

Pasado, presente y futuro del modelo humanístico de educación

Jesús L. Paradinas Fuentes

Doctor en Filosofía

Doctor en Historia de la Educación

Resumen: La tesis que se defiende en este trabajo es que la causa principal de la crisis en la que se encuentra sumergido el sistema escolar español es el abandono progresivo del modelo humanístico de educación y su sustitución por un nuevo modelo que se presenta como “liberador” o “progresista”, aunque no lo es. Como el nuevo modelo educativo, aparte de otros inconvenientes, no sólo no sirve para acabar con las desigualdades sociales, sino que dificulta enormemente la promoción social de los que han nacido en las clases populares, se propone volver a recuperar el modelo tradicional, convenientemente adaptado a los nuevos tiempos. Para justificar lo dicho anteriormente, hacemos un breve recorrido por la historia de la educación para conocer: primero, el origen y naturaleza de la educación humanística; segundo, su recuperación, después del paréntesis medieval, por el movimiento humanista italiano; tercero, las razones de su difusión en la España del Renacimiento y de su decadencia posterior; y, por último, el origen y naturaleza del nuevo modelo y las consecuencias que ha producido su implantación en la enseñanza escolar de nuestro país.

Abstract: The thesis here defended in this paper is that the main cause of the crisis that the Spanish schooling system is submerged in, is the progressive abandonment of the humanistic educational model and its substitution by a new model that is presented as “liberating” or “progressive”, although it is not. As the new educative model, apart from other inconveniences, not only does not finish off with the social inequalities, but it makes enormously difficult the social promotion of those who were born in the popular classes, we propose to recuperate again the traditional model, conveniently adapted to the new times. To justify what was said before, we make a brief run through the history of education to know: first, the origin and nature of the humanistic education; second, its recuperation after the medieval parenthesis, by the Italian humanistic movement; third, the reasons of its dissemination in the Spain of the Renaissance and its posterior decadence; and, last, the origin and nature of the new model and the consequences that its implantation has produced in school teaching of our country.

* * *

Llamamos “humanístico”, para distinguirlo de otros modelos humanistas de educación, al que tuvo su origen en Grecia, se impuso más tarde en el Helenismo, fue adoptado por Roma, triunfó en el Renacimiento y ha estado vigente, prácticamente hasta nuestros días, en toda la educación occidental. Este modelo educativo, que ha tenido un pasado glorioso, ha sido atacado en el presente y sustituido por otros modelos, aunque esperamos que vuelva a recuperarse en el futuro como ya lo hizo en épocas anteriores.

Partimos de un hecho que cada vez es más evidente: el sistema escolar español se encuentra sumergido en una crisis que aumenta con el paso del tiempo, crisis que es especialmente grave en la enseñanza media, ahora llamada secundaria. Pues bien, la tesis que pretendemos defender en este trabajo atribuye la causa principal de esta situación al abandono progresivo del modelo humanístico de educación y a su

sustitución por un nuevo modelo al que sus defensores gustan llamar “liberador” o “progresista”. Y la solución que proponemos es volver a recuperar, como ya hicieron los humanistas del Renacimiento, el modelo educativo tradicional, convenientemente adaptado a los nuevos tiempos.

Simplificando un tanto las cosas, podemos decir que para el modelo humanístico la educación consiste en transmitir a las nuevas generaciones la cultura que han desarrollado las generaciones anteriores con el fin de que las primeras se adapten a vivir en la sociedad en la que nacieron. Para el nuevo modelo educativo, en cambio, la educación consiste en desarrollar, lo más espontáneamente posible, las potencialidades que naturalmente posee el educando con la intención de formar personas dispuestas a transformar la sociedad en la que viven.

Se trata, como puede verse, de dos concepciones de la educación que podemos calificar, respectivamente, de realista y de idealista, en razón de los presupuestos, medios y fines que pretende cada modelo. Para el modelo humanístico tradicional los seres humanos nacen desprovistos de inclinaciones auténticamente humanas, es decir, sin tendencias hacia el conocimiento de la verdad, la práctica del bien, o la convivencia social. La educación, al transmitir a las nuevas generaciones la cultura creada por las generaciones anteriores, es la encargada de humanizarlos e integrarlos en la sociedad. El nuevo modelo, por el contrario, afirma que los seres humanos están dotados por la naturaleza de dichas inclinaciones. La educación, por lo tanto, no debe imponerles una cultura determinada, sino ayudarles a desarrollar sus potencialidades naturales de acuerdo con sus intereses, consiguiendo de este modo eliminar, o al menos disminuir, las desigualdades sociales.

La radical diferencia de los presupuestos de los que parten cada uno de los modelos educativos la encontramos claramente expuesta en las palabras de dos representantes destacados de dichos modelos: el español J. L. Vives y el francés J. J. Rousseau. Para Vives la educación es el medio para conseguir que el niño abandone su natural animalidad y adquiera la humanidad:

“Te traigo a este hijo mío para que de una bestiecilla hagas de él un hombre. Me entregaré totalmente a la tarea -añade el maestro-. No lo dudes. Así se hará: de animal se convertirá en hombre y de un fruto malo saldrá uno bueno”¹.

En cambio Rousseau, que parte de la idea de que los seres humanos son buenos por naturaleza, dado que “no hay perversidad original en el corazón humano”, piensa que la educación debe respetar sus inclinaciones naturales:

“Amad la infancia; favoreced sus juegos, sus deleites y su amable instinto. ¿Quién de vosotros no ha añorado alguna vez esa edad en que la risa no falta de los labios y en la que el alma siempre está en paz? ¿Por qué queréis quitar a esos pequeños inocentes el disfrute de esos breves momentos que tan pronto se marchan, y de un bien tan precioso del que no pueden abusar?”².

A pesar del idealismo del nuevo modelo, frente al realismo del tradicional, es el primero el que se ha ido imponiendo, desde hace tiempo, en el sistema escolar de algunos países occidentales. La explicación de este hecho hay que buscarla, en mi opinión, en una razón muy simple: el nuevo modelo, que acusa al tradicional de haber contribuido al mantenimiento y reproducción de las desigualdades sociales, se presenta a sí mismo como el único capaz de eliminar o, al menos, disminuir dichas desigualdades.

Pues bien, si lo primero puede aceptarse como verdadero, con las debidas matizaciones de las que hablaremos a lo largo de esta exposición, lo segundo es rotundamente falso. Sólo una visión idealista y psicologista de la educación (y no en vano los defensores del nuevo modelo son en su mayoría psicólogos y la psicología es la *scientia mater* de las teorías pedagógicas contemporáneas), explica las afirmaciones de sus defensores.

En efecto, la educación es un hecho social y como tal debe analizarse. Durkheim la define de la siguiente manera:

"La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que

¹ J. L. VIVES, *Diálogos sobre la educación*. Madrid, Alianza Editorial, 1987, p. 39.

² J. J. ROUSSEAU, *Emilio o de la educación*. Barcelona, Fontanella, 1973, pp. 121-122.

exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado”³.

La educación, además, no extrae o pone de manifiesto algo que existiera previamente en los seres humanos, sino que, como afirma el propio Durkheim a continuación, crea o produce un ser nuevo:

“Es necesario que, por las vías más rápidas, al ser egoísta y asocial que acaba de nacer, superponga ella [la sociedad] otro, capaz de llevar una vida moral y social. Esta es en esencia la labor de la educación,... No se limita a desarrollar el organismo individual en el sentido marcado por su naturaleza, a hacer patentes fuerzas recónditas deseosas de salir a la luz. La educación ha creado en el hombre un ser nuevo”⁴.

Por ello, dado el carácter social y creativo de la educación, se oculta su verdadera naturaleza no sólo cuando se analiza como si se tratara de un hecho psicológico, como si fuera una relación interpersonal entre el educador y el educando, entre el maestro y el discípulo, sino cuando se concibe de un modo idealista, como si fuera un proceso de extracción o manifestación de conocimientos y conductas que existieran previamente en el alumno o fueran elaborados por él.

Ahora bien, ¿qué es lo que la sociedad transmite a las nuevas generaciones? La cultura de las anteriores, es decir, las ideas, valores y normas de conducta que existen en dicha sociedad. La sociología llama a este mecanismo “socialización” y lo explica de la siguiente forma:

“La socialización es el proceso mediante el cual el individuo es absorbido por la cultura de la sociedad. Fundamentalmente, la socialización es un aprendizaje; en su virtud el individuo aprende a adaptarse a sus grupos, a sus normas, imágenes y valores. Trátase de un proceso de aprendizaje de conductas (y de ideas y ciencias que a la postre han de plasmarse en la conducta). Como proceso es permanente, pues dura toda la vida del individuo y es perenne en la sociedad. Para el individuo la socialización es particularmente intensa durante sus primeros años. Y es durante la infancia cuando más clara se ve la naturaleza de la socialización, la cual es, en su carácter de aprendizaje, un proceso de *interiorización* normativa, imaginativa y valorativa, como descubrió Freud”⁵.

³ E. DURKHEIM, *Educación y sociología*. Barcelona, Península, 1989, p. 53.

⁴ *Ib.*, p. 54.

⁵ S. GINER, *Sociología*. Barcelona. Ediciones Península, 1974, p. 102.

Pero, como no todos los individuos reciben la misma socialización, a través de ella se contribuye a mantener y reproducir el orden social existente, independientemente de las intenciones de los individuos que intervienen en el proceso:

“Poco a poco, con castigos y premios -a menudo mediante signos de aprobación y reproches no violentos- el primer grupo a que el niño pertenece comienza a moldear su personalidad según sus valores y su imagen del mundo. Se le transmiten normas y técnicas de conducta, se le enseña a aceptar una estructura social determinada. A su vez, cuando el agente socializado haya interiorizado estos esquemas y se haya convertido en agente socializador, es muy probable que inconscientemente coadyuve al mantenimiento de la cultura y de la estructura social que de pequeño recibió. Por eso el proceso de socialización -el modo de educar- es tan importante en la continuidad o discontinuidad de los sistemas sociales”⁶.

Por lo tanto, si la educación ha ayudado a mantener y reproducir el orden social existente en las sociedades humanas, que ha sido un orden desigual, ha sido sencillamente porque los seres humanos no han sido educados de igual forma. Todos han recibido una educación familiar, pero no todos la misma. Algunos, no todos, han recibido una educación escolar, pero ni siquiera los primeros han sido educados igualmente. Estas diferencias educativas han contribuido indudablemente al mantenimiento y a la reproducción de las desigualdades sociales.

