos de consejos administrativos. Muchos menos por arreglos y componendas políticas. La dignidad del maestro se adquiere sin procurarla. Sin buscarla, promoverla, convenirla o negociarla entre colegas.

La eminencia del maestro se insinúa paso a paso y sin ostentaciones. Llegar a ser maestro no es aparición repentina y ofuscante. Es un lento amanecer tan prolongado como la propia vida, que no conocerá ocasos. El ser maestro define una existencia en viaje irreversible hacia el saber y la verdad.

Pese a ser acatado, el maestro poco retiene para sí. Permanece solitario. Ni siquiera guarda en su haber la satisfacción justa de ser reconocido, porque conoce las medidas de la sencillez y la humildad. No se molesta por ser dicho maestro. El derecho de llamarlo así les pertenece a otros. Pero no se engríe. Prefiere alojarse silencioso en las dimensiones de su reducto espiritual.

El dominio del maestro no es publicitario y bullanguero. El maestro guarda el silencio sabio del espíritu. Sabe que la popularidad es mala consejera. Se adhiere al tamaño de su persona y desdeña las ilusiones fatuas del personaje. Nada más desacertado, el maestro lo sabe, que confundir la dignidad del hombre con funciones lábiles y desempeños pasajeros. Replegado en su ser, el maestro recoge su propia dignidad de ser maestro, y la cuida como quien cuida de su existencia, sin de ella velar por egoístas y avarientos beneplácitos.

La maestría descansa sobre el acertado equilibrio entre el ser y el ineludible parecer. Entre la natural estima de sí mismo, objetiva y humilde (la humildad es realidad), y el reconocimiento externo. Entre el estar arriba y la renuncia a demostrar con orgullo insulso, que su oficio y posición es un escaño inaccesible para otros.

Parecer maestro ante los demás no es aparecer sobre rellanos de ufanía. Ilusorio es pensarse maestro, quien enseña sólo por enseñar. Demuestra no ser maestro ni poder llegarlo a ser. Virtud difícil es ser maestro bueno, sin profesar superioridades. Si tal aconteciera, sería la negación de la maestría. Ser maestro es virtud generosa. El reconocimiento desde fuera merecido, el maestro lo acepta con beneficio de duda e inventario realista. Hacia fuera, el maestro se entrega con prodigalidad sin límites.

Por la educación se inserta al hombre en sociedad. En la escuela y en la clase, el maestro establece alianza indefectible con cada uno de sus discípulos. Pero clase y escuela son porciones de la sociedad. El maestro conjuga el universo de la cultura. Es portador de las herencias culturales de una a otra generación. Con sus enseñanzas, el maestro expresa la continuidad de la historia humana.

La obra del maestro persiste más allá de los linderos del tiempo y del espacio. Distante o ausente, su obra perdura. Muerto, el maestro influye aun en quienes nunca lo conocieron. Con el hombre, cuando muere, se enmudece su cultura personal. La del maestro desaparecido persevera, maestra, como recuerdo eficaz.

Maestro y discípulo coinciden en trechos de la vida. Saben que en el mantenimiento de la tradición, el alumno sucederá al maestro para transmitir las voces de la verdad.

Al contado con el maestro, el discípulo se reconcilia con la vida, y al contado con el discípulo el maestro se reconcilia con su muerte.

3. Maestro y discípulo

Así como cada joven se encuentra siempre al acecho del amor y la comprensión, sin saberlo busca al maestro que le salga al paso, y lo acoge. Es desdicha nunca encontrarlo. Hallado por el joven, es reencontrarse con la propia vida y vocación de existir. Es condensar energías, descubrir motivos de acción. Es conmoción abisal de todas las potencias vitales.

La aparición del maestro es una revelación bienvenida. Suceso taumatúrgico de la educación en lo superior y para lo superior, que saca lo más posible de cuantos

tuvieron la fortuna de recorrer, junto al maestro bueno, caminos de la existencia. Si el profesor agudiza las distancias, la maestría las disuelve en intimidad.

Porque la educación es obra de la inteligencia y también del corazón, nadie será maestro que no sepa a la vez ser buen amigo. Amigo personal. El buen maestro comprende en abrazo de corazón e inteligencia, al grupo humano alojado bajo su alero; y sabe conocer y distinguir, como persona, a cada uno de sus discípulos como si se diera la única y excluyente relación de un maestro para cada alumno. La mejor lección del buen maestro es enseñar amistad. Ser maestro no es hablar al aire y a la multitud, sino a la inteligencia y al corazón individual. Ser maestro es amar lo que se enseña y a quien se le enseña.

Más que las palabras del maestro, el contacto de inteligencias en mutuo aprecio, provoca en el alma del discípulo el acto de la comprensión, la chispa de la luz intelectual que en él habita. A través de palabras y señales sensibles, las dos almas se unifican en la comprensión de la verdad, que no es del maestro más que del discípulo, ni del alumno más que del maestro.

El buen maestro se allega a la totalidad de la persona del alumno, sin ceñirse al cultivo de una estrecha porción intelectual, por razón de la asignatura enseñada. El maestro esculpe la escultura íntegra del ser, como el artista el cuerpo entero de su obra. Forma el todo, no la parte, respetando en el discípulo la insondable solemnidad del ser humano. Si enseña matemáticas, biología o los misterios de la naturaleza inanimada, el maestro sabe llegar, por encima del detalle de lo enseñable a su cargo, a la profundidad de los

valores del pensamiento, de la vida, del orden que de modo consciente e inconsciente sus estudiantes le reclaman.

No se piense que entre maestro y alumno existe una inevitable relación de dependencia descendente. Si la hay, es de carácter muy original. El maestro no es jefe que comande. No exige obediencias ciegas, ni disciplinas, ni servicios áulicos. No es patrón o jefe, ni siquiera indefectible patrón o dechado de identificaciones. Crea, a lo más, una dependencia de inspiración, y que cada quien sea lo que está llamado a ser por los caminos de lo propio y superior. Hacia lo superior anhelado por el discípulo.

El maestro nada exige del alumno, sin haberlo exigido de sí mismo. El maestro hace al discípulo y el discípulo hace al maestro. Es un intercambio de personalidades, sin constituirse el maestro en modelo indefectible, en plagio de personalidad. Del discípulo se espera que sea él, que sea original.

La autoridad del maestro dista de convertir a sus discípulos en creyentes incondicionales. No toma en alquiler servidumbres intelectuales. Entre maestro y discípulo, medianera es la verdad y como cada uno se aproxime a ella, por su paso y ritmo. Maestro y discípulo se sitúan en condiciones casi de iguales frente al horizonte amplio de los valores y la cultura humana. Buscan la convergencia en la verdad. Entre el maestro y sus discípulos existe una dosis sutil de intimidad y distancia: distancia dentro de la intimidad, e intimidad a pesar de la distancia. *Amicus amico Plato sed magis amica veritas*, reza el adagio latino que quizás remonte su origen a los tiempos de Aristóteles. "Platón es amigo del amigo, pero más

lo es de la verdad." Sólo que la estima por el maestro y la amistad por la verdad, confluyen en convicciones unitarias de búsqueda, aunque no siempre en identidad de pensamiento.

Maestro y alumno bien pueden disponer caminos diferentes y dispares acatamientos. Del primero fue convocar las energías del alumno para el ascenso a lo superior de la verdad. El maestro alerta el espíritu y la inteligencia.

Discrepancias de expresión intelectual y artística, oposición de teorías, se dan en vidas paralelas de pensadores, artistas y científicos, y dispares vías de espiritualidad entre los místicos. Pero del uno fue maestro el otro, mercedor de lealtades porque fue la voz primera. Maestría del buen maestro es enseñar la maestría de pensar.

No se exija del maestro enseñarlo todo, ni siquiera todo el saber de su dominio. El maestro deja y siembra asomos de su ciencia, no lo llena todo, pues del discípulo es suplir, enlazar, concatenar. El maestro nos instruye porque algo nos da, y por cuanto deja de damos, nos excita a ser nosotros nuestro maestro interior. ¿Es que acaso el triunfo de la educación radica en la negación de la educación?

4. El maestro, ¿innecesario?

Imprescindible el maestro para la educación en lo superior, aparenta ser ¡innecesario!

El Sócrates platónico que conversa en el *Diálogo de Menón*, resume así la paradoja: Nadie aprende como si le fuera dado, y nadie enseña nada que haya de ser recibido y aceptado. Tal fue el intento venturoso de Sócrates cuando osó enseñar una lección de geometría a un esclavo de Atenas. Frente a trazos hendidos en la arena polvorienta, Sócrates ensaya preguntas al siervo, que de su misma entraña intelectual sintió brotar la efusión de sus respuestas. Sólo un gran pedagogo como el Sócrates descrito y recordado por Platón, pudo negar el aparato formal de la pedagogía. La del maestro, que no la del profesor, todo lo obtiene de quien aprende.

Se puede ser maestro careciendo de discípulos. Lo contrario no es posible. El maestro es quien está más cerca del centro y dirección estable de su gravedad espiritual.

El discípulo se encuentra en lucha por salir victorioso sobre sus incertidumbres titubeantes. Maestro y discípulo se diferencian como el ritmo y el desacompasamiento. Cuando ambos se ponen a tono, es porque se verificó el prodigio interno y vital del aprendizaje.