Admitido esto, hay que hacer ahora una importante distinción en lo que se refiere a la educación escolar: no todos los modelos educativos contribuyen al mantenimiento y reproducción del orden social del mismo modo. En la historia de la educación podemos distinguir, siguiendo a Max Weber, dos tipos de educación claramente diferenciados: uno concebido para crear “profesionales” o “especialistas”, y otro para formar hombres “humanistas” o “cultos”. El primer tipo contribuye directamente a mantener y reproducir las desigualdades sociales, dado que educa desigualmente a los seres humanos. El segundo, en cambio, contribuye sólo indirectamente, puesto que educa a todos por igual, pero sólo a los que acceden a este tipo de educación, por lo que dejaría de ser instrumento de desigualdad social si todos los seres humanos la recibieran.

El modelo humanístico tradicional, que pertenece al segundo tipo, tiene además otra ventaja: favorece la movilidad social de los que son educados en él. En efecto, como vamos a ver a continuación, la historia de la educación demuestra que el modelo

⁶ Ib., p. 103.

humanístico no sólo ha permitido y favorecido el ascenso social de individuos que habían nacido en los grupos o clases sociales no privilegiados, sino también que su mayor o menor extensión a las clases populares coincide con períodos de mayor o menor movilidad social. Por eso cuando se ha querido impedir la promoción social de los individuos procedentes de dichas clases sociales, la medida que adoptó el poder político fue dificultar al máximo su acceso a la educación humanística.

Así pues, la acusación que se hace al modelo humanístico de educación de haber contribuido al mantenimiento y reproducción de las desigualdades sociales debe ser bien entendida. En primer lugar, contribuir no es lo mismo que causar. La educación no produce las desigualdades, aunque puede colaborar a su mantenimiento y reproducción. En segundo lugar, como hemos visto, la educación humanística no educa desigualmente sino en cuanto no se aplica a todos los seres humanos. Esto último ha sucedido por circunstancias históricas, cuando no todos podían acceder a dicha educación, o por decisiones políticas, como ocurrió en España a partir del siglo XVII.

Sin embargo, en la actualidad, cuando las circunstancias económicas y sociales permiten que el modelo humanístico se pueda extender a toda la población y el poder político está dispuesto a acabar con el modelo dualista que se instauró en España a partir del siglo XVII, la medida que se ha tomado ha sido la de sustituirlo por un nuevo modelo, que se presenta como “progresista” y “liberador” -porque recupera la visión idealista de la educación, según la cual ésta no debe ser un proceso de “creación”, sino un proceso de “extracción”- pero que, en realidad, aparte de otros males, no sólo no acabará con las desigualdades sociales, sino que dificultará la movilidad social de los individuos que han sido educados en él.

Un breve repaso a la historia de la educación nos servirá para comprobar nuestras afirmaciones. Veamos, pues, en primer lugar, dónde nació y en qué consiste verdaderamente el modelo humanístico de educación; en segundo lugar, cómo, después del paréntesis de la Edad Media, fue recuperado por el movimiento humanista del Renacimiento italiano; en tercer lugar, por qué triunfó en la España del Renacimiento y por qué fue atacado en la España del Barroco; y, en cuarto lugar, cómo en la época

contemporánea ha sido progresivamente sustituido por un nuevo modelo educativo y las consecuencias de ello.

1. El nacimiento en Grecia del modelo humanístico de educación: la *paideía*

Aunque todos los pueblos suficientemente desarrollados han realizado actividades educativas, sólo el pueblo griego, en esto como en tantas cosas, teorizó sobre el modelo de educación que debían recibir las nuevas generaciones. Así nació la idea de sustituir los modelos educativos tradicionales por un nuevo modelo: la *paideía*.

Los modelos educativos tradicionales estaban dirigidos a un grupo particular de la sociedad griega: nobles, militares, campesinos, profesionales, etc., y pretendían transmitir un elemento de la su cultura: las virtudes aristocráticas a la nobleza, el valor a los militares, la formación agrícola y ganadera a los hombres del campo, los conocimientos técnicos a las distintas profesiones, etc.

Frente a estos modelos educativos, algunos educadores propusieron un nuevo modelo caracterizado por una doble universalidad: se dirigía, en principio, a todos los griegos y trataba de enseñarles la generalidad de la cultura griega. Con este nuevo modelo no se trataba, como con los anteriores, de establecer diferencias entre los griegos, sino de “civilizarlos”, de convertirlos en seres “políticos”, en hombres aptos para vivir en la ciudad, en la *polis*.

Fue en Atenas, en la segunda mitad del siglo V antes de Cristo, cuando un grupo de personajes innovadores, que se ha convenido en designar con el nombre de sofistas, propusieron este nuevo modelo de educación, dando un nuevo sentido al concepto griego de *paideía*, que de simple educación de los niños pasó a significar educación en general y aplicarse a los adultos.

El sofista Protágoras (481-411 a. de C.), según nos dice Platón, decía que su profesión consistía en educar a los hombres⁷. ¿En qué consistía esta educación? En formar buenos ciudadanos y enseñarles a triunfar en la ciudad, en la *polis*. Como los sofistas pensaban que la organización social y política se funda sobre todo en el poder de convencimiento de la palabra, y que lo que distinguía al hombre del animal, el *logos*, debía entenderse más como palabra que como razón, ponían un énfasis especial en el estudio de las artes del lenguaje. Ante todo en la gramática, para conocer la lengua; después en la dialéctica, para aprender a discutir enfrentando dos razonamientos opuestos en una misma tesis; y, sobre todo, en la retórica, para saber hablar y convencer a los demás, llevándolos a aceptar las posiciones del orador como las más justas y ventajosas. También incluían en su enseñanza las cuatro ciencias pitagóricas, las *mathemata*, que constituirían más tarde el *quadrivium* medieval: la aritmética, la geometría, la astronomía y la música (acústica).

En la educación propuesta por los sofistas, por lo tanto, se incluía todo aquello que servía para convertir al hombre en ciudadano de la *polis*, en verdadero ser humano que había dejado atrás su animalidad a base de cultivar y mejorar sus facultades físicas, intelectuales y morales. Se trataba de una cultura general, una formación y perfeccionamiento que se ofrecía a todo griego capaz de aprovecharse de ella, sin importar su procedencia social, y que le permitía, como dijimos, no sólo convertirse en buen ciudadano, sino triunfar en la vida política y desempeñar, si fuera el caso, un puesto directivo de la sociedad.

Los sofistas, además, establecieron lo que se ha dado en llamar “trinidad pedagógica”, es decir, que los tres elementos de los que depende la educación son las aptitudes del educando, la competencia del educador y la cultura que se transmite. Sólo si todos son buenos se obtendrán los mejores resultados, aunque si alguno falla puede ser compensado, pero sólo hasta cierto punto, por los otros dos.

La educación ofrecida por los sofistas era utilitaria y práctica porque buscaba, ante todo, la integración social y el éxito político, sin importarles demasiado alcanzar la

⁷ Platón, *Protágoras*, 317b.

verdad, hacer el bien o buscar la justicia. De acuerdo con el relativismo filosófico que profesaban, enseñaban a utilizar la palabra con total libertad con el fin de convencer o persuadir a los seres humanos de lo que era la verdad, el bien, o la justicia, porque, al no existir como realidades absolutas o no poder ser conocidas como tales, el hombre no estaba sometido a ellas. Recordemos que para Protágoras el hombre es la medida de todas las cosas.

Como reacción frente al relativismo y al escepticismo de los sofistas surgió, también en Atenas, una nueva propuesta educativa, la socrático-platónica. Sócrates y Platón, a diferencia de los sofistas, enseñan que la vida social y política debe fundarse sobre la verdad, el bien y la justicia, y que lo que distingue al hombre del animal, el *logos*, debe entenderse más como razón que como palabra. De ahí el interés especial que muestran en el desarrollo de la facultad razonadora del hombre, en el estudio de las matemáticas y en el uso correcto de la dialéctica.

Sócrates y Platón, continuadores de la vieja tradición aristocrática, consideran que la educación depende, sobre todo, de los dones naturales de cada uno, por lo que convierten la educación en un proceso selectivo que tiene como finalidad determinar quienes son los hombres superiores que deberán regir la sociedad: aquellos que, superando las apariencias del mundo sensible mediante el estudio de las matemáticas, sean capaces de elevarse hasta el ideal del conocimiento filosófico.

Una síntesis fecunda de los modelos educativos anteriores, que ha dado origen al modelo humanístico de educación que se irá configurando sucesivamente en la posteridad, en el helenismo, en Roma y en el Renacimiento, se la debemos a Isócrates (436-338 a. de C.), seguidor y crítico de las propuestas anteriores.

Isócrates, de acuerdo con los sofistas, piensa que el *logos* debe entenderse más como palabra que como razón, de ahí la preeminencia de las artes del lenguaje en el modelo educativo que propone porque, si el hombre se distingue de los demás animales precisamente por su capacidad lingüística, será el cultivo de esta facultad el que le proporcionará su desarrollo como ser humano, el que le permitirá desprenderse de su

“animalidad” y lograr la “humanidad”. Por lo tanto, la educación, para Isócrates, debe ser más literaria y retórica que matemática y filosófica.

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

En relación con el conocimiento, rechaza tanto el escepticismo de los sofistas, que negaban la posibilidad del conocimiento, como el idealismo de Platón, que defendía la posibilidad de llegar a conocer, en sentido estricto, la realidad de las cosas. El conocimiento noético, que según Platón es el propio del filósofo, no está, para Isócrates, al alcance del hombre. A éste, para obrar correctamente, le es suficiente conseguir una opinión justa o razonada apoyada en el arte de la palabra. Por ello defiende, en la práctica, la superioridad de la retórica y la oratoria sobre la dialéctica y la filosofía.

Aunque la educación que propone Isócrates es, como dijimos, ante todo literaria y retórica, también incluyó en su modelo educativo el estudio de las matemáticas (aritmética, geometría, música y astronomía), al menos en su grado elemental.

En resumen, el modelo humanístico de educación, que recibió su primera configuración en el pensamiento de Isócrates, es un modelo educativo que se ofrece a todos los seres humanos, que consiste en una formación humana integral que se adquiere, según las capacidades de cada uno, mediante el aprendizaje de la cultura general a la que ha llegado la sociedad de su tiempo, en el que las artes del lenguaje tienen preeminencia sobre las ciencias de la naturaleza, y que tiene una finalidad ética y política: humanizar a los seres humanos haciendo de ellos buenos ciudadanos.