Apenas emitida la palabra del maestro, el discípulo la escucha toda en los hondones de su espíritu, en su verdad interior. Es pensamiento de San Agustín de Hipona en el *De Magistro*, adicto a las doctrinas platónicas de la remembranza cognoscitiva. Y es tan breve el instante entre la palabra exterior del maestro y la voz interior del discípulo, que se nos antoja el primero desaparecer al punto, por tornarse innecesario. La escena y el drama se hunden en la aventura íntima del discípulo, maestro de sí mismo.

De modo similar, Santo Tomás, en el tratado *De Veritate* y desde los litorales del aristotelismo, explica la acción del maestro: al modo como el médico produce la salud en el enfermo, acudiendo a la acción salutífera de la naturaleza, el maestro incita en el alumno las operaciones de la razón. Esto es enseñar la *scientia veritatis*, la ciencia de la verdad.

Por principio y por costumbre, el maestro se encuentra en la incómoda postura de tener siempre la razón. Pero así sean firmes los motivos del tal decir y por constantes los usos y creencias, el maestro no acepta que en el diálogo pedagógico, su pensamiento haya de ser la única y última palabra. A veces acontece y puede acontecer, que el estudiante y los estudiantes en grupo apoyen sus razones sobre una firme y propia solera intelectual. Al maestro le compete mantener siempre abiertas las puertas del diálogo, la comprensión, las expansiones generosas que dándoles cabida a las opiniones acordes o discrepantes, acercan lazos de amistad.

Ser maestro es enseñar a pensar como el discípulo ha de pensar. No a la manera como el maestro piensa, ni pensar lo que piensa el maestro. La desigualdad entre maestro y estudiante se restablece en igualdad, porque la vocación de ser auténtico discípulo es, a la vez, vocación de ser maestro. El maestro -sugirió Nietzsche-, poseedor de discípulos, los forma para la infidelidad. Los predestina a la maestría de pensar por sí mismos.

Los maestros son también alumnos y deben ser discípulos, dijo un pensador. Pero no puede haber un regreso hasta el infinito: debe haber finalmente maestros que por lo mismo no sean a su vez discípulos. Cristo fue y es El Maestro.

5. ¿Cómo actúa el maestro?

Magister es voz latina derivada de la raíz *mag*, el que es *más*: el maestro que toma asiento junto a quien aprende. Lo asiste, y presencia el alumbramiento del aprendizaje o descubrimiento de la verdad.

El buen maestro sugiere como quien algo desliza bajo los umbrales del entendimiento. Insinúa, porque introduce sugerencias en el seno de la inteligencia del alumno. Advierte, para volverle la atención sobre lo importante. Enseña a la manera de quien mueve ante la mente atenta, un signo, una señal para conciliar en el aula la empinada tarea del magisterio. que propone y la autoridad que dispone.

El maestro conversa, sito aliado del diálogo descubridor, sostenido entre quien aprende y la ciencia aprendida. Fomenta y hace que la conversación y el diálogo se tomen cálidos y luminosos como el fuego.

El maestro induce, propicia porque se aproxima, se acerca al milagro de aprendizaje. Devela, cuando ello se hace necesario, como quitándole velos a los datos aportados por el maestro, o puestos a las puertas del entendimiento del discípulo; sin interponerse, sin estorbar o molestar desde fuera el prodigio del aprendizaje en construcción.

La enseñanza no ha de ser re-flejo forzoso de cuanto el maestro sepa. El alumno

-pese al significado de la palabra, el alimentado, no es satélite que luzca con lumbre ajena, ni sombra del maestro proyectada sobre la esfera mental del discípulo. El buen maestro no impone como queriendo afirmar su propio ser ante el alumno porque el verdadero conocimiento proviene desde el interior del alma. El maestro no domina, no es señor y dueño del universo intelectual ajeno.

El maestro casi des-aparece mientras el saber se asimila a la mente del alumno. Por ello la paradoja de juzgar de innecesaria la presencia del maestro, siendo éste imprescindible. Si el discípulo -del verbo disco, aprender- enaltece al maestro por el prodigio de aprendizaje producido en su propio ser, allá el alumno. El maestro se contenta con lo que él es, satisfecho de sus dimensiones y altura, pues no será más porque lo exalten, ni menos porque lo vituperen de error. No, por alabanzas y honores, es él el to mag, el maestro. Es lo que es, y en su ser se aloja. El buen maestro hace por desaparecer cuando en sus discípulos se produce el alumbramiento del aprendizaje. Unidos, maestros y alumno verifican, hacen verdadera la verdad.

El maestro argumenta, sí: des-peja por hacer expedito el proceso del saber. Abre, en vez de obturar. Permite que el aprendizaje sea conquista del alumno sobre sí mismo. Cada ser es como un enclave de ignorancias que él, como ignaro, está llamado a satisfacer con denuedo personal. El maestro no las satisface plenamente, si es buen maestro. Enseña a participar -tomar parte en- y a discutir sin lesionar.

Por ello el presupuesto pedagógico de Sócrates se nos antoja tan absurdo, dada

nuestra común asiduidad a la pedagogía positiva de datos enseñables y asignaturas dosificadas. La mayéutica socrática -dicha así en recuerdo del oficio de partera, el de la madre del filósofo-, es de otro estilo, propicio al darse a luz el aprendizaje en la mente curiosa. Sócrates prefirió fingirse ignorante -él, el que era el más grande-, y ensayó la pregunta irónica -de *eromai*, interrogar-, con pretendida estupidez para permitirle al alumno brillar con luz propia, pues la enseñanza no es todo dádiva de unas manos llenas a otras vacías. Quizás la mente del alumno ignore los datos, pero es capaz de adquirirlos, de buscarlos para sí. Después, suya será la tarea de coordinar y encadenar, de caminar su método. El aprender es de quien aprende. Todo aprendizaje es evocación del propio ser, protagonista de su íntima novela, héroe de su epopeya personal.

El maestro bueno estimula en el alumno la natural apatencia por la creatividad racional y justificada, y le urge hacia la búsqueda tenaz, consistente, más que en la acción deshilvanada y de momentos, en el desespero por el *in-vestigium-ire*, que es la investigación. Como repisando siempre, para hacerlas suyas, las huellas del acierto y la verdad. El maestro reviste al estudiante del hábito amoroso por el estudio sin desvanecimientos.

La educación no es monólogo del maestro ante el alumno, desdoblada, si acaso, la palabra única e impositiva en extremos inconexos: el profesor que da lecciones y ordena aprendizajes, y el alumno entusiasmado por recoger y retener. La educación es conversación y diálogo, es el va y ven de las ideas en el escenario co-loquial de la amistad, en la sala hogareña y común de dos o más espíritus.

La naturaleza produce espíritus grandes y espíritus pequeños. La función educativa del maestro reside en el arte de alargar las dimensiones espirituales y de extraer de sus discípulos lo más y superior de cada uno.

¿Depende el espíritu de la naturaleza o de la circunstancia educativa? La respuesta se posa en medio camino de la disyuntiva interrogante. Todo ser racional nace dotado de capacidad física y espiritual para que dada la coyuntura benéfica, el espíritu ascienda, por la escala de lo superior, en escalada de la educación para lo superior.

El hallazgo de un buen maestro es fortuna inapreciable. El maestro es el auctor que engrandece cuanto toca. En su autoridad hay un misterio indefinible, no ligado al ejercicio rutinario de un trajín, ni a prerrogativa alguna de jerarquías artificiales. El maestro posee esa estatura espiritual, inajustable a comparaciones de cantidad y escalafón. El maestro es maestro donde quiera se halle y actúe. Su porte es sencillo con la reserva imponente de quien habla cuando conviene hablar. Hay quienes siempre tienen que decir algo, no importa qué. Hablan todo el tiempo. Y quienes siempre tienen algo que decir, y captan para ello el momento oportuno. Hablan poco. De la segunda madera está labrado el maestro.

6. El Maestro y la institución educativa

En algunas escuelas antiguas, poco importó quién enseñara y qué enseñara. Pero tan imprescindibles fueron algunos maestros de la Antigüedad, que para nosotros siguen siendo maestros. Tal vez porque fueron maestros de cielo abierto, deambulantes por vías y ágoras, al alumno le hicieron posible ser y construir su propia historia. Cada vida se impone como trayecto de sí misma, dueña y señora de su período ascensional. Función de la enseñanza educativa es permitir la toma de conciencia personal en el ajustamiento con el mundo y los demás seres, también obligados a trazar sus propios derroteros.

Las instituciones educativas que limitan su éxito a la entrega del dato pronto, inmediato, puntual y mínimo, y de lo indispensable para la utilidad y la ganancia próxima, profesionalizan pero no educan. Olvidan la metafísica pedagógica profunda, y reducen al hombre al nivel de la educación para lo ordinario, e impiden la aparición salvífica del buen maestro, imprescindible en la existencia humana, aunque en apariencia superfluo. La educación es la odisea íntima de quien emprende con arrojo la aventura de su propia educación.

Hay pedagogías pedantes, refugiadas en la tecnicidad docente de entrenar por partes y por separado las facultades humanas: que si primero, la atención y la memoria; después, la imaginación y la creatividad; luego, y con diferentes técnicas, el entendimiento y así, una tras otra con apoyo en tecnicismos inconexos, dejando en el olvido, so pretexto de aprendizaje rápido, la educación

total del individuo y el fortalecimiento de su constancia conquistadora del saber. El buen maestro no fracciona lo infraccionable: la unidad orgánica y vital de la persona humana.

La pedagogía auténtica, la del maestro, no atiborra, no deprime. Limpia el panorama a fin de que tras el acervo de datos e informaciones, el discípulo descubra las profundas articulaciones de la ciencia y la verdad, y las acompañe con el equilibrio interior de su persona.

Ante la aparente o real oposición entre el *homo faber* y el *homo sapiens*, entendidos como el hombre instrumento e instrumentado y el hombre soberano, el maestro prefiere, por encima del valor objetivo de los entrenamientos, el valor cimero del saber.

7. Más allá del currículo tangible

La lección de geometría de Sócrates al esclavo ateniense, fue una enseñanza de humanismo. Fue una visitación socrática, un llamado al interior espiritual, una incantación estimulante hacia lo superior y en lo superior. La mente del siervo, incitada, se puso de pies y anduvo su propio sendero de descubrimiento. Voz eficaz que descubrió otra existencia inteligente.

La pedagogía del maestro no se deja aprisionar entre el positivismo engañoso de técnicas de enseñanza para el aprendizaje inmediato y útil, y rehuye limitarse a la superficie panda del currículo. No para que las técnicas virtuales y las asignaturas se dejen de lado. Pero si ha de ser una pedagogía educadora y no sólo instructiva, obedece a algo más alto y elevado. Responde a una verdadera metafísica de

los hechos cotidianos de enseñar, que sobrepasan el que éste y aquéllo se retenga en la memoria fiel. Existe un más allá de los arreglos curriculares visibles, tangibles, informativos y memorizables, que ahonda en los valores.

No se niega el valor de la memoria, nervio de la inteligencia. Pero la inteligencia de las cosas propiciada por el maestro bueno, se arraiga con mayor fuerza en los principios -metafísicos-, en el currículo profundo de la verdadera educación: enseñar a pensar.

Si los verdaderos principios pedagógicos se desdeñan, el examen para comprobar los aprendizajes rápidos y positivos, no es suficiente garantía de los títulos, agotados al poco tiempo de su petulante recepción.

A este yerro conduce la pseudopedagogía impersonal y pedestre, que nada busca más allá de abarrotar las mentes con fórmulas para salir del paso. Pedagogía instructiva, no educativa, informativa, sofocante pero no luminosa, abastecedora de fardos sin señalar caminos y alturas - ni disponer el espíritu y la inteligencia para la conquista de los horizontes aún desconocidos.

El Sócrates del Diálogo de Menón, maestro de geometría a un siervo ateniense, procedía en acuerdo con la doctrina de la reminiscencia para explicar el aprendizaje íntimo del discípulo. Pero preferida la pedagogía aristotélica del paso, por los sentidos corporales, del dato iluminador del entendimiento, sigue siendo cierto que el buen maestro, siempre imprescindible en la vida del ser humano, se hace aliado, y que el alumno se haga a sí mismo al contacto con la ciencia y los valores.

¿Cómo enseñar valores, que equivale a enseñar virtudes? Sócrates respondió: No basta con predicar: sé valiente, sé virtuoso, para que el alumno aprenda la lección como si lo fuera de memorizada historia o impensada matemática. Valores y virtudes se inspiran; de ellas el maestro convence al alumno y el alumno se convence. Los valores y las virtudes son invisibles pero reales asignaturas -llamémoslas así del currículo escondido y prodigado por el maestro, en todos los instantes y momentos, con su ejemplo y actitudes, más que de palabra en su ejercicio docente. El profesor exterioriza cosas en horas fijas y espacios convenidos de antemano. La labor magisterial carece de cercados temporales y espaciales. No conoce calendarios prescritos. Es acción de permanencia. La pedagogía auténtica, la de veras educativa, no se constriñe a la palabra dictada sin espíritu en la estrechez de horarios, asignaturas desatadas y fórmulas educativas de escuadra y cartabón. Ignara de los métodos, la pedagogía obstaculiza las relaciones entre el maestro y el discípulo.

Con frecuencia se anteponen el tener, el hacer y el producir, y aun el saber, a la esencial meta de la educación: el ser de la persona. Profesiones hubo y las habrá. El trabajo es también un valor humano; pero no es el único. Ante todo está enseñar a ser.

Cada nivel educativo exige una forma de ser maestro. Aun sin quererlo, en la educación primaria el maestro asume las proporciones de casi un semidiós. Las distancias se encogen durante el avance paulatino del nivel secundario, y tienden a equipararse en los estratos superiores de la educación. Subsiste sólo la calidad indefnible de ser el maestro.

La pedagogía bien concebida facilita, en los niveles primarios, llegar al alma misma de la persona, sin limitarse a la dádiva desespiritualizada y docente de letras, números y normas de comportamiento social. En los niveles secundarios, la verdadera pedagogía abre más el universo cultural. En los niveles superiores enseña que el universitario, ante todo, ha de aprender a pensar sin reducirse al adiestramiento de lo que tan solo le valga como salario, oficio y profesión operativa.

En todos los niveles educativos, el buen maestro ama su oficio por encima de su propio haber cognoscitivo y, sin

proporción, sobre cuánto gane o devengue en su sacrificada y noble tarea de enseñar. El maestro da de sí su todo personal. El maestro siempre enseña a ser persona; pero en el nivel superior de la educación, deja volar con mayor soltura la inteligencia del estudiante por entre los cielos del espíritu indagador.

La universidad es por vocación el lugar privilegiado para despliegues de armonía. Donde campea el "*gaudium de veritate*", la "alegría de la verdad" en indeleble expresión de Agustín de Hipona.^{164/}

Notas , referencias y bibliografía

De la introducción

1. Jaeger, Werner. *Paideia*. Fondo de Cultura Económica. México, 1978, pp. 3-4. -"Quien no es capaz de vivir en sociedad o no tiene necesidad de ella porque se basta a sí mismo, tiene que ser un animal o un dios." Aristóteles. *La Política*, 1, 2, 14. -Ver Gal, Roger. *Histoire de l'Éducation*. PUF, Que sais-je?, 1987, Chap. I. -Sobre el origen de la sociedad, unos, afectos al individualismo, proclaman la autosuficiencia del hombre y conciben la sociedad a la manera de una suma de singulares y no como una totalidad de origen natural; otros, como Rousseau, atribuyen el origen de la sociedad a un consenso o contrato social para impedir la mutua agresión, y Kant acude a la autonomía de la voluntad, como mandato de la razón individual. Aquí partimos del concepto aristotélico: La sociedad, la vida política, surge de una tendencia natural del "animal político."
2. Marrou, Henri-Irénée. *Histoire de l'Éducation dans l'Antiquité, I, Le Monde Grec*. Éditions du Seuil, Paris, 1948, pp. 13-14. -Morin, Edgard. *Introducción al pensamiento complejo*. Editorial Gedisa, Barcelona, 1998, pp. 122 Y ss. -Lamanna, Paolo. *Historia de la Filosofía, I, El Pensamiento Antiguo*. Biblioteca Hachette de Filosofía, Buenos Aires, 1970, p. 78.4. -Sobre los universales de la cultura, ver la Conferencia XXIII.
3. Lamanna, op. cit., p. 81. -Ver Prieto Figueroa, Luis Beltrán. *Principios generales de la educación*. Monte Ávila Latinoamericana Editores, 1984.
4. "De aquí se sigue que el valor individual de la persona ha de tenerse siempre ante la vista; que la familia debe tener ineludible influjo educativo; que el equilibrio y la armonía son esenciales para adquirir como conviene la satisfacción moral, intelectual, emocional y espiritual; que la formación del carácter es imprescindible y debe relacionarse con el medio circundante; que grandes líderes son menester para toda forma de democracia y que la formación de las elites requiere la más atenta consideración; que el ocio debe avistarse, al modo aristotélico, como constructiva actividad; que el cuerpo profesoral ha de ser de la mayor calidad intelectual posible. En una palabra, es la tradición educativa greco-romana-judaica, aún dominante en nuestro mundo." Mallinson, Vernon. *The Western European Idea in Education*. Pergamon Press, 1980, pp. 14-15. -Ver Prieto Figueroa, Luis Beltrán. *Principios generales de la educación*. Monte Avila Editores, Caracas, 1990. -Aigrain, René. *Histoire des Universités*. PUF, Collection Que se-je?, 1949, pp. 5-6.