En el helenismo se avanzó todavía más en la concepción universalista del modelo humanístico de educación. En primer lugar, la educación, que en un principio se ofrecía a todo griego que quisiera formarse como hombre civilizado, se extendió también a los no griegos. Y, en segundo lugar, la cultura general en la que se pretendía educar a todos se amplió todavía más, hasta abarcar, como ideal, la totalidad de los conocimientos humanos. Aparece entonces la llamada “educación enciclopédica”, en la que se siguió dando más importancia a las disciplinas literarias (las que tratan del hombre) que a las científicas (las que se ocupan de la naturaleza), porque se seguía pensando que las primeras eran más aptas que las segundas para lograr la humanización de los seres humanos.

Los griegos, por lo tanto, a pesar de las preferencias de todos ellos -a excepción de Platón y su escuela- por la educación literaria y retórica, siempre estuvieron convencidos del importante papel que desempeña el aprendizaje de las matemáticas en la formación de los seres humanos. Como bien dice Marrou, “en lo que se refiere a la teoría, por lo menos, el principio nunca fue puesto en tela de juicio: las ciencias matemáticas no cesaron jamás de figurar, paralelamente a las disciplinas literarias, en el programa ideal de la “cultura general” de los griegos helenísticos, o sea, de la *enkúklios paideía*”⁸.

2. Recuperación del modelo humanístico en el Renacimiento italiano: los *studia humanitatis*

Los humanistas italianos recuperaron, a partir del siglo XIV, el modelo educativo que nació en Grecia en la época clásica, pero lo hicieron de acuerdo con la versión del mismo que triunfó entre los romanos.

Varrón y Cicerón tradujeron el término griego *paideía*, que expresaba este modelo de educación, por el latino *humanitas*, del que se han derivado los términos

⁸ H.-I. MARROU, *Historia de la educación en la Antigüedad*. México, F. C. E., 1998, p. 248.

humanista, humanidades, humanístico y humanismo. *Humanitas* era para ellos la educación que servía para humanizar al hombre:

“Los que crearon las palabras latinas e hicieron buen uso de ellas, no quisieron que *humanitas* signifique lo que el vulgo juzga como "philanthropia" en griego, *caridad* y *benevolencia* hacia todos los hombres; sino que llamaron *humanitas* a lo que, con poca diferencia, los griegos llaman *paideía* y nosotros *instrucción* e iniciación en las artes liberales; y los que tienen realmente el conocimiento y gusto de estas artes, estos son, sin contradicción, los más humanos (*maxime humanissimi*)”⁹.

Los romanos acentuaron la inclinación retórica del modelo humanístico de educación, pues consideraron que el desarrollo de su capacidad lingüística era el medio más apropiado para lograr la humanización de los seres humanos. Consecuentemente, defendieron siempre la idea de la superioridad del orador sobre el filósofo. Ahora bien, para ser orador era tan necesario el conocimiento de las técnicas del discurso como la práctica de las virtudes morales. Por eso Quintiliano define al orador como *vir bonus dicendi peritus*, el hombre bueno experto en el decir¹⁰.

Sin embargo, insistimos una vez más, a pesar de la preeminencia de las artes del lenguaje en la educación humanística, debido a las razones antes señaladas, los defensores de este modelo educativo tuvieron siempre presente que éste exigía igualmente, aunque fuera en un nivel elemental, el aprendizaje de la cultura científica del momento, pues sin ello dejaría de ser una cultura general, característica del modelo desde sus orígenes griegos.

Por eso, ni siquiera en el Medioevo, aunque las disciplinas principales eran las artes del lenguaje: la gramática, la dialéctica y la retórica, se dejaron de enseñar las ciencias de los números: la aritmética, la geometría, la astronomía y la música. Todas formaban las siete artes liberales, compendio de la cultura general a la que debía aspirar todo hombre para ser verdaderamente humano:

“De todas las ciencias... los antiguos... seleccionaron especialmente siete para que las aprendieran los que habían de educarse. Consideraban que, de tal manera estas siete superaban a todas las restantes en utilidad, que cualquiera que hubiera sido instruido a fondo en ellas llegaría más tarde a conocer las demás mediante su propia investigación y

⁹ AULIO GELIO, *Noches Áticas*, XIII, 17.

¹⁰ M. F. QUINTILIANO, *Institución oratoria*, XII, 1.

esfuerzo, sin necesidad de oír a un maestro. Porque estas ciencias, puede decirse, constituyen el mejor instrumento y la mejor base para preparar a la inteligencia el camino hacia el conocimiento completo de la verdad filosófica. Por eso reciben los nombres de *trivium* y *quadrivium*, porque por ellas, como por *vías* (*viae*) seguras, la mente despierta llega a penetrar en los lugares secretos de la sabiduría”¹¹.

El modelo humanístico de educación sufrió un eclipse durante la Edad Media porque la crisis económica y social produjo también una crisis educativa. La educación se volvió más profesional y se ocupó sobre todo de transmitir a los seres humanos los saberes especializados que se consideraban necesarios para el funcionamiento de la sociedad civil y eclesiástica: el de los caballeros, artesanos, escribientes, letrados, médicos y, sobre todo, el de los clérigos. Las siete artes liberales, el *trivium* y el *quadrivium*, siguieron siendo fundamentales en el sistema educativo medieval, pero se convirtieron en simples medios para acceder a los estudios universitarios: teología, medicina, derecho civil y derecho canónico.

En la época de Carlomagno se intentó dar una nueva orientación a la educación para que, en lugar de ser estrictamente técnica y profesional, y dirigida sobre todo al clero, fuera formativa y ofrecida a todos los seres humanos. Juan de Salisbury, en el siglo XII, insistió en revalorizar la enseñanza de las letras y la formación literaria en contra del auge de las ciencias naturales y del formalismo lógico que había traído consigo el florecimiento del aristotelismo¹². Pero, a pesar de los intentos de algunos educadores escolásticos, que podemos calificar de prehumanistas, hasta el Renacimiento siguió vigente en Europa el modelo educativo medieval, en el que primaba la lógica sobre la retórica y las disciplinas que trataban de Dios sobre las que se ocupaban del hombre.

Fue, pues, en el Renacimiento cuando se rescató el modelo humanístico de educación una vez que se recuperaron los saberes humanos del mundo clásico. Los encargados de esta recuperación fueron, en primer lugar, los humanistas italianos que, de acuerdo con la versión del humanismo que había triunfado en Roma, dieron en un principio más valor a los saberes que trataban del hombre que a los que se ocupaban de la naturaleza. La razón es, siempre, la misma: sólo los primeros sirven para humanizarlo

¹¹ HUGO DE SAN VÍCTOR, *Didascalicon* III, 3.

¹² Véase E. GARIN, *La educación en Europa 1400-1600*. Barcelona, Crítica, 1987, pp. 48 y 49.

y, por lo tanto, para fundar la vida social y política. Estos saberes, que serán los preferidos de los humanistas, recibirán ahora un nuevo nombre y un nuevo contenido: son los *studia humanitatis*, que comprendían la gramática, la retórica, la poesía, la historia y la filosofía moral.

Los humanistas recuperaron también la conocida “trinidad pedagógica” de los sofistas, de acuerdo con las enseñanzas de Plutarco y Cicerón, y establecieron como principios básicos de la educación los siguientes: la *natura*, (las facultades innatas del educando) el *ars* (la instrucción suministrada por el educador) y la *exercitatio* (la puesta en práctica de lo aprendido por el educando).

Petrarca (1304-1374), al que unánimemente se tiene por iniciador del movimiento humanista del Renacimiento, contrapone siempre en sus escritos los *studia humanitatis* a las investigaciones naturalistas. Los primeros sirven para formarnos como seres humanos, lo segundos únicamente para conocer, aunque sin ninguna seguridad, cómo son las cosas de la naturaleza.

En la carta dedicatoria de su *De vita solitaria*, Petrarca dice que el hombre es un animal malvado, desleal, hipócrita, salvaje y sanguinario a no ser que haya aprendido a vestirse de humanidad y a despojarse de su fiereza, y que esto se consigue mediante el cultivo de las letras humanas, porque éstas son las únicas que sirven para humanizar al hombre. Por eso no le interesan los conocimientos que proporcionan las ciencias de la naturaleza, los que busca el naturalista, no sólo porque no son ciertos en la mayoría de los casos, sino porque no ayudan a saber lo que realmente importa: qué es el hombre, cuál es su origen y dónde está su destino:

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

menospreciar, en cambio, la naturaleza del hombre, sin preguntarnos para qué hemos nacido ni de dónde venimos ni a dónde vamos?”¹³.

Es más, para Petrarca tampoco sirven los conocimientos sobre el hombre que se quedan en lo puramente teórico y no tienen repercusión en su vida práctica. De nada aprovecha saber qué es el bien y qué son las virtudes, si este conocimiento no nos hace buenos y virtuosos:

“He leído, si no me equivoco, todos los tratados morales de Aristóteles, he oído explicar algunos de ellos y, antes de que se me revelara mi tremenda ignorancia, algo creía haber entendido; gracias a esas obras me he vuelto más sabio, quizá, pero no mejor, como debía. En alguna ocasión he manifestado el profundo pesar que siento por que no se traduzca en hechos lo que el filósofo declara en el prólogo al libro I de su *Ética*, es decir, que la finalidad de esa disciplina no es impartir conocimientos, sino hacernos mejores”¹⁴.

Después de Petrarca, otros humanistas italianos, como Salutati (1331-1406) y Bruni (1370-1444), insistieron en la idea de que son los *studia humanitatis*, también llamados *humanae litterae* o *letras humanas*, los humanizan al hombre porque lo convierten en verdadero ciudadano, en ser libre y responsable capaz de actuar en la comunidad civil. Las *ciencias naturales*, los saberes que no tratan del hombre sino de la naturaleza, sirven para instruirlo en determinados conocimientos, pero no le ayudan a vivir en sociedad porque no tratan de la verdad y la falsedad, del bien y del mal, de la justicia y de la injusticia, de lo conveniente e inconveniente, etc. Es decir, no sirven para fundar y mantener la vida política.

Las *letras humanas*, en cambio, desarrollan lo más característico del hombre, lo que le distingue del animal: el *logos*, la palabra. Consecuentemente, las artes del lenguaje, la gramática, que es la puerta de todos los saberes, y la retórica, que enseña a persuadir y a convencer a los demás, son las que más humanizan al hombre, porque le hacen más apto para vivir en la ciudad, dado el importante papel que juegan en la vida política las pasiones y las emociones.

La historia, la poesía y la filosofía moral son las otras *letras humanas* de los humanistas. Estas también humanizan al hombre y le ayudan a vivir como auténtico

¹³ F. PETRARCA, *De la ignorancia de sí mismo y de la de muchos otros*, en F. PETRARCA, *Obras. I. Prosa*. Madrid, Ediciones Alfaguara, 1978, p. 167.