5. Ver la *Conferencia II*. -Fernando Savater se pregunta sobre el absurdo de pensar que los niveles educativos inferiores puedan ser hacia lo "inferior." Savater, Fernando. *El valor de educar*. Ariel, 1991, p. 9.
6. La obra de Marrou, op. cit., está trazada sobre el supuesto de los niveles educativos en la Antigüedad griega y romana. -La lengua griega abunda en términos que precisan el proceso evolutivo desde la infancia hasta la edad adulta y la vejez. Verlos en Restrepo, S.J, Félix. *Diseño de Semántica General. El alma de las palabras*. Quinta edición. Voluntad, Bogotá, 1958, pp. 37-38. -Ver, sobre los niveles educativos en la reforma napoleónica, la *Conferencia XII*. -Ver la *Conferencia XXXII*.
7. De este asunto se trata en la *Conferencia VII*, Cuarta Parte.
8. Jaeger, op. cit., pp. 4-5.
9. Marrou, op. cit., I, p. 12.
10. En la *Conferencia XVII* se hace mención de formas educativas superiores en la época precolombina, como la Casa del Canto en la cultura azteca, y las antiguas historias del Quiche de la precivilización guatemalteca. Ver el *Popol Vuh. Las antiguas historias del Quiche*. Traducción de Adrian Recinos. Colección AULA. Editorial Universitaria Centroamericana, San José de Costa Rica, 1984. -Ver Duque Gómez, Luis. *La educación en las sociedades ágrafas*. ACEC, 2, Bogotá, 1989, y Salazar, Ricardo. *Educación para lo superior en las culturas precolombinas*. ACEC, 4, Bogotá, 1989. -Lima Soto, Ricardo. *Aproximación a la cosmovisión maya*. Universidad Rafael Landívar, Guatemala, 1995, pp. 28-34 Y 74 Y ss. -Weingberg, Gregorio. *Modelos educativos en la historia de América Latina*. UNESCO/CEPAL/PNUD, AZ Editora, 1995, *La educación prehispánica entre los tupí, los aztecas y los incas*, pp. 23-45. -Ver Séjourné, Laurette. *La antigua religión mexicana*, y Kelm, Antje. *La religión del Perú precolombino*. En Bleeker, C.J. y Widengren, G. *Manual de Historia de las Religiones*. Ediciones Cristiandad, dos Tomos, Madrid, 1973,1, pp. 645-657 Y 659-669. -Espinoza, Luis (Chamalú). *Wayra, los Mensajes de un Chamán andino*. (La educación entre los Incas) ERREP AR, 1992. -Sobre las ancestrales tradiciones educativas de África, "fundamentalmente comunes" por derivar todas de la misma "base material" pero expresadas en sus "formas particulares", siempre adictas a "dos conceptos fundamentales de la ontología africana: la fuerza y la vida"; ver Le Thanh Khoi. *Éducation et Civilisations*. Sociétés d'hier. UNESCO/Éditions Nathan. Paris, 1995. *Afrique. Les sociétés communautaires*, pp. 13-120.
11. Sobre el derecho a la educación, ver la *Conferencia XXXIII*.
12. Sobre los sistemas educativos, ver la *Conferencia XXXII*.
13. Sobre los interrelacionados conceptos de bienestar, desarrollo y calidad de vida, ver, entre muchas otras obras, Rodado Noriega, Carlos y Grijalba de Rodado, Elizabeth. *La Tierra cambia de piel*. Una visión integral de la calidad de vida. Planeta, 2001. -Eliminar viene de *limen*, puerta, de donde excluir de propósito, dejar puertas afuera. Seleccionar, de *seligo*, separar, distribuir. -El avance de los medios de la comunicación harán más posibles la difusión educativa y los logros de la igualdad de oportunidades. Ver la *Conferencia XXX*.
14. Ver la *Conferencia XXXIV*.

De la Primera parte

15. Lasaulx. *Neuer ersuch einer Philosophie der Geschichte*, Munich, 1856, citado por Jaspers, en Jaspers, Karl, *Origen y meta de la Historia*. Altaya, 1994, p. 28. Ver en las pp. 20 Y ss. sobre el "tiempo eje." Jaspers, ibíd., p. 20, menciona, entre otros: de China, a Confucio (551-479) y a Lao-tsé (b. -604); de la India, a Buda que en el 521 inicia su predicación en Benares; de Irán, a Zaratustra (c. 700-630); de Palestina, a los profetas Elías, Isaías, Jeremías y el Deuterocanónico, de Grecia, a Homero (siglo IX a. C.), a Parménides (¿540-450?), a Heráclito (c. 540-c. 480), a Platón (428-348), a Tucídides (c. 465-c. 395) y a Arquímedes (287-212). -Las amplias visiones de Jaeger y Jaspers traen a la memoria la discusión en tomo a cómo se fueron agregando, a lo largo de la historia, del desarrollo cultural y de la educación, las piedras del gran edificio de los autores clásicos, predominantemente seleccionados y canonizados entre los griegos y latinos, y de la civilización occidental,

más claramente tipificada en el siglo XVIII. ¿Civilización acaso sólo originada en Grecia y Roma, y sólo adyacente a los valores literarios, artísticos y espirituales del Oriente, valorados por quienes defienden el origen afroasiático de la cultura? A este propósito, ver O'Donnell, James. *Avatares de la palabra*. Del papiro al ciberespacio. Paidós 2000, Cap. 8. -Juan Pablo II, en la *Fides et ratio*, 1, valora las culturas antiguas porque "han llevado a la humanidad a encontrarse progresivamente con la verdad en el horizonte de la conciencia personal", mediante la cual el hombre se conoce a sí mismo.

16. Sobre la vida y obras de Confucio, ver Galino, María Angeles. *Historia de la Educación. Edades Antigua y Media*. Segunda Edición, Gredos, Madrid, 1973, pp. 15-16. -Ver Le Thanh Khoi, op. cit., pp. 248 Y ss. -Fernando Savater, quien insinúa el contrasentido de una educación hacia lo "inferior", le acepta a John Passmore la distinción entre educar las capacidades "cerradas" del estudiante y las "abiertas." Aquéllas atienden a lo "funcional" como "andar, vestirse o lavarse"; vale decir, para lo ordinario. Las segundas "son de dominio gradual y en cierto modo infinito", para lo superior. Savater, op. cit., pp. 9 y 48-49. -Greel, H.G. *Confucius and the Chinese way*, citado por Fehl, Noha Edward. *The Idea of a University in East and West*. Chung Chi College, Hong Kong, 1962, pp. 18-19. -Ver Gal, op. cit., pp. 21-23.
17. Sobre las artes liberales, ver la Conferencia II, P, 1, 4.
18. Ferrater Mora, José. *Diccionario de Filosofía*.
19. Lin Yu Tang. *La sabiduría de Confucio*. Ediciones Siglo XX.
20. Sobre el *Li* y sus relaciones con otros caminos, ver Lin Yutang, op. cit., pp. 16-21, 187-190, 209-219. -Sobre política y educación, ibíd., pp. 15-16, 110-114, 127-130.
21. Sobre la norma áurea, ibíd. pp. 24, 173-174. -Ver Wilhelm, Richard. *Confucio*. Alianza Editorial, 1980, Cap. II; y *Confucius. Maximes et pensées*. Traducción de G. Pauthier. Éditions André Silvaire, Paris, 1963. -Ver Capra, Fritjof. *El Punto crucial. Ciencia, sociedad y cultura naciente*. Integral, Barcelona, 1985. -Escribe John King Fairbank, que los "los fundamentos del confucianismo en relación con la organización de la sociedad tenían que ver con el orden cósmico y su jerarquía de relaciones entre superiores e inferiores": Los padres eran superiores a los hijos; los hombres, a las mujeres, y los gobernantes a los súbditos. Y, citando a Thomas Metzger, agrega Fairbank: "Que el monarca gobierne como debiera y que el ministro sea un ministro como debiera; que el padre actúe como debiera hacerlo un padre y que el hijo actúe como un hijo debiera." Fairbank, John King. *China, una nueva historia*. Editorial Andrés Bello, 1992, Primera Parte, 2., El código confuciano, p. 78.
22. Sobre la armonía central, *Confucius*, op. cit., pp. 21-99-100. -Sobre la medida humanista, ibíd., pp. 104-106, 115-119, 172-173, 218-219. -Le Thanh Khoi, op. cit., p. 255.
23. Sobre el concepto de *gentleman* en la educación británica, ver la Conferencia XIV.
24. Legge, James. *The Chinese Classics*. Vol. I, *Confucian Analects*. Hong Kong University Press, 1960, Book II. -Lin Yu Tang. *The Wisdom of China and India*. The Modern Library, Random House, Inc., N. Y., 1942, pp. 811 Y ss., *The aphorisms of Confucius*. -De estas obras y de Le Thanh Khoi, op. cit., están tomadas las máximas de Confucio. -Propiamente hablando, Confucio, educador, no tuvo en mente fundar una religión. Por tanto, debe tomarse con discreción la palabra cielo y la expresión señor del cielo. Sin embargo, algunos piensan que en la doctrina educativa de Confucio hay muchos principios que permitirían fundamentar, en términos de San Agustín, una religión por varios aspectos, "*naturaliter christiana*." "San Sócrates -dirá Erasmo sin ánimo humorístico- ruega por nosotros."
25. Galino, op. cit., pp. 19-20. Legge, op. cit., Books I y II.
26. En esta Conferencia usaremos varios términos de esta naturaleza, relacionados con la apertura social de los fines de la educación: aristocrático, de *aristos*, el mejor, el más fuerte y sobresaliente, y *cratos*, poder; genesocrático, de *genesios*, el de buena cuna, el bien nacido, y *cratos*; axiocrático, de *axios*, el que entra por su peso y vale por lo que pesa, por su mérito, por su esfuerzo, y *cratos*; en expresión equivalente, meritocrático, término híbrido del latín *meritus* y el