¹⁴ *Ib.*, p. 198.

ciudadano, cuando conoce y pone en práctica las enseñanzas de los historiadores (como Tito Livio, Salustio, Tácito, etc.), de los poetas (como Virgilio, Horacio, Juvenal, Ovidio, etc.) y de los filósofos morales (como Cicerón, Séneca, etc.).

La importancia concedida por los humanistas italianos a los *studia humanitatis* tuvo consecuencias inmediatas en el campo de la educación. Efectivamente, Pier Paolo Vergerio (1370-1444), en su obra *De ingenuis moribus et liberalibus adolescentiae studiis* (1402), recupera los planteamientos educativos de la Roma clásica apoyándose para ello en un tratado del siglo II d. C., atribuido incorrectamente a Plutarco. La educación, para Vergerio, tiene que ser liberal, en el sentido de que debe convertir a los hombres en seres libres, no profesional; debe formar ciudadanos virtuosos, no médicos o juristas:

“Vergerio, como todos los primeros humanistas italianos, une indisolublemente la cultura a la vida ciudadana, y quiere formar al príncipe, al capitán y, en general, al hombre político”¹⁵.

Las disciplinas que, según Vergerio, más contribuyen a ello son la filosofía moral, la historia y la elocuencia. Pero también hay que aprender las letras, la ciencia civil, la poesía, la música y las ciencias matemáticas.

El modelo educativo propuesto por Vergerio se llevó a la práctica en algunas escuelas italianas, como las fundadas en Ferrara por Guarino de Verona (1374-1460) y en Mantua por Victorino de Feltre (1378-1446). Para Guarino de Verona la buena educación depende del estudio de las letras porque ayudan a llevar una vida virtuosa:

“Gracias a las *litterae* se hacen los hombres no sólo más sabios (*doctior*), sino también mejores (*melior*): “Si te pregunto qué es lo que haces, me gustaría recibir esta respuesta: leo, estudio, aprendo y me empeño en ser cada día más sabio y mejor”¹⁶.

Los éxitos obtenidos por el nuevo modelo educativo propuesto por los humanistas italianos, que se ofreció, en primer lugar, a los nobles, explican que se

¹⁵ E. GARIN, *La educación en Europa, 1400-1600*. Barcelona, Crítica, 1987, p. 115.

¹⁶ E. GRASSI, *La filosofía del Humanismo*. Barcelona, Anthropos, 1993, p. 92. La frase de Guarino de Verona citada por Grassi se encuentra en el *Epistolario de Guarino Veronese* (ed. de R. Sabbadini), Venecia, 1915-1919. Epístola 257.

extendiera paulatinamente a otras clases sociales, porque abría la puerta de la movilidad social ascendente. En efecto, si bien es cierto que Vergerio dirigió su propuesta educativa a los príncipes, a los nobles y a los gentilhombres, y Guarino de Verona y Victorino de Feltre la ofrecieron a otras clases sociales elevadas, a los cortesanos y a la alta burguesía, Vegio, Alberti y Palmieri, la extendieron a los burgueses y a todos los que estaban interesados en adquirir una formación que les convertía en verdaderos ciudadanos y les permitía ascender socialmente.

El humanismo y la educación humanística italiana evolucionaron con el paso del tiempo, no sólo en el sentido de que se extendieron a las clases populares, sino también porque, sin dejar de ser eminentemente literarios, se abrieron también a los saberes sobre la naturaleza. Esto ocurrió cuando los humanistas y los educadores italianos, de acuerdo con su propia tradición cultural, incorporaron realmente la lengua y los saberes griegos a su campo de trabajo, algo que había sido el deseo no cumplido de los primeros humanistas.

En efecto, la tradición filosófica y científica griega sobre la naturaleza también interesó a los humanistas italianos cuando pudieron recuperar, leer y traducir los textos originales en los que estaba recogida. Algunos, como Leonardo Bruni, se opusieron a que los humanistas se dedicaran al estudio los saberes griegos relacionados con la naturaleza, arguyendo que los *studia humanitatis* debían ocuparse únicamente de lo humano, pero la mayoría de los humanistas italianos no aceptaron su planteamiento.

Además, y como consecuencia del triunfo social de la educación humanística, se introdujo el estudio del griego en las universidades y en las escuelas de gramática, lo que sirvió para aumentar el número de personas que podían acceder a la lectura directa de los textos científicos griegos en su lengua original. En las bibliotecas de dichas universidades y escuelas se sustituyeron entonces las antiguas compilaciones científicas medievales, de origen árabe, por textos en lengua griega y por nuevas traducciones de los mismos.

Así pues, a lo largo del siglo XV, aumentó en Italia no sólo la cantidad de textos científicos griegos que estaban a disposición de los estudiosos, sino el número de personas capaces de leer dichas obras en su lengua original. Esta nueva situación despertará en muchos humanistas el interés por el estudio de la naturaleza. Se recuperó entonces la tradición científica jonia, traducándose las obras de Epicuro y de Lucrecio, lo que permitió el conocimiento de la física atomista de Demócrito tan diferente de la aristotélica. También se interesaron los humanistas italianos por los saberes matemáticos, lo que les llevó a recuperar las obras de los grandes matemáticos griegos. En la Edad Media el conocimiento de la matemática griega se limitaba a las obras de Euclides y Arquímedes, cuyas traducciones estaban llenas de errores. Los humanistas italianos dispusieron de los textos griegos de ambos autores, así como de los de Apolonio, Diofanto, Proclo, Herón y Papo, y procedieron a realizar nuevas y más perfectas traducciones de sus obras ya en el siglo XVI. A partir de este momento las humanidades, los *studia humanitatis*, incluirán también las disciplinas relacionadas con la naturaleza y las matemáticas.

En el humanismo italiano, por lo tanto, si tenemos en cuenta no sólo sus primeros años sino su evolución posterior, continuó estando vigente la idea primitiva que dio origen al nacimiento de la educación humanística ya en la Grecia clásica: la cultura general en la que debe educarse todo ser humano comprende tanto las disciplinas literarias como las científicas. Las primeras son más importantes porque son más aptas para humanizar al hombre y para convertirlo en ciudadano, pero no puede prescindirse de las segundas ni de los conocimientos que proporcionan.

3. Difusión de la educación humanística en España y restricciones a la misma

Las nuevas necesidades del Estado moderno, que demandaba cada vez más hombres cultos, y las luchas religiosas entre católicos y protestantes, que también necesitaban mejorar la cultura de sus respectivos cleros con el fin de propagar debidamente sus interpretaciones del cristianismo, produjeron un avance sin precedentes en la educación europea.

En contra de lo que suele pensarse, en España se produjo, antes y con mayor intensidad que en el resto de Europa, a excepción de algunos estados italianos, lo que se ha dado en llamar la “revolución educativa”, del Renacimiento¹⁷. La educación, reservada hasta entonces a un número reducido de personas, se extendió a nuevos grupos sociales, alcanzando a una masa de población cada vez mayor y posibilitando la movilidad social ascendente a los que habían nacido en las clases sociales no privilegiadas.

Hoy nadie duda ya de la participación de España en el movimiento renacentista europeo¹⁸. En aquel tiempo llegaron a España algunos humanistas italianos que introdujeron en ella el gusto por los nuevos saberes y el interés por el nuevo modelo humanístico de educación que había triunfado en su país. Al mismo tiempo algunos españoles viajaron a Italia para aprender las novedades culturales desarrolladas por los italianos con la intención de traerlas a España y mejorar el nivel educativo de sus habitantes.

No se trataba ahora, como había ocurrido en la Edad Media, de conseguir la formación profesional de los clérigos, de los juristas o de los médicos, sino de formar ciudadanos que pudieran responder a las nuevas necesidades civiles y religiosas. En un principio, como era lógico, los humanistas ofrecieron la nueva educación a los nobles, pero estos no demostraron gran interés por ella. Fue en cambio bien recibida por las clases populares, precisamente por las posibilidades de promoción social que proporcionaba.

Se cuenta, al respecto, que Carlos V, cuando recibió las quejas de algunos aristócratas que protestaban porque ponía en manos de personas de bajo nacimiento importantes asuntos de Estado, contestó: "¿Qué queréis que os diga, que sois ignorantes, sin conocimiento ni educación? Dad a vuestros hijos educación y los tomaré a mi servicio;

¹⁷ R. L. KAGAN, *Universidad y sociedad en la España moderna*. Madrid, Tecnos, 1981, p. 33.

¹⁸ En la actualidad, incluso los investigadores extranjeros, como Ludwig Pfandl, Helmut Hatzfeld, Aubrey F.G. Bell, Alexander A. Parker, etc., han reconocido tanto la existencia como la importancia del Renacimiento español.

de otro modo, no esperéis que les haga servidores públicos sino solamente soldados, caballeros o sirvientes domésticos de mi casa"¹⁹.

Como resultado de la demanda de educación que existía entonces en España, se fundaron, a partir de finales del siglo XV, y sobre todo en el siglo XVI, multitud de escuelas de gramática, también llamadas “cátedras de latinidad”, que eran las instituciones fundamentales de la educación humanística. Prácticamente todos los municipios importantes, por iniciativa de los propios ediles, o de personas nobles o destacadas, contaban con cátedra de latinidad. Algunas veces incluso se fundaban en municipios menos importantes, cuando algún personaje de relieve, deseaba favorecer el lugar en el que había nacido o en el que había desarrollado parte de su vida.

Como ejemplo de esto último podemos citar la fundación de una cátedra de latinidad en Aracena (Huelva), en 1587, por el famoso biblista extremeño Benito Arias Montano, con la intención, como dice la escritura de fundación, de “que se animen a estudiar también los que no son hijos de ricos”:

"Que ningún estudiante natural del pueblo sea obligado a pagar estipendio alguno al catedrático por meses ni años ni en otra manera en razón de las dichas dos lecciones ordinarias, más que el reconocimiento que por buena razón y cortés miramiento suele mostrarse con algunos regalos e otras cosas que no sean dinero, en los casos y tiempos que ellos y sus padres pueden hacer tal muestra y gratificación. Que los de fuera del pueblo paguen por meses al catedrático una cantidad moderada conforme al tiempo, la cual moderación sea a arbitrio del Prelado, y sea igual para todos los de fuera, para que se animen a estudiar también los que no son hijos de ricos, y no se entiendan ser de fuera del pueblo los de las aldeas de Aracena"²⁰.

Las escuelas de gramática eran tan abundantes que en 1584 el doctor Gallego se lamentaba de la disminución de alumnos en la Universidad de Salamanca, “porque fuera de la Universidad muchos de los estudiantes que solían venir no vienen, porque por todos los lugares comarcanos se enseña gramática con más concierto y orden que en la Universidad al presente se lee”²¹.

¹⁹ Citado por R. L. KAGAN, *O. c.*, p. 37.

²⁰ ARCHIVO DIOCESANO DE HUELVA, Aracena. Justicia. Ordinarios. 1. 3. 204, f. 2r.

²¹ Citado en G. DE ANDRÉS, *El maestro Baltasar de Céspedes y su discurso de las letras humanas*. Madrid, Imprenta Sáez, 1965, p. 58.

De tal manera proliferaron las escuelas de gramática que, según Fernández de Navarrete, a comienzos del siglo XVII, existían en todas las ciudades y villas de más de 500 habitantes y llegaron a ser más de 4000 en toda España.²² Como muchas de ellas, según hemos visto, ofrecían enseñanza gratuita o casi gratuita a los pobres de la localidad, muchos hijos de familias humildes aprovecharon la situación para ascender socialmente.

Es difícil calcular cuantos jóvenes estudiaban en las escuelas de latinidad en esas fechas. Se ha llegado a dar la cifra de 70.000, aunque es posible que el número sea exagerado²³.

El siglo XVI, por lo tanto, fue el siglo del triunfo de las “humanidades” o, como entonces se decía, de las “letras humanas”. ¿Qué se entendía en aquel tiempo por “humanidades”? ¿Simplemente las disciplinas literarias? En absoluto. En el año 1600 un famoso humanista, Baltasar de Céspedes, se hace precisamente esa pregunta y su respuesta es, de nuevo, esclarecedora. En efecto, el docto profesor de la Universidad de Salamanca nos dice que las letras humanas se pueden dividir en dos partes principales: a la primera pertenecen las que tienen que ver con el lenguaje, la segunda a las que se ocupan de las cosas. Y ambas las debe saber, según Céspedes, todo humanista. Entre las disciplinas que pertenecen al lenguaje cita la lengua latina y la lengua griega, la gramática, la ortografía, la retórica, la dialéctica y la lógica. Y entre las que pertenecen a las cosas, la historia, la teología positiva y la teología escolástica, la mitología, la filosofía natural, las matemáticas (astronomía, geografía, aritmética, música), el derecho civil y eclesiástico, etc.²⁴

Sin embargo, con la llegada del siglo XVII, cuando el Renacimiento cede su puesto al Barroco, las cosas cambian de manera importante en todos los terrenos. En el que nos interesa, en el de la educación, concluye la revolución educativa, disminuye la asistencia a la Universidad y, sobre todo, la educación humanística se reserva para las clases privilegiadas. Poco a poco se va extendiendo la idea de que lo que conviene al país

²² P. FERNANDEZ NAVARRETE, *Conservación de monarquías*. Madrid, Imprenta Real, 1626. Discurso XLVI: "A lo que ayudaría también reformar algunos estudios de gramática".

²³ Véase R. L. KAGAN, *O. c.* p. 86.

²⁴ B. DE CÉSPEDES, *Discurso de las letras humanas, llamado el humanista*. Salamanca, 1600.

es volver a consolidar el orden social estamental y, por lo tanto, impedir la movilidad social de los individuos. Para conseguirlo el poder político no sólo trató de impedir la creación de nuevas escuelas de latinidad, sino que procuró que se eliminaran todas las existentes en los pequeños núcleos de población. Se obligaba así a los hijos de las clases populares a continuar en el oficio o profesión de sus padres. La asistencia a las escuelas de latinidad, la educación humanística, no era para ellos.

De acuerdo con esos propósitos el famoso tratadista Pérez de Herrera escribió en 1598 unos conocidos discursos en los que, con el pretexto de amparar y socorrer a los verdaderos pobres y reducir y reformar a los fingidos, propone que sean educados para convertirlos en trabajadores²⁵. Para conseguirlo pide que se creen escuelas especiales para los pobres y desamparados en las que "se recojan los niños y niñas sólo para ponerlos luego a oficios de la república, en reformándose y sabiendo la doctrina cristiana; y para que se escojan algunos para la guerra, y para enseñarse a ser marineros en las armadas de V. M., escogiendo lo más hábiles e inclinados a ello. Pues para escribir y estudiar, y otras cosas de más importancia, hay otros seminarios que el Santo Concilio manda tengan los obispos en sus obispados, adonde creo se hace esto con mucho cuidado, como es razón"²⁶.

Según Pérez de Herrera la educación de los niños pobres tiene como finalidad hacer de ellos buenos servidores de la república o de los nobles. Por eso propone que los niños y niñas pobres y los huérfanos desamparados se repartan entre caballeros, ciudadanos y gentes ricas para "que los criasen y los tomasen a su cargo para hacerlos poner a oficios adelante, o servirse de ellos, con obligación de remediarlos o pagarles lo que les hubieren servido"²⁷. Los que no se acomoden en casas de los ricos deben ser recogidos en casas o albergues: "Y los que sobrasen de esta edad, se podrían criar en las casas de los expósitos, donde están los demás niños echados a las puertas de las iglesias;... y los que sobren de estos recibirlos en albergues"²⁸. Los niños de mayor edad hay que ponerlos "con amos a oficios, y a las niñas... acomodarlas en monasterios a que sirvan y

²⁵ C. PEREZ DE HERRERA, *Discursos del amparo de los legítimos pobres y reducción de los fingidos; y de la fundación y principio de los albergues de estos reinos y amparo de la milicia de ellos*. Madrid, 1598.

²⁶ C. PEREZ DE HERRERA, *O. c.*, Discurso III.

²⁷ *Ib.*

²⁸ *Ib.*

sean virtuosas"²⁹. A los que tengan buena fuerza y salud y de diez a catorce años, hay que llevarlos a las armadas del Rey para que se hagan marineros, o enseñarles oficios útiles a la República como "fabricar armas,... fabricar y refinar pólvora, fundir artillería, hacer balas y cuerda y otros instrumentos de fuego y artificios militares... Y asimismo se pueden ocupar estos niños en otros oficios convenientes para la república, enseñándoles otros oficios a fabricar tapicería como la de Flandes..., y paños de colores, como los de Londres muy finos, y otras telas y mercaderías..."³⁰.

Pérez de Herrera propone, igualmente, que los más hábiles de los niños pobres sean dedicados al estudio de las matemáticas, de la anatomía, de la cirugía, de la arquitectura, de la ingeniería, etc.:

"Y de estos mismos niños, o de otros a propósito, se podrían escoger los que parecieren más hábiles de estos seminarios, para hacerse en estos reinos otros cuatro o cinco,... a donde se les enseñasen y leyesen matemáticas, cosa de gran utilidad para la república,... se les enseñase anatomía y cirugía, fuera de los que han de aprender las matemáticas dichas (pues se sabe perfectamente con ellas el arte de navegar...); y arquitectura -sabiendo geometría- para fabricar edificios y templos...; y ser famosos ingenieros -tan necesarios en el uso y ejercicio militar -...; y para ser maquinistas, niveladores y artilleros famosos, tan necesarios en mar y en tierra..., y hacer relojes, mapas, globos, esferas e instrumentos para la navegación, y otros necesarios artificios; y conduciendo aguas a partes estériles y secas, y otras cosas necesarias para la vida humana"³¹.

Matemáticos, cirujanos, arquitectos, ingenieros, etc., parece que Herrera propone los mejores estudios para los niños pobres más aventajados. Pero en realidad no es así. Sólo una anacrónica lectura de sus palabras puede llevarnos a esa interpretación. Esta propuesta no es sino un desarrollo de la anterior en el sentido de que los niños pobres deben aprender oficios útiles para la república. Esos estudios sirven, como indica el propio Herrera a continuación, para aprender a navegar, a curar, a edificar templos y edificios, a construir máquinas para defenderse de los enemigos, etc. En nuestros tiempos algunos de esos estudios pueden ser propios de las clases privilegiadas de la sociedad, pero no era así cuando Herrera formula sus propuestas. En aquellos tiempos las disciplinas que estudiaban los nobles, los ricos y los poderosos eran las artes liberales, así llamadas porque eran propias de los que podían vivir sin trabajar, o al menos sin trabajar en oficios mecánicos

²⁹ Ib.

³⁰ Ib.

³¹ Ib.

considerados entonces denigrantes, y acceder a las facultades universitarias. Ninguno de estos estudios se ofrecía a los niños pobres.

Además, a diferencia de lo que ocurrió durante el siglo XVI, en el que se abrieron en España multitud de escuelas de latinidad que favorecieron la promoción social de las clases populares, cuando Herrera escribe su obra, en 1598, se está produciendo un cambio radical en la actitud del poder político en relación con la enseñanza escolar. Ahora se trata de limitar el número de dichas escuelas para impedir, o al menos dificultar, el ascenso social a los que procedían de dichas clases. Como bien dice Kagan "...en el siglo XVII la educación latina se hizo cada vez más restrictiva ya que esta elite,... quiso hacer del latín un privilegio exclusivo de los nobles y los ricos. En pocas palabras, el latín, que había sido el medio que muchas familias habían utilizado para alcanzar el poder, era ahora el instrumento con que contaba esta élite para proteger la estabilidad y el orden social del Antiguo Régimen"³².

Ahora, según Pérez de Herrera, hay que impedir a los niños pobres tanto que asciendan en la escala social como que se conviertan en vagabundos. Hay que educarlos para que sigan el oficio de sus padres y sean trabajadores. También las niñas pobres deben ser educadas para que abandonen su condición y dejen de vagabundear y de mendigar y se conviertan en trabajadoras. La primera medida que hay que adoptar para lograrlo es, como ocurría con los niños pobres, recluirlas en casas de trabajo y labor donde se les enseñarán "tareas de muchos oficios diferentes, como son: hilar algodón, lino, estopa y estambre al torno, torcer hilo, hacer pleitas, tejer en telajeros bajos tranzaderas, pasamanos, y otras diferentes cosas en otros, y hacer medias de lana y seda y botones de toda suerte"³³.

En estas casas de trabajo o labor, para conseguir que estas niñas no olviden su baja condición y no adquieran costumbres impropias de su clase, hay que darles "una comida moderada, de poca costa; y proveerlas de camas pobres, con algún jergón de paja o heno...". Como hay que corregirlas en sus malos hábitos y enseñarlas a comportarse como conviene a la sociedad, debe haber una severa disciplina y se puede incluso llegar a

³² R. L. KAGAN, *O. c.*, p. 104.