- griego *cratos*; plutocrático, de *plutos*, riqueza y *cratos*; oligárquico, de *oligos*, pocos, y *cratos*.
27. Lin Yutang, p. 115-Y 26-17.
 28. *Ibíd.*, pp. 177-180.
 29. Textos del libro de Mencio (371-289 a.C.), "el más puro de los puros" en la interpretación de Confucio, citado por Lin Yutang, pp. 115-116.
 30. Moreno G., Juan Manuel. *Historia de la educación*. Tercera Edición corregida y aumentada. Biblioteca de Innovación Educativa, BIE, Madrid, 1978, pp. 27-29. -Luzuriaga, Lorenzo. *Historia de la educación y la pedagogía*. Losada, Buenos Aires, 1979, pp. 31-32. -Escamilla, Manuel Luis. *Educación, universidad y filosofía*. El Salvador, C.A., 1988, pp. 49 Y ss.
 31. Galino, op. cit., p. 19. Citas tomadas por la autora, del *Liun-lu*, VIII,16-7. -Ver, sobre la tradición educativa de Confucio, Dawson, Christopher. *The Crisis of Western Education*. Sheed and Ward, N.Y., 1961, pp. 5-6.
 32. *Ibíd.*, p. 26. -Mialaret, Gaston et Vial, Jean. *Histoire mondiale de l'éducation*. PUF, 1981, I, pp. 87-99 Y II, pp. 17-28. -Sobre el pensamiento y la vida de Confucio, ver Jaspers, Karl. *Socrates, Buddha, Confucius, Jesus*. From the Great Philosophers, Vol. I. A Harves Book, 1957, pp 41 Y ss.
 33. Galino, op. cit., pp. 14-15.
 34. *Ibíd.*, p. 16. -Confucio siempre deseó la responsabilidad política del Estado. "Empleó los mejores años de su vida en procurarse un puesto en el gobierno, junto a un príncipe que quisiera o le permitiera gobernar de acuerdo con sus ideas. Pero sus doctrinas le resultaban incompatibles con el ejercicio de su gobierno. Obligado a elegir entre aquéllas y éste, Confucio, que no sabía de compromisos, optaba siempre por las primeras. Convencido de que jamás le sería dado dirigir por sí mismo una reforma, se refugió en la enseñanza. Educador casi a pesar suyo, y por imperativo de su genial superioridad, ejerció, en el reducido círculo de sus oyentes, magisterio severo y revolucionario." Sus discípulos pusieron por escrito las enseñanzas del maestro y las prolongaron hasta nosotros.
 35. Confucio atribuyó gran importancia a la historia. "Revisa lo antiguo -dijo- para conocer lo nuevo." En *el Libro de la Historia* describe Confucio el reinado del emperador Shun, de 2255 a 2205, y menciona que éste estableció el reclutamiento para el servicio civil mediante exámenes anuales, que buscaban la enseñanza a los adultos en asuntos literarios, con énfasis en la poesía china. A este impulso se debe el florecimiento de la poesía china, escrita por funcionarios públicos, entre los años 1000 y 800. Fletcher, Basil. *Universities in the Modern World*. Pergamon Press, 1968, pp. 11-12.
 36. Fehl, op. cit., pp. 23-15. -Lin Yutang, op. cit., pp. 225-228. -Mialaret, op.cit., I, p. 96. Steininger, Hans, "Las religiones de China. Confucianismo, taoísmo", en Bleeker, op. cit., II, pp. 453-498.
 37. El establecimiento de las *forest schools* data, según se cree, del año 1500 a. C., cuando estaba siendo escrito el *Rig Veda*. Retirábanse los maestros a los bosques, y atraían jóvenes para el estudio y la meditación tranquila de las tradiciones y libros religiosos. La tranquilidad, la paz, el ocio se consideraban esenciales para profundizar en lo filosófico y religioso. Rabindranath Tagore, el gran poeta hindú (1861-1941), extrajo muchas ideas e inspiración de estas tradiciones de sosiego, para fundar una universidad en Bengala. Fletcher, op. cit., p. II. -Según decir de un especialista en la espiritualidad hindú, "el término *upanishad* significa etimológicamente sentarse a los pies de alguno en señal de homenaje para escucharle una enseñanza." Así, la palabra ha venido a significar la doctrina secreta de la revelación. Por otra parte, los primeros comentarios del *Rig Veda* se intitulan *aranyaca*, lo que significa "escritos de los bosques." "La sabiduría tradicional de la India era una sabiduría al aire libre; no había en ella cielos rasos, y el mobiliario pedagógico se reducía a la nada." -Gusdorf, Georges. *Porquoi des professeurs?* Payot, Paris, 1963, p. 60.
 38. *El Código de Manú*, citado por Luzuriaga, op. cit., p. 35.
 39. *Ibíd.*, p. 35.
 40. El mayor valor de la educación india, según Karl Schmidt, es la valoración o apreciación que hace del maestro: "El reconocimiento de la importancia y altura del magisterio ha encontrado

su cumbre en la India. La piedad del alumno respecto al maestro no se ha desarrollado en ninguna parte de modo tan sistemático e intenso como en la India. (...) En el país de la intimidad, del espíritu y la fábula, en el lejano Oriente, se le ha mostrado a la humanidad el elevado valor del maestro.”

41. “La especulación hindú tiene una nota común con la filosofía contemporánea occidental: su preocupación por las condiciones en que se da la existencia del hombre sobre la tierra. El pensamiento occidental moderno se ha detenido largamente en los condicionamientos que al hombre se le derivan de la herencia, del medio social y, muy especialmente, de la temporalidad, que está en la raíz de todas las otras condiciones.” Galino op, cit., p. 57. -Consideración similar podría hacerse de la llamada Teología de la liberación, de corte latinoamericano. La simpatía que muchas de las manifestaciones *hippies* del mundo contemporáneo experimentan hacia la ascética hindú, se explica en parte por esa tendencia al desprendimiento para vencer y superar los aspectos dolorosos de la vida. -Sobre el *hippismo* juvenil y universitario de tiempos recientes, ver la *Conferencia XXXVIII*.
42. Galino, op. cit., pp. 60-61.
43. Ver en la Conferencia XI, La Universidad de la India hoy.
44. Galino, op. cit., p. 68.
45. Ibid., pp. 51-63. -Luzuriaga, op. cit., pp. 34-35.
46. Sobre Buda, su origen y su predicación, ver Le Thanh Khoi, op. cit., pp. 138-144. -Galino, op. cit., p. 69, y López-Gay, Jesús. *La mística del budismo*, Biblioteca de Autores Cristianos, B.A.C., Madrid, MCMLXXIV, Capítulo I.
47. Bukkyo Dendo Kyokai (Buddhist Promoting Foundation). *The teaching of Buddah*. Kosaido Printing Co., Tokyo, Japan, 1977, p. 558.
48. Ibid., p. 248.
49. Ibid., pp. 299-300.
50. Ibid., pp. 322-324.
51. Ibid., pp. 328-334. -La arquitectura monumental de la *Stupa* budista es, en muchos aspectos, representación plástica de la ascendente jerarquización de las vías. Ver Lama Anagarika Govinda. *Psycho-cosmic Symbolism of the Buddhist Stupa*. Dharma Publishing. Emeryville, California, 1976, y López-Gay, op. cit., Capítulo II, Apéndice.
52. *Teaching of Buddah*, op. cit., p. 456.
53. Ibid., p. 322.
54. Ibid., pp. 502-510. -Ver Mialaret, op. cit., pp. 101-122 y II, pp. 17-28, Y Gal, op. cit., pp. 17-20. -Sobre la vida y enseñanza de Buda, ver Jaspers, *Socrates...*, op. cit., pp. 22 Y ss. -Ver Wayman, Alex. *Budismo*, en Bleeker, op. cit., II, pp. 363-451, Y sobre Buda, realidad o leyenda, ver Widengren, G. *La vida de los grandes fundadores*, en Bleeker, op. cit., I, pp. 14-17. -Ver *Buddhist Scriptures*. Translated by Edward Conze. The Penguin Classics, 1960.
55. Citado por Gusdorf, op. cit., pp. 62 y ss. -La expresión *Zen*, relacionada con la palabra *Zazen*, significa, en un sentido externo, estar sentado: *Za* y, en sentido interno, destrucción de los pecados. “Quien medita, así sea en una sola sesión, destruye una innumerable acumulación de pecados”, reza un canto de la meditación budista. Ver *Buddist Scriptures*, op. cit., p. 134. -Ver López-Gay, op. cit., sobre el
56. Galino, op. cit., p. 42.
57. Ver, en la Conferencia XI, La Universidad del Japón hoy. -“La psicología japonesa se funda en que cuanto más arriba, mejor, porque la vida misma viene de arriba en forma de sol y lluvia, sentimiento explicitado en la veneración del japonés por las alturas como el Monte Fuji.” Forbis, William H. *Japan Today*. Charles Tuttle Co., Tokyo, 1984, p. 15.
58. Por ejemplo, Aston, W.G. *Littérature Japonaise*, p. 1 Zen. 4, obra referida por Galino, op. cit., p. 44, nota 5. -Mialaret, I, op. cit., pp. 125-135, y D, pp. 49-57. -Blacker, Carmen. *Religiones en Japón*, en Bleeker, op. cit., D, pp. 499-531.
59. Ver la Conferencia VII sobre universidades en el Islam.
60. Gusdorf, op. cit., Chap. I. -Sobre el origen de la escritura china y en la cultura occidental, ver Le Thanh Khoi, op. cit., pp. 237 Y ss. y 373 y ss.