³³ C. PEREZ DE HERRERA, *O. c.*, discurso IV.

castigar seriamente a las que no se dobleguen "pues con la comida moderada, amenazas, castigo y prisión de cadena o cepo, para la que fuese incorregible, ninguna dejará de ser sujeta y humilde, pasando este trabajo con paciencia..."³⁴. Como se ve, una rigurosa propuesta educativa con la que se pretende lograr que las niñas pobres acepten el destino que tienen asignado por nacimiento: el de trabajar al servicio de las mujeres nobles.

En efecto, el proyecto educativo propuesto por Pérez de Herrera no sirve solamente para reformar a las mujeres vagabundas y delincuentes convirtiéndolas en trabajadoras. Favorece, además, a las mujeres nobles porque "es cosa cierta que para todas las mujeres en general es muy a propósito este remedio, porque con él las de calidad, y todas las demás de honra, tendrán criadas virtuosas que las sirvan con cuidado..."³⁵. Creemos que estas palabras de Herrera muestran claramente las consecuencias sociales del proyecto educativo que propone: los pobres deben ser educados para ser trabajadores y servidores de los ricos. En otras palabras, se trata de un modelo educativo que sirve para reproducir la división en estratos de la sociedad, es decir, un orden social desigual.

Este orden social estaba de alguna manera amenazado, como reconoce el propio Pérez de Herrera, si triunfaban las reivindicaciones de las mozas de servicio, pues "suele haber mucho número de ellas que... piden muchos requisitos para entrar a servir, preguntando si hay... niños pequeños... escaleras, y pozo, y si es hondo, y si lavan y masan en casa... Y ha llegado a tal punto el desorden que piden un día feriado en la semana para acudir a sus libertades."³⁶. Efectivamente, estas exigencias de las mujeres de servicio pueden acabar con las ventajas de los nobles y lo que se pretende es, como dice Pérez de Herrera, "hallar mujeres que sirvan con lealtad y perseverancia en las casas que entrenen..."³⁷. Es decir, tiene que haber mujeres pobres dispuestas a servir a las mujeres nobles y esto se consigue, según el tratadista, educándolas debidamente.

Así pues, el modelo educativo que propone Pérez de Herrera está al servicio de la reproducción de un orden social desigual. La educación es el medio elegido para establecer

³⁴ Ib.

³⁵ Ib.

³⁶ Ib.

³⁷ Ib.

y legitimar la división social del trabajo. Todos los miembros de una sociedad, nos dice Pérez de Herrera en otro de sus escritos, tienen que ocuparse "en diferentes oficios y ministerios, así de la república como de la guerra, siendo la ociosidad madre y origen de muchos vicios y pecados". Ahora bien, cuando se trata de distribuir los trabajos, asigna a los hijos de los pobres los menos apetecidos, los mecánicos y serviles: "es muy a propósito hacer gran fuerza en ocupar los niños en oficios mecánicos y otros necesarios para la vida". Además, para que esa distribución se mantenga, hay que lograr que los hijos de los pobres la acepten como conveniente para ellos mismos: "pues criándose y acostumbrándose a ello, y teniéndolo por su oficio y ganancia, lo continuarán adelante siempre..."³⁸.

Triunfa de nuevo la idea medieval de que cada uno debe permanecer en el estatus social en el que nació. La educación escolar sólo deben recibirla unos pocos, porque hay que asegurar el que sigan existiendo los oficios y las profesiones que son necesarias para la sociedad. Esta idea es la que lleva al humanista Pedro de Valencia, a pesar de ser un pensador avanzado en otras cuestiones sociales y económicas, a escribir en 1608 lo siguiente:

"Se habían de ordenar los estudios, particularmente de gramática, que había de haber en todo el Reino, y el número de estudiantes que había de poder oír en cada uno. Ahora, cada labrador y sastre y zapatero y herrero y albañil, que todos aman a sus hijos con afición indiscreta, quieren quitarlo del trabajo y le buscan oficio de una fantasía; para esto, los ponen a estudiar... Convendría que no se les permitiese estudiar a todos los hijos que un hombre tuviese, sino fuese a los caballeros ricos; los demás, al labrador y oficial, no le fuese licito poner a su hijo a estudio, no teniendo otro o más que hubiese de dejar en su oficio"³⁹.

Así pues, se abandonó el modelo educativo promovido por los humanistas del Renacimiento, que permitía la promoción social de los que no habían nacido en los estratos sociales privilegiados, y se sustituyó por un modelo dualista, propuesto por los tratadistas del Barroco y sancionado por el poder político, según el cual los poderosos estudiaban las humanidades mientras que las clases populares solamente podían aprender oficios o profesiones.

³⁸ *Carta del doctor Pérez de Herrera al Rey don Felipe, nuestro Señor, acerca de la ocupación que podrían tener en oficios de la República alguna parte de los niños del Seminario de Santa Isabel la Real.*

³⁹ P. DE VALENCIA, *Discurso contra la ociosidad*, en *Obras completas*, vol. IV/1. Escritos sociales, I. Escritos económicos. Secretariado de Publicaciones de la Universidad de León, León 1994, p. 168.

Con esta intención el Consejo Supremo de Castilla proponía en 1619 reformar los estudios de gramática de los pueblos, en el sentido de no permitir que se fundaran nuevas escuelas en ellos, para impedir que los labradores pusieran a sus hijos a estudiar en lugar de dedicarlos al trabajo:

“Ayudará también el reformar algunos estudios de gramática nuevamente fundados en los pueblos y lugares cortos, porque con ocasión de tenerlos tan cerca, los labradores sacan a sus hijos del ejercicio y ocupación en que nacieron y se criaron, poniéndolos a estudio, en que también aprovechan poco, y salen por la mayor parte ignorantes por serlo también los preceptores. Y bastaría que en bs lugares conocidos y grandes; y donde los ha habido de mucho tiempo a esta parte, y en las cabezas de partido fuesen permitidos;...”⁴⁰.

Poco después, el 10 de febrero de 1623, se promulgó la tristemente famosa pragmática de Felipe IV (1621-1665), en la que se mandaba suprimir la mayor parte de las escuelas de latinidad existentes en España:

“Porque de haber en tantas partes de estos Reinos estudios de Gramática se consideran algunos inconvenientes, pues ni en tantos lugares puede haber comodidad para enseñarla, ni los que la aprenden quedan con el fundamento necesario para otras facultades. Mandamos que en nuestros Reinos no pueda haber ni haya Estudios de gramática, si no es en las ciudades, villas donde hay corregidores, en que entren también tenientes, gobernadores y alcaldes mayores de lugares de las Ordenes, y sólo uno en cada ciudad o villa; y que en todas las fundaciones particulares, o colegios, que hay con cargo de leer gramática, cuya renta no llegue a trescientos ducados, no se pueda leer, y prohibimos el poder fundar ningún particular Estudio de gramática con más ni menos renta de trescientos ducados, si no fuere, como dicho es, en ciudad y villa donde hubiere Corregimiento o Tenencia, y si se fundare, no se pueda leer, si no es que en él no haya otro, porque en tal caso permitimos que se pueda fundar e instituir, siendo la renta en cantidad de los dichos trescientos ducados, y no menos; y así mismo mandamos que no pueda haber Estudios de gramática en los Hospitales, donde se crían niños expósitos y desamparados”⁴¹.

Esta nueva política educativa, que impedía estudiar a los hijos de los pobres, de los labradores, de los oficiales, etc., fue defendida y alabada por la mayoría de los tratadistas de la época. Fernández de Navarrete, en 1626, se muestra totalmente de acuerdo con la propuesta del Consejo Supremo de Castilla y pide que se cierren escuelas de gramática para no facilitar a los labradores y a los que desempeñan oficios mecánicos que envíen a sus hijos a estudiar, aunque parezca ser una medida rigurosa impedir la promoción social de la “gente plebeya”:

⁴⁰ *Consulta del Consejo Supremo de Castilla*. B.A.E., vol. 25, p. 456.

⁴¹ *Novísima Recopilación*. Libro I, Título VII, Ley 34.

“Las comodidades de las escuelas de gramática son las que convidan a que muchas personas se apliquen a comenzar sus estudios, a fin de eximirse con ellos de los cuidados y trabajos que tuvieron y profesaron sus padres; siendo muchos los que, o por falta de hacienda o menguado talento, se quedan en solos los principios de gramática, y con ellos tienen ánimo de aspirar al sacerdocio, en que (como queda dicho) son tan necesarias las letras y suficiencia. Y algunos que no pueden llegar a conseguir las órdenes se quedan en estado de vagamundos...”

“Estos inconvenientes y otros infinitos resultan de las cercanas comodidades que los labradores y oficiales mecánicos tienen, para que sus hijos, dejando el arado y los instrumentos mecánicos, se apliquen a estudiar la Gramática. Y así, parece conveniente lo que el Consejo propone que se reformen muchos estudios. Y cuando parezca que tiene algo de rigor el quitar a la gente plebeya la ocasión de valer por medio de letras, no lo es, considerada la necesidad que los reinos tienen de gente que acuda a los ministerios de las armas, a la labor de las tierras, y al ejercicio de las artes y oficios. Y débese ponderar que en tan corta latitud como la que tiene España hay treinta y dos universidades y más de cuatro mil estudios de gramática; daño que va cada día cundiendo más, habiéndose diversas veces pedido el remedio, y últimamente en las cortes de Madrid de 1619”⁴².

Si esto es lo que piensa Fernández de Navarrete respecto a los hijos de los labradores y de los que trabajan en oficios mecánicos, podemos suponer que su propuesta en relación con los más desfavorecidos de la sociedad será todavía más dura. En efecto, animado, como él mismo dice, por la propuesta del Consejo de Castilla pasa a ocuparse del tratamiento que debe darse a los niños expósitos y desamparados, diciendo lo siguiente:

“La proposición del Consejo de que se quiten algunos estudios de gramática da fuerza a un pensamiento mío que ha muchos años le propuse, y nunca fue admitido por ser contra la piadosa opinión de muchas personas, que llevados de la aparente piedad, no han dado grato oído a los inconvenientes que en este discurso se presentarán. Está el real Consejo y están las Cortes con particular acuerdo tratando de estrechar las comodidades que convidan a las letras, porque no se apliquen a ellas los labradores y oficiales y los que han de seguir la milicia; y cuando se propone y trata de cosa tan importante, vemos que en esta corte y en otras ciudades de España se da estudio a lo mas bajo y abatido del mundo, que son los muchachos expósitos y desamparados, hijos de la escoria y hez de la república;... Y así, parece que en buena razón de estado sería más conveniente y mayor beneficio de la república criar todos estos muchachos enseñándoles oficios más bajos y más abatidos, a que no se inclinen los que tienen caudal para aspirar a ocupaciones mayores. Y pues una de las más apretadas necesidades que España tiene es de pilotos y marineros para sus armadas... parece hay gran conveniencia que, pues hay tantos colegios para letras, y estamos en tiempo que tan necesarias son las armas, se fundasen algunos para ejercicios militares, y en particular para estos muchachos y los que se crían en holgazanería se recogiesen e industriasen en todo lo que del arte náutica se les puede ir enseñando, hasta tener edad de poder servir en los galeones,...”⁴³.

Las decisiones políticas y las ideas de los tratadistas produjeron un fuerte descenso en el número de las escuelas de gramática en España. Con la llegada del siglo XVIII y la del primer Borbón a España, Felipe V (1701-1746), se intentó reconducir la situación,

⁴² P. FERNÁNDEZ DE NAVARRETE, *Conservación de monarquías*, discurso XLVI.

⁴³ *Ib.*, discurso XLVII.

contando con una cierta mejoría de la economía española. Pero apenas empezó a recuperarse la enseñanza humanística resurgieron los viejos fantasmas, por lo que el 26 de junio de 1747, Fernando VI (1746-1759) reafirmó el decreto de Felipe IV, impidiendo que se crearan escuelas en comunidades que contaran con menos de 300 vecinos⁴⁴.

Según Kagan, a partir del censo educativo de Castilla que mandó hacer la Corona en 1764 por iniciativa de Campomanes, se puede estimar que aproximadamente eran 25.000 los alumnos que estaban inscritos en las escuelas de latinidad en 1767, es decir, aproximadamente el 4 o 4,5% de los muchachos de siete a dieciséis años⁴⁵.

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

“No habrá Estudios de Gramática en todas estas nuevas Poblaciones y mucho menos de otras Facultades mayores, en observancia de lo dispuesto en la Ley del Reyno, que con razón les prohíbe en lugares de esta naturaleza, cuyos moradores debe estar destinados a la labranza, cría de ganados, y a las artes mecánicas, como nervio de la fuerza de un Estado”⁴⁶.

En resumen, la educación humanística, que se extendió por España en la época del Renacimiento y que permitió a las clases populares beneficiarse de ella y a algunos de sus miembros ascender en la escala social, se sustituyó, en los primeros años del siglo XVII, por un modelo dualista, según el cual la educación humanística, la que busca formar hombres cultos, queda reservada para las clases dirigentes y al pueblo se le impone otro tipo de educación, la que hemos llamado profesional, que intenta, con la disculpa de atender a las necesidades del Estado, producir trabajadores. A partir de este momento se implanta en España un sistema educativo clasista, con dos tipos de escuelas, las de Gramática, donde se da educación intelectual a los hijos de los nobles y de los ricos, y las de Oficios, donde se da instrucción para el trabajo a los hijos de los plebeyos y de los pobres.

⁴⁴ R.L. KAGAN, *O. c.*, p. 89. Contrasta esta cifra de alumnos con la que, según algunos cálculos, estudiaban a principios de siglo en las escuelas de latinidad: unos 70.000.

⁴⁵ *Ib.*, p. 91.

⁴⁶ *Fuero de Nuevas Poblaciones*. Artículo LXXV.

4. Sustitución de la educación humanística por nuevos modelos educativos

El modelo humanístico de educación ha sufrido nuevos ataques en la época contemporánea. El primero se produjo cuando se llevó a cabo una artificial separación entre las disciplinas científicas y las literarias. El segundo cuando se ha sustituido por un nuevo modelo educativo que, como hemos dicho, se presenta como liberador y progresista porque, según sus defensores, no contribuye al mantenimiento y reproducción de las desigualdades sociales.

La separación realizada en el mundo contemporáneo entre las “ciencias” y las “letras”, supone un grave ataque al modelo humanístico de educación. Como hemos repetido a lo largo de nuestro trabajo, desde sus inicios en Grecia, este modelo, si bien concedió la primacía a los saberes literarios sobre los científicos, al *trivium* sobre el *quadrivium*, a los estudios sobre el hombre a las investigaciones sobre la naturaleza, mantuvo siempre la idea de que la cultura general o común en la que se debían educar todos los seres humanos comprendía tanto a los primeros como a los segundos.

Sin embargo, a partir del siglo XIX, se fue imponiendo la idea de que sólo pueden considerarse “humanidades” a las disciplinas que dependen de la palabra, a las literarias, distinguiéndolas así de las que dependen de los números, de las científicas. Humanidades serían, por lo tanto, la lingüística, la filología, la literatura, la historia, el arte, la filosofía, la teología, etc. Consecuentemente, “educación humanística” sería una educación que se limitara a dichas disciplinas.

Las ciencias, además, pasaron a considerarse como el único conocimiento seguro, mientras las humanidades cayeron en el campo de lo subjetivo. Se intentó entonces, vanamente, que también los saberes que tratan del hombre adquirieran el estatuto científico de las ciencias de la naturaleza, olvidando la diferencia que existe entre lo que no depende de la voluntad del hombre (la naturaleza) y lo que es creación suya (la cultura).

Esta forma de entender la educación humanística, que se reduciría a la enseñanza de las disciplinas que dependen del lenguaje, no se corresponde con lo que ha sido dicha educación a lo largo de la historia. Una cosa es, como hemos visto en toda nuestra exposición, la preeminencia otorgada por los sofistas, por Isócrates, por el Helenismo, por Roma y por el Renacimiento a las letras sobre las ciencias y otra muy distinta expulsar a las ciencias de las humanidades y de la educación humanística.

La preferencia de los humanistas por las “letras” en detrimento de las “ciencias” es fácilmente comprensible si tenemos en cuenta que estas últimas no alcanzaron su verdadero estatuto científico hasta después del Renacimiento. Por lo tanto, nada impide que en la actualidad las humanidades y el modelo de educación humanístico integren en su seno tanto las ciencias matemáticas como las experimentales, aunque deben hacerlo en un grado de conocimiento general y no de especialista, porque entonces nos saldríamos del modelo educativo propugnado por el Humanismo para adentrarnos en el que pretende la formación de técnicos o profesionales.

Otro ataque más grave aún al modelo humanístico de educación se produjo a finales del siglo XIX con el nacimiento de lo que se ha dado en llamar educación nueva, liberadora o progresista que, a diferencia de la educación humanística, que está basada en la transmisión de conocimientos, hábitos, convicciones, valores y modelos de conducta, es decir, del acervo cultural de la sociedad a las nuevas generaciones, pretende dejar que actúen y se manifiesten las potencialidades y los intereses del educando.

Este nuevo modelo educativo, cuyo precursor más importante fue el pedagogo americano J. Dewey (1859-1952), parte de la aceptación previa de tres teorías más que discutibles: la socrático-platónica, que supone la existencia de aptitudes innatas en los seres humanos, la roussoniana, que predica su bondad natural, y la psicológica, que defiende que esta ciencia es suficiente para dar cuenta no sólo de los medios sino también de los fines de la educación.

La educación, según Dewey, no debe contribuir al mantenimiento y reproducción de las desigualdades sociales. En consecuencia, para no transmitir al educando las ideas y los valores socialmente marcados de la cultura de cada sociedad, propone sustituir la enseñanza de las asignaturas tradicionales por el ejercicio de actividades, dirigir toda la educación a desarrollar las aptitudes del niño de acuerdo con sus intereses y subordinar las técnicas pedagógicas a las etapas de su desarrollo psicológico⁴⁷.

El niño, que es el sujeto a educar, y por lo tanto a transformar, se ha convertido en el centro alrededor del cual debe girar toda la práctica educativa. No importan las asignaturas, es decir, la cultura que se debe transmitir al educando, ni tampoco quien la transmite, el educador. Basta con desarrollar las, supuestamente, buenas aptitudes y buenos intereses del niño. La *paideía* se ha convertido en *paidocentrismo*.

Los resultados del nuevo modelo educativo, que se impuso en los EEUU a lo largo del siglo XX, fueron claramente negativos. No solo porque se devaluó el conocimiento del contenido de las disciplinas tradicionales, sino porque al ofrecer a los alumnos multitud de cursos para que eligieran entre ellos los que respondían a sus propios intereses, escogían los más fáciles, aunque no tuvieran verdadera importancia. Pronto pudo comprobarse que se había iniciado un proceso que condujo a la simplificación conceptual y lingüística en los alumnos y a la reducción de nivel de los textos escolares⁴⁸.

Ha habido quien, en su intento de impedir sistemáticamente la transferencia de conocimientos de una generación a otra, ha recomendado que fueran los profesores que desconocieran, o menos conocieran, una materia, los que debieran encargarse de enseñarla⁴⁹.

⁴⁷ Un ejemplo de las consecuencias a las que conducen estos planteamientos es que el propio Dewey recomendara que los niños no aprendieran a leer antes de los ocho años. Cf. V. PÉREZ-DÍAZ-J. C. RODRÍGUEZ, *La educación general en España*. Madrid, Fundación Santillana, 2003, p. 62.

⁴⁸ *Ib.*, p. 53.

⁴⁹ Cf., V. PÉREZ-DÍAZ-J. C. RODRÍGUEZ, *La educación general en España*. O. c., p. 54.

A pesar de ello, y de los malos resultados conseguidos en otros países europeos en los que se implantó, el nuevo modelo educativo también se introdujo en España donde ha producido, como no podía ser menos, los mismos resultados: ha disminuido el nivel de conocimiento de los alumnos sin que haya aminorado las desigualdades sociales.

En efecto, desde que en 1969 el Ministerio de Educación dio a luz el llamado “Libro Blanco”, asistimos en España a un continuo y persistente ataque al modelo humanístico de educación, que, como hemos visto, no consiste simplemente en reconocer la importancia fundamental que tienen las humanidades en la formación del hombre, sino en el convencimiento de que la educación debe, ante todo, enseñar, instruir, ofrecer al educando los conocimientos, los valores y las normas que las generaciones anteriores han construido a lo largo de la historia, para que éste los aprenda de acuerdo con sus capacidades.

Curiosamente, el “Libro Blanco” reconocía que en España estaba implantado un sistema educativo dualista, uno para los ricos y otro para los pobres:

“Podría decirse que coexisten en nuestro país dos sistemas educativos: uno para las familias de categoría socioeconómica media y alta, y otro, para los sectores sociales menos favorecidos”⁵⁰.