61. Marrou, op. cit., I, pp. 15-22. Sobre el origen de la escritura, ver la *Conferencia XXX*.
62. Sobre las artes liberales, ver la *Conferencia II*, P. 1,4. -Ver Gal, op. cit., pp. 24-26.
63. Worringer, G. *El Arte Egipcio*. Revista de Occidente. Buenos Aires, 1947
64. Luzuriaga, op. cit., pp. 36-39. -Galino, op. cit., pp. 89-109. -Marrou, op. cit., I, pp. 18-19. -Ver la *Conferencia V* Briceño. -Ver Mialaret, I, op. cit., pp. 65-86 y, sobre la educación en Mesopotamia, ibíd., pp. 39-62. -Ver Gal, op. cit., pp. 14-17. -Ver Romer, W.H.Ph. "La religión de la antigua Mesopotamia" y Bleeker, C.J. "La religión del antiguo Egipto", en Bleeker, op. cit., I, pp.121-191 Y 51-119.
65. Galino, op. cit., pp. 76-86. -Gal, op. cit., pp. 20-23. -Le Thanh Khoi, op. cit., pp. 599-612. -Ver Duchesne-Guillemain, J. "La religión en el antiguo Irán" y Boyce, Mary. "Zoroastrismo", en Bleeker, op. cit., I y II, pp. 319-370 Y pp. 211-235, respectivamente. Sobre la vida de Zoroastro, ver Bleeker, op. cit., I, pp. 17-18.

De la Segunda parte

66. Jaeger, op. cit., pp. 19-29.
67. Hatch, op. cit., p. 26. -Agazzi, Aldo. *Historia de la filosofía y de la pedagogía*. Editorial Marfil, S. A., tres Volúmenes, Vol. 1, pp. 85-86. -Hatch, Edwin (Foreword by Frederick C. Grant). *The influence of Greek ideas on Christianity*. Harper and Row Pub., 1957, p. 26.
68. Lamanna, op. cit., p. 93.
69. Ibíd.
70. Marrou, op. cit., pp. 27-39. Marrou habla de una Edad Media homérica, no por tratarse de un período mal conocido, insertado entre otros dos, sobre los cuales tenemos mayor acervo de datos históricos, sino debido a la estructura política y social de ese período de la sociedad arcaica que presenta analogías con la Edad Media occidental. Un paralelismo paradójico. Ibíd., p. 27.
71. Briceño Jáuregui, S.J., Manuel. "Homero, educador de Grecia", en *Boletín de Historia y Antigüedades*. Academia Colombiana de Historia. Bogotá, No. 756,1987.
72. Platón, *La República*, X. 606. -Hatch, op. cit., pp. 52- 53.
73. Briceño, Homero, op. cit.
74. Homero, *La Ilíada*, VI, 2083 XI. 784.
75. El héroe típico del espíritu griego arcaico, Aquiles, en su adolescencia había sido confiado por su padre Peleo a Fénix, quien como su educador lo haría maestro de la lengua y de la mano (Ilíada, L. IX). Maestro de la mano o de la actividad guerrera en la cual la prestancia, el vigor y la belleza física se convierten en valor garante de la victoria sobre el enemigo y del derecho al honor y la estima de los compañeros, y maestro de la lengua o habilidad para aconsejar sensatez en las cuestiones prácticas y capacidad persuasiva para sugerir la soluciones en las asambleas de los jefes. Lamanna, op. cit., I, p. 95.
76. Agazzi, op. cit., I, pp. 90-92. -Marrou, op. cit., I, Chap. I. -Galino, op. cit., Cap. VI. -Le Thanh Khoi. op. cit., pp. 383-392.
77. Galino, op. cit., p. 124. -Jaeger, op. cit., pp. 71 Y ss. -Lamanna, op. cit.,pp. 94-96. -Le Thanh Khoi, op. cit., pp. 393-398.
78. Recuérdese que la forma de organización política de Grecia en la edad histórica sucedánea a la forma arcaica de las monarquías patriarcales y de las oligarquías aristocráticas, fue la Ciudad-Estado, la *polis*. La unidad del organismo político ya no reside en el principio gentilicio de las descendencias, de la *gens*, sino de una ley escrita, por la cual todos los ciudadanos son iguales, adictos como se los supone a la virtud cívica. Lamanna, op. cit., I, pp. 96-97.
79. Aristóteles. *La Política*, IV, 1297 b.
80. Esparta estuvo constituida en sus orígenes por una minoría de conquistadores o *espartíades*, en medio de la masa hostil de los descendientes de los indígenas locales, privados de derechos políticos y establecidos en tomo a la ciudad, los periecos, o reducidos a condición de esclavos, los ilotas. Lamanna, op. cit., I, p.98.
81. Efebía, de *efebos*, joven.
82. Pedagogía, de *paidos*, niño y *ago*, conducir. *Efebogogía*, de *efebos*, joven y *ago*.
83. Agazzi, op. cit., I, pp. 92-97. -Marro u,

op. cit., I, pp. 39-54. -Galino, op. cit., pp. 127-138. -Mialaret, I, op. cit., pp. 142-148. -Gal, op. cit., pp. 27-29. -Le Thanh Khoi, op. cit., pp. 398401.

84. De *hoplites*, armamento y majaje, combate.
85. Lamanna, op. cit., pp. 100-103.
86. Los griegos, además, consideraron al hombre como unidad material-espiritual, y cultivaron por igual el cuerpo y el espíritu. Es la expresión *kalos kai agazos*, belleza y bondad del ser perfecto o armónico en el desarrollo de las fuerzas y capacidades corporales y de las anímicas, sin limitarse al aspecto filosófico. Mediante sus enseñanzas morales y los principios políticos y constitucionales, los griegos echaron las bases de una sociedad y un Estado, con el propósito de educar y servir al hombre. Malleros K., Fotios. "Humanismo, cristianismo y técnica", en *Espiritualidad Griega y Cristiana*. Centro de Estudios Bizantinos y Helenísticos. Universidad de Chile. Facultad de Filosofía, Humanidades y Educación, pp. 96-97, Atenas, 1967, p. 3. -"El término humanismo se formó durante los tiempos modernos y principalmente a partir de la época del Renacimiento, aunque con un sentido no siempre bien determinado. Como lo indica la palabra, es algo que guarda relación estrecha con el hombre en cuanto creación especial de Dios, dotado de naturaleza espiritual o, según dice la Santa Escritura, creado a imagen de Dios. De este modo sería posible, de manera más general y sin exigencias de rigor científico, llamar humanismo a cualquier estudio de los otros seres naturales, vigentes o inorgánicos. Ubicado el asunto en este amplio marco amplio, presenta dos aspectos: uno teórico o filosófico y otro práctico o social. En tanto se limita a considerar al hombre y a sus obras espirituales, es

decir, a la cultura, el humanismo aparece como corriente filosófica desde la época griega antigua. Pero si adopta el carácter de interés por el hombre en general y en especial por el que sufre, el humanismo se muestra bajo su aspecto práctico y social. -"De esta manera fue destronado el ideal francés del cortesano y del galant-homme hacia fines de la Ilustración, por nuevas metas de la cultura y la educación: el ideal de humanismo, tal como éste había sido encarnado por los griegos. (...) Se buscaba hombres y no simples maniqués modelados de acuerdo con sociales convenciones ni tan especialistas en su profesión, secos como el polvo, ni esclavos de fórmulas teológicas, sino seres cuya individualidad y carácter hubieran sido desarrollados desde dentro. Hombres libres en el verdadero sentido de la palabra, que hicieran de sus vidas algo así como los genios creativos producen obras de arte, y los primeros en sacar adelante la magna obra artística de la comunidad autogobernada de los ciudadanos. La *kalakagazia* como la llamaron los griegos con términos apósitos, verdadero e inmutable ideal de la educación humana." Paulsen, Friedrich. *German education. Past and present*. T. Fisher Unwin, London, 1908, p. 165. -Para referirse a la fortaleza física aliada con la belleza, los griegos usaron el término *kallisthenes*, de *kalos*, bello y *sthenos*, fuerza o vigor, de donde la palabra calistenia, a veces asimilada a gimnasia o ejercicios físicos para el desarrollo muscular.

87. Marrou, op. cit., I, p. 72.
88. Sobre las artes liberales y las artes serviles, ver la *Conferencia II*, 4.3
89. Aristófanes, en *Las Nubes*, citado por Marrou, op. cit., I, p. 69, n.1.-Ver Mialaret, I, op. cit., pp. 148-154. -Gal, op. cit., pp. 29-34. -Le Thanh Khoi, op. cit., p. 405.
90. Marrou, op., cit., I, pp. 69-75, 79-81. -Galino, op.cit., pp. 139-146. -La narración versificada o "*dictae per carmina sortes*" como versificará Horacio-, o hacerlo con el lenguaje misterioso de los dioses, venerar las tradiciones y creer en el numen y la inspiración, fueron el alimento del crear poético. Hatch, op. cit., pp. 48-49-.
91. Le Thanh Khoi, op. cit., pp. 403-406. -Ver la *Conferencia III* y la *Conferencia IV*.
92. Agazzi, op. cit., I, p. 99.
93. Sobre la Atenas de Solón, ver Lamanna, op. cit., pp. 100-103.
94. Ferrater Mora, op. cit., bajo Sofistas. -Le Thanh Khoi, op. cit., pp. 406-409.
95. Sobre el *quadrivium* medieval, ver la *Conferencia II*, 4.4.

96. Marrou, op. cit., I, p. 97, no. 65.
97. A propósito del pensamiento universitario alemán del siglo XIX, ver la *Conferencia XI* y la *Conferencia XIII*.
98. Marrou, op. cit., I, p. 133.
99. Lamanna, op. cit., p. 133. -Según Hatch, op. cit., pp. 43-44, la palabra *professor* -el que habla ante otros- viene de los sofistas que conquistaban auditorio y seguidores a cambio de prometer ilusiones -como los políticos. *Professor* es locución emparentada con el latino *profiteri*, pronunciar, prometer.
100. Mayéutica, de *mayeuo*, o arte de inducir los partos.
101. Ironía, de *ironeio*, burla fina y disimulada.
102. Agazzi, op. cit., I, pp. 92-97. -Luzuriaga, op. cit., pp. 48-51.
103. Marrou, op. cit., pp. 98-100. -Lamanna, op. cit., pp. 161-162. -Sobre la pedagogía socrática, ver: Platón. *Menón*, y Gusdorf, op. cit., cap. I, y p. 52. -Sobre la vida y enseñanza de Sócrates, ver Jaspers, *Socrates...*, op. cit. pp. 5 Y ss. -Highet, Gilbert. *El arte de enseñar*. Paidós, Buenos Aires, 1967, pp. 191-198. -Le Thanh Khoi, op. cit., pp. 411-413.
104. Agazzi, op. cit., I, pp. 99-104. -Luzuriaga, op. cit., pp. 54-59. -Fehl, op. cit., pp. 20-22.
105. Agazzi, op. cit., I, pp. 92-97. -Luzuriaga op. cit., pp. 46-48.
106. Lamanna, op. cit., pp. 196-198.
107. *Ibíd.*, pp. 198-200.
108. *Ibíd.*, p. 98.
109. Fehl, op. cit., p. 22. -Agazzi, op. cit. I, pp. 105-109. -Luzuriaga, op. cit., pp. 50-51 Y 59-63. -Platón expone su teoría educativa especialmente en *La República* y en *Las Leyes*, y su concepto sobre la ciencia, en el Diálogo de *Menón*. En este diálogo se encuentra el primer ensayo crítico sobre la distinción entre la educación común y ordinaria y la educación superior. Fehl, op. cit., p. 19. -Marrou, op. cit., I, pp. 103-126. -"Son las disciplinas en la Edad Media llamadas ciencias del cuadrivio: aritmética, geometría (plana y sólida), astronomía y música. La aritmética y la geometría no se consideraban tanto por su utilidad y práctica como por su valor formativo de la inteligencia y adiestramiento del intelecto para moverse en el campo de los conceptos. La astronomía sirve no tanto como estudio de las relaciones físicas fijas que regulan sus movimientos y, por analogía, la música es estudio, sobre todo, de las relaciones entre los sonidos." Lamanna, op. cit., pp. 202-203.
110. Marrou, op. cit., I, pp. 110-112. -Sobre el sistema educativo en Grecia, ver Lamanna, op.cit., pp. 258-259.
111. Platón, de manera similar a Confucio, quiso ser un político y terminó siendo un filósofo y educador. En su admirable Carta VII, escrita cuando tenía sesenta años, confiesa: "Hace mucho tiempo, cuando yo era un joven, como tantos otros (...) tenía la intención de consagrarme a la política." Marrou, op. cit., I, p. 106. -Ver, Highet, op. cit. pp. 198-201.
112. El *De Oratore* de Cicerón es en el fondo una apología de Isócrates.
113. Marrou, op. cit., I, pp. 127-143. -Agazzi, op. cit. I, pp. 109-111. -Luzuriaga, op. cit., pp. 51 Y 63. -Le Thanh Khoi, op. cit., pp. 413-415.
114. Galino, op. cit., pp. 193 Y ss.
115. Jaeger, Werner. *Cristianismo primitivo y paideia griega*. Fondo de Cultura Económica, México, 1974, p. 13, nota 6. -Distinguir entre civilización helénica o griega del s. XII a.C., y el helenismo o expansión del anterior. Ver Toynbee, Arnold. *A Study of history*. Oxford University Press, 1972, pp. 55-64.
116. Sobre la educación permanente, ver la *Conferencia XXX*.
117. Marrou, op. cit., I, pp. 154-166.
118. *Ibíd.*, pp. 264 Y ss. -Ver Gusdorf, Georges. *Past, present and future in interdisciplinary research*.
119. Sobre la *Interdiscipliniedad*, ver la *Conferencia XX*, en la cual se habla también de los currículos interdisciplinariamente integrados. -Gusdorf, op. cit. "La obra de Aristóteles es enciclopédica: abarca todo lo que podía conocerse en su tiempo. Investigador cuidadoso y minucioso de los hechos particulares en todos los campos (desde la astronomía y la meteorología a la fisiología y anatomía comparada, desde la gramática y la retórica a la historia, la economía y la política), tendía a interpretar e iluminar esos hechos, encuadrándolos en una vasta y sistemática concepción filosófica del universo." -Lamanna, op.cit. p. 208.

120. *Didaskalos*, de *didaskalikus*, o perteneciente a la enseñanza.
121. *Ibid.*, pp. 289 Y ss.
122. Agazzi, op. cit., I, pp. 114-131 Y 168-178. -Dilthey, Wihelh. *Historia de la pedagogía*. Biblioteca Pedagógica Losada S.A. Buenos Aires, 1968, pp. 61-62.
123. Agazzi, op. cit., I, pp. 11 Y ss. 170. -Moreno, op. cit., pp. 85 Y ss. -Marrou, op. cit., I, Parte II.
124. "Medio hay en las cosas; tu no vayas por los extremos", dirá el poeta romano Horacio. Sobre la educación permanente ver la *Conferencia XXX*.
125. Lamanna, op. cit., p. 256.
126. Ver, en la traducción de la *Política* de Aristóteles, hecha por el P. Manuel Briceño y anotada por el Dr. Ignacio Restrepo Abondano, Instituto Caro y Cuervo, Bogotá, 1989, la distinción entre *polis* y *politeia*. -"El ideal humano de Platón fue el rey o dirigente a la vez que filósofo, producto último del sistema educativo propuesto en *La República* o en *Las Leyes*. La *Política* de Aristóteles se refirió más bien al buen Estado. La *Ética* depositó su atención en la persona. Puesto que el hombre se distingue de los animales y de las plantas por la razón..., la vida honesta es la vivida de acuerdo con los principios racionales. De hecho la actividad intelectual es la forma más elevada de la existencia humana. No todos los hombres pueden ser excelentes en esta esfera, pero todos pueden llegar a la excelencia moral." Aldrich, Richard. *An Introduction to the history of education*. Hodder and Stoughton, London. 1982, p. 27.
127. Lamanna, op. cit., pp. 256-257. -Highet, op. cit., pp. 201-207. -Le Thanh Khoi, op. cit., pp.415-419. -Ver Adkins, A.W.H. "*Religión Griega*", en Bleeker, op. cit., I, pp. 371-434.
128. Citado por Dilthey, op. cit., p. 59. -Gal, op. cit., pp. 34-38.
129. Ver la *Conferencia II*, P. 1, 5.2.
130. Sobre el sistema escolar napoleónico, ver la *Conferencia XII*.
131. Moreno, op. cit., pp. 100-101. -Marrou, op. cit., TI, Le Monde Romain, p. 11.
132. Marrou, op. cit., II, pp. 29-36. -De acuerdo con el célebre verso de Horacio: "*Graecia capta ferum victorem cepit et artes intulit agresti Latio*", La Grecia, vencida, ha conquistado a su vez a su salvaje vencedor y llevado a la civilización (las artes) al agreste Lacio. -Luzuriaga, op. cit., p. 80. -Agazzi, op. cit., I, p. 178.
133. Agazzi, op., cit., I, pp. 178-179. -Luzuriaga, op. cit., p. 73. -Cobban, A.B. *The Medieval Universities. Their development and organization*. Methuen and Co. Ltd., 1975, pp. 3 Y ss.
134. Moreno, op. cit., pp. 11-28.
135. Hatch, op. cit., pp. 28-35. -Sobre el bilingüismo de la época helénica, ver Marrou, op. cit., II, pp. 47-61. -Hatch, op. cit., pp. 28-35.
136. Agazzi, op. cit., pp. 178-182. -Sobre la enseñanza de la medicina en Roma, ver Marrou, op. cit., II, pp. 45-46.
137. Moreno, op. cit., p. 99.
138. *Negotium* se dice venir de nec-otium o no-ocio.
139. Agazzi, op. cit., I, pp. 182-183. -Lamanna, op. cit., pp. 312-315. -Ver Small, William M. (Selected and translated by). *Quintilian on education*. Teachers College, Columbia University, Classics in Education No. 28, 1938. -Ver en Yourcenar, Marguerite. *Memorias de Adriano*, cap. Varius Multiplex Multififormis, la descripción del Emperador sobre su paso por las escuelas de España y Roma. -Los consabidos ritos de iniciación de los nuevos estudiantes a la Escuela de Atenas son narrados con algún detalle por San Gregorio de Nacianzo (330-390) en su Panegírico a *San Basilio Magno*. Eran "ciertas costumbres -dice medio de juego y medio serias" para "someter a prueba" a quienes ingresaban y "humillarles la soberbia y ostentación de novatos." A veces eran "prácticas alegres y grandemente gustosas" y en otras, "terribles e inhumanas, amenazantes" o al menos "bajas y vulgares."
140. Luzuriaga, citando a Dilthey, y este a Jaeger, Paideia, opera citata.
141. Sobre la obra de Marco Terencio Varron respecto a las artes, ver la *Conferencia II*. P. I,4.
142. Moreno, op. cit., pp. 108-110.
143. Marrou, op. cit., II, pp. 63-86.
144. Agazzi, op. cit., I, pp. 185-187. -Teóricos de la pedagogía literaria en el siglo 1 de Roma son Cicerón (recuérdese

a *De Oratore*); el griego Plutarco, pero formado en Roma, quien presentó la visión paralela de vidas de grandes hombres para que ellos fueran los modelos de identificación educativa; Quintiliano, enciclopedista y diseñador de un claro catálogo de las artes para formar a todos en la totalidad de los saberes, en actitud un tanto discrepante con el principio de Sócrates, *non multa sed multum*. Este adagio socrático cobra hoy nueva vigencia ante la explosión de los conocimientos, sobre los cuales debemos aspirar hoy a una omnicomprensión más que a una omnisciencia, por los senderos de la interdisciplinariedad integradora. Ver la *Conferencia XX*. -Agreguemos el nombre de Séneca, filósofo cordobés del siglo I, con su principio pedagógico, "*non scholae sed vitae docendum est*." Sobre estos aspectos, ver Agazzi, op. cit., I, pp. 189-191; Luzuriaga, op. cit., pp. 73-77~ Moreno op. cit., 110-118, y Marrou, op. cit., II, pp. 39-44, 87-96.