Pues bien, en lugar de extender a todos el modelo educativo humanístico, algo que no pudo hacerse ni en la Antigüedad ni en el Renacimiento, no porque no se ofreciera a todos los seres humanos, sino porque por razones económicas y sociales no todos pudieron acceder a él, lo que hizo el Ministerio de Educación fue implantar un nuevo modelo de educación que, sin reducir las desigualdades sociales, lo que si ha conseguido, y esto puede comprobarse ya experimentalmente, es causar un alarmante descenso de conocimientos en las generaciones que han sido educadas en él y, consecuentemente, dificultar la promoción social de los alumnos procedentes de las clases populares.

⁵⁰ Ministerio de Educación y Ciencia. *Libro Blanco*, p. 25.

La aceptación de los nuevos planteamientos pedagógicos se produjo ya en la reforma, calificada de “tecnicista”, propugnada por el *Opus Dei*. En efecto, la Ley General de Educación de 1970, llamada ley Villar, extendió la escolarización obligatoria hasta los catorce años, pero lo hizo a costa de disminuir la exigencia de conocimientos, pues extendió la enseñanza primaria recortando la enseñanza media y aplicando hasta esa edad la llamada enseñanza integradora. El Bachillerato quedó reducido a tres años y a un curso de orientación universitaria, cuando anteriormente constaba de siete años.

Más adelante, en 1990, la L.O.G.S.E. siguió en mismo camino, pero empeorando las cosas. Amplió la escolarización obligatoria hasta los dieciséis años, también a costa de aminorar la exigencia de conocimientos, animando, eso sí, al alumno a que los “construyera” personalmente. El Bachillerato se redujo a sólo dos años y se instauró un departamento de orientación, copado por pedagogos y psicólogos, que no hizo sino reforzar la concepción psicologista de la educación.

¿Es la LOGSE más igualitaria que la LGE? Parece ser que no. Como bien dice J. Cabañas, “donde la LGE preveía bachilleres, técnicos superiores y técnicos auxiliares (a los que se añadían graduados y certificados de EGB), la LOGSE prevé más o menos los mismos bachilleres, muchos menos técnicos auxiliares y superiores, su sustitución por esa especie de aprendizaje no reconocido llamado garantía social (ésta es, pues, realmente la verdadera innovación de la LOGSE), y un porcentaje mayor que antes de no titulados. Dicho brevemente, la LOGSE diseña un sistema con mayor desigualdad de titulaciones que el de la LGE y además prevé los medios (en particular la selección en FP) para que tal desigualdad se torne realidad. Esa mayor desigualdad no es sólo individual, sino también de clase”⁵¹.

Si la aplicación del nuevo modelo educativo no sólo no disminuye las desigualdades sociales, sino que las incrementa, ¿qué sentido tiene mantenerlo cuando ha demostrado su ineficacia? ¿Para qué sirve en realidad si no vale para conseguir lo que se propone? Sólo se nos ocurre una respuesta: para aparentar que se sigue luchando para lograr la igualdad social.

⁵¹ J. CARABAÑA, “Las políticas de izquierda y la igualdad educativa”, en J. TORREBLANCA (Coord.), *Los fines de la educación. Una reflexión desde la izquierda*. Madrid, Biblioteca Nueva, 2002, p. 194.

En efecto, si lo que se pretende es aminorar las desigualdades sociales es preferible reformar el sistema socioeconómico que el sistema escolar, pues las desigualdades no dependen en última instancia de la educación sino, por decirlo con palabras de Marx, de las “relaciones de producción”. Es en este ámbito, en el de la infraestructura socioeconómica, donde realmente se crean y se reproducen. Sin embargo, han sido precisamente algunos partidos políticos socialistas, que no podían desconocer lo anterior, los que han promovido la reforma del sistema escolar imponiendo el nuevo modelo educativo en los países en los que han llegado a gobernar sin intentar, al mismo tiempo, reformar el sistema socioeconómico que es el que realmente crea las desigualdades sociales. ¿Qué sentido tiene luchar contra ellas promoviendo una reforma en el sistema escolar si se acepta que el sistema económico las siga produciendo? ¿Para qué implantar un modelo educativo que, según sus propugnadores, sirve para disminuir las desigualdades sociales cuando no se hace nada para cambiar el modelo socioeconómico que es el que las crea?

Esta incongruencia sólo se explica, en nuestra opinión, por la nueva situación en la que se encuentran los dirigentes de esos partidos que, para conseguir y conservar el poder político, han tenido que renunciar a sus primitivos ideales y tienen necesidad de justificarse. Promueven entonces una reforma del sistema escolar para aparentar que siguen interesados en acabar con las desigualdades sociales. De este modo tranquilizan su mala conciencia por no actuar donde debieran y tratan de convencer a sus seguidores de que siguen siendo de izquierdas.

Todo sucede como si dichos partidos hubieran hecho suya la concepción idealista de las relaciones humanas que sustenta las propuestas educativas de las pedagogías contemporáneas, es decir, que las desigualdades sociales tienen su origen en las diferencias individuales. En consecuencia, para evitar que dichas diferencias se manifiesten en la escuela, convierten estos lugares en “escuelas comprensivas” mediante la aplicación de un doble procedimiento: reduciendo el nivel de conocimientos que deben alcanzar los alumnos para avanzar en su carrera docente y aumentando el número de años en los que obligatoriamente deben permanecer dichos alumnos. De esta forma, piensan, se impide o

dificulta que se manifiesten las diferencias individuales que existen entre ellos, con lo que se logra disminuir las desigualdades sociales.

En efecto, la LOGSE, para conseguir dicha igualdad, ha apostado por la una doble *comprensibilidad*: que todos los alumnos reciban, hasta los dieciséis años, la misma enseñanza y, además, en las mismas aulas (es decir, sin dividir a los alumnos en razón de su rendimiento)⁵². Pues bien, según J. Carabaña, “por la comprensibilidad no se va más que literalmente a la igualdad de plan de estudios. Es dudoso que se consiga más igualdad de aprendizaje, y, en el caso de que se consiga, puede que sea una igualdad por abajo, frenando a los más capaces. En cuanto a la igualdad de los títulos, la LOGSE amplía la jerarquía de titulaciones y con ella amplía las desigualdades académicas entre individuos y, como consecuencia, entre clases”⁵³

En realidad, lo que consiguen los nuevos modelos “progresistas” o “liberadores”, es impedir que las desigualdades que tienen su origen en la educación familiar puedan ser corregidas por la educación escolar. En efecto, un estudiante procedente de las clases sociales populares, al que se le transmiten, de acuerdo con el modelo educativo humanístico, nuevos conocimientos, mejores valores y más acertadas normas de conducta, y es capaz de aprovecharlo, puede ponerse a la altura, e incluso superar, al alumno procedente de las clases sociales privilegiadas que no lo hace. Esto es algo que está más que demostrado. En cambio, si la educación escolar, de acuerdo con los nuevos modelos educativos, consiste en dejar que cada alumno desarrolle sus potencialidades, si la escuela se limita a promocionar sus intereses, es evidente que el alumno procedente de las clases privilegiadas, que ha recibido una educación familiar superior a la del procedente de las populares, tiene ventajas que no podrán ser anuladas en la escuela. Por lo tanto, cuanto más y mejor cultura se transmita a los alumnos en la educación escolar, más y mejores posibilidades tendrán de superar las desigualdades provenientes de su origen social. Si poco o nada reciben de ella ¿cómo conseguirán vencer las limitaciones educativas a las que se han visto sometidos por haber nacido en una familia no privilegiada?

⁵² Esa doble comprensibilidad, “quizás convierta a nuestra Reforma en la más radical del mundo, pues mientras los sistemas comprensivos de Europa suelen limitarse a la comprensibilidad de centro, el español se ha empeñado en la comprensibilidad de aula”. Ib., 189

⁵³ Ib., p. 196.

Los defensores del nuevo modelo educativo basado, insistimos, en teorías filosóficas y psicológicas más que discutibles, olvidan un hecho fundamental: que los niños no acceden a la escuela en condiciones de igualdad. La previa educación familiar, que habrán recibido de acuerdo con su situación social, coloca en desventaja a los que vienen de clases populares si la educación se entiende como un proceso extractivo. Los que más tienen, porque recibieron en su familia más y mejor educación, podrán “extraer” más de sí mismos que los demás. Si en la escuela no se enseña cultura, los estudiantes conservarán y reproducirán la cultura de su origen familiar.

Pongamos un ejemplo. Nadie negará la importancia del lenguaje para pensar y para comunicarse. Por lo tanto, los que han recibido una mejor educación lingüística en su familia tendrán ventaja cuando se trata de ejercer esas actividades. Sólo si la posterior educación escolar les proporciona lo que no recibieron en su familia podrán ponerse a la altura de los primeros. ¿O es que alguien piensa realmente que la potencialidad lingüística del hombre se actualiza espontáneamente y que cualquiera es capaz por sí solo de llegar a conocer y emplear debidamente una serie de palabras sin las cuales no es posible pensar lógicamente ni comunicarse eficazmente? Las palabras, como es bien sabido, proporcionan el utillaje mental y verbal del que dependen el pensamiento y la comunicación, y, si se desconocen, o no se manejan con propiedad, se verán afectadas tanto la capacidad de pensar como la de comunicarse.

La calidad de la enseñanza escolar, por lo tanto, es el índice con el que se debe medir la capacidad de un sistema educativo para procurar la promoción social de los miembros de una comunidad que no pertenecen por nacimiento a las clases privilegiadas. Si, de verdad, apostamos por una sociedad más igualitaria, debemos, cuanto antes, volver a implantar el modelo educativo que, por sus bases teóricas y por sus resultados prácticos, ha demostrado ser capaz de formar hombres cultos aptos para vivir en sociedad y, consecuentemente, para ascender socialmente en ella. Es preciso abandonar para siempre los modelos idealistas de educación, no sólo porque se apoyan en teorías filosóficas y psicológicas discutibles o claramente equivocadas, sino porque, como se ha demostrado ya en la práctica, lo único que consiguen es disminuir alarmantemente la cultura de los que

han sido educados en ellos y dificultar la promoción social de los que han nacido en las clases populares.

Volvamos, pues, como hicieron los hombres del Renacimiento, a recuperar, actualizándolo debidamente, el modelo humanístico de educación que nació en la Grecia clásica. Un modelo que buscaba perfeccionar a todo hombre, de acuerdo con sus aptitudes, transmitiéndole la cultura de su tiempo con el fin de humanizarlo y convertirlo en ciudadano. Dejemos definitivamente a un lado los modelos educativos que, a pesar de presentarse como “liberadores” y “progresistas”, no sólo no disminuyen las desigualdades sociales sino que, en realidad, perjudican el libre desarrollo de las facultades intelectuales y morales de los seres humanos más capacitados que son los que, como es bien sabido, promueven el progreso de la humanidad.

* * *