145. Lamanna, op. cit., pp. 310-311. -El geógrafo griego Estrabón (58-25), referido por Hatch, op. cit., consignó en su obra la expansión geográfica de la escolaridad romana. -Paulatino fue el proceso de la escolarización, precedido por la docencia domiciliaria a cargo de maestros que en los niños creaban los hábitos mentales con recurso al trivio de la palabra: gramática, lógica y retórica. Desde Julio César (101-44) los maestros gozaron de exención tributaria. Débanse a Vespasiano (69-79) los subsidios oficiales a las instituciones escolares, lo cual trajo consigo el examen ante un representante del emperador o concejo ciudadano para juzgar de las capacidades del aspirante al magisterio; de regreso a sus casas, un cortejo de honor acompañó a los agraciados, en ocasiones mercedores de contratos para recitar y dar animación poética en fiestas familiares y eventos sociales. Adriano (76-138) funda el *Atheneum* de Roma, homenaje titular a la tradición educativa de Grecia. Por mandato de Antonino Pío (138-161), además de cinco médicos, toda población debió disponer de tres maestros de gramática y otros tantos de retórica y, en el siglo II, Juliano vetará de nuevo el ejercicio docente de los espontáneos, sometidos a comprobar su pericia ante un tribunal cívico. Por solicitud al Prefecto de Roma para enviar a Milán un maestro de renombre, se seleccionó a un africano nacido en Tagaste. Decisión providencial que causó el salvífico encuentro de San Agustín con San Ambrosio, obispo de la ciudad lombarda. Hatch, op. cit., pp. 38-45. -Dábase la costumbre estudiantil de recorrer largas distancias para escuchar a connotados maestros, lo que se lograba a cambio de duros

sacrificios. De estudiantes y colegas, como Propheresius y Hephaestium, se dice que intercambiaban su única y compartida túnica. Epicteto (s. I) nos habla de estudiantes tan pobres, que tras haber comido, los atormentó la incertidumbre de dónde y cómo alimentarse al día siguiente, mientras otros, sibaritas de Roma y Atenas, se quejaban de los malos alojamientos y de baños y gimnasios que mucho les dejaban que desear. Hatch, op. cit., pp. 35-37. -Cobban, op. cit., pp. 6 Y ss.

146. Marrou, op. cit., pp. 97-95. -Ver la Conferencia V, Briceño, op. cit. -Le Thanh Khoi, op. cit., pp. 439-454. -Ver Schilling, Robert. "*Religión romana*", en Bleeker, op.cit., I, pp. 435-482.

De la Tercera parte

147. Vide supra, Parte 1, 4. -Highet, op. cit., p. 191. Sobre el modo de la enseñanza de Cristo, ibíd. pp. 207 Y ss.
148. Pedersen, Johs. *Israel. Its life and culture*. Oxford University Press, 1940, Vol. IV, pp. 653-654. -Galino, op. cit., pp. 307- 324. -El cómo fue educado el joven Saulo de Tarso proporciona suficiente idea de la educación hebrea durante el dominio romano. Ver Prat, S.J. Ferdinand. *Teología de San Pablo*. Editorial JUS, México, 1947. Traducción de Salvador Abascal, Primera Parte, Cap. II,2. La escuela helenista de Tarso, pp. 25-28. -Ver Widengren, H. "*Religión judeo-israelita*" y ZWI Werblowsky, R.J. "*Judaísmo*", en Bleeker, op. cit, I y II, pp. 223-311 Y 9-55.
149. Jaeger, *Cristianismo primitivo y paideia griega*, op. "Cit., p. 10 -Ver Hatch, op. cit., Chap. IV y V.
150. Lamanna, op. cit., II. *El pensamiento en la Edad Media y el Renacimiento*, pp. 21 Y ss.
151. De *praxis*, hecho, realización.
152. Jaeger, *Cristianismo...*, op. cit., pp. 13-17. -En el Oriente, escribe

Christopher Dawson, el enlace de la cultura helenística con la predicación evangélica fue obvio. Los Padres Capadocios, San Basilio y los dos Gregorios, Nacianceno y de Nisa, habían estudiado en Atenas con retóricos paganos de la época. En Occidente, figura clave fue San Agustín de Hipona y también los monjes que hubieron de habérselas con el concepto pagano de virtud bélica y fidelidad militar, dominante entre los bárbaros invasores, y con la confusión de la venganza con la justicia, y del poder divino con el de las veneradas fuerzas de la naturaleza. Dawson, op. cit., pp. 8-10. -Ver Marique, Pierre J. *History of Christian education*. Forham University Press, 1924, Vol. I., Chap. II. -Ver, Vermaseren, M.J. "Religiones helenísticas", en Bleeker, op.cit., II, pp. 483-518.

153. *Ibíd.*, pp. 22-25.

154. Moreno, op. cit., p. 125. -Agazzi, op. cit., I, pp. 191-193.

155. Jaeger, *Cristianismo...*, op. cit., pp. 26-43.

156. Gálatas, 3. 28

157. Gálatas, 4.7.

158. *Morphosis*, palabra de cuño griego que no pertenece al latín clásico. Puede entenderse como conformación o proceso de formación del hombre, de *morphe*, forma.

159. De *theoreo*, ver el conjunto.

160. Jaeger, op. cit., pp. 121-126.

161. *Ibíd.*, pp. 127-140. -Malleros, op. cit., p. 109. -Le Thanh Khoi, op. cit., pp. 454-461.

162. Marrou, op., cit., II, Chap. X. -Lamanna, op. cit., II, pp. 42-52. -"Tamquam vobis pastores omnes sumus, sed sub illo Pastore vobiscum omnes sumus. Tamquam vobis ex hoc loco doctores sumus, sed sub illo Magistro in hac schola vobiscum discipuli sumus." San Agustín, *Enarrationes in Ps. CXXVI*. Ver Batch, op. cit., Chap. V. -Le Thanh Khoi, op. cit., pp. 461-463. -Ver Marique, op. cit., Chap. II.

Del Epílogo

163. Gusdorf, op. cit., p. 217. -La *Conferencia XXIV* trata sobre la formación general en nuestros días.

164. *Ibíd.*, passim. -Lamanna, opera cit., I, pp. 70 Y ss., II, pp. 75 Y ss. -Platón, *Menón*. -Santo Tomás de Aquino. *De Veritate*. -San Agustín, *De Magistro*. Ver ambos escritos en *Del maestro, San Agustín de Hipona y Del Maestro, Santo Tomás de Aquino*. Cuaderno de Filosofía No. 13. Universidad Iberoamericana, México, 1990. -Gilson, Etienne. *Ética de la vida intelectual*. -"The ethics of higher studies", en *Harvard Alumni Bulletin*, 30, octubre 1927, pp. 127-130. -Maritain, Jacques. "Las normas fundamentales de la educación", en *Education at the Crossroads*. Yale University Press, 1943. pp. 39-55. -Strauss, Leo. *¿Qué es la educación liberal?*, tomado de *Liberalism, Ancient & Modern*. Basic Books, New York-London, 1968, pp. 3-8. (Las obras mencionadas a partir de Gilson, pueden verse traducidas en González Diestro M.A. y Caldera, Rafael Tomás. *La formación intelectual*. Antología, asesoramiento y servicios educativos, A.C., Caracas, 1971. -Caturelli, Alberto. *La universidad, su esencia, su vida, su ambiente*. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, 1964, Cap. VII y VIII. -Latorre, Eduardo. *Sobre Educación Superior*. Instituto Tecnológico de Santo Domingo, 1980, P. 11, 3, El profesor como modelo dentro y fuera del aula. -Ferry, Guilles. *Le trajet de la formation. Les enseignants entre la théorie et la pratique*. Dunod, 1983, pp. 21 Y 42. -Bohm, Winfried. "La imagen del maestro a través de la historia", en revista *La Educación*, OEA, Nos. 108-110, T. III, 1991. -Highet, op. cit., Cap. Dos, El Maestro, y Cap. Cuatro, Los grados maestros y sus discípulos. -Chemiss, Harold. *El enigma de la primera Academia*. UNAM, México, 1993. -Borrero, S.J., Alfonso. "¿y el maestro universitario?", en *Orientaciones Universitarias*, No. 13, 1995, Universidad Javeriana, Bogotá.