

PRESENTACIÓN. HUMANISMO Y RENOVACIÓN EDUCATIVA: UNA MAYÉUTICA PARA EL HOMBRE OCCIDENTAL

*Presentation.
Humanism and educational renovation:
a mayeutica for the western man*

Javier VERGARA
UNED. Madrid
Correo-e: fvergara@edu.uned.es

Recepción: 20 de abril de 2012. Envío a informantes: 30 de abril de 2012.
Fecha de aceptación definitiva: 15 de mayo de 2012
Bibliid. [0212-0267 (2012) 31; 23-32]

1. Denuncia de una situación

SEGURAMENTE UNA DE LAS PALABRAS MÁS USADAS Y REITERADAS en los últimos años en la llamada sociedad occidental sea el término «crisis». Estamos ante una voz de moda, ante un término manido, que, con reiteración casi cansina, lo aplicamos a la política, a la economía, a la educación y a otros sectores clave de la realidad social. Unos sectores cuyos cambios bruscos y negativos han deteriorado gravemente nuestra confianza y esperanza en el actual funcionamiento social. Si nos preguntamos qué está pasando, cuál es el problema de la sociedad occidental, aunque las respuestas sean diversas y cuantiosas un diagnóstico más o menos común aflora con fuerza y reiteración: estamos ante una profunda crisis de valores¹.

La respuesta parece recurrente, rancia incluso, pero aceptarla con convicción firme no es algo genérico, manido o inoperante. Es aceptar, cuando menos, que el problema no es sólo coyuntural, estructural o práctico; es mucho más profundo, es sobremanera un problema ético que incide notablemente en los ejes nucleares de nuestra cultura.

¹ Cfr. MACINTYRE, A.: *First Principles, Final Ends and Contemporary Philosophical Issues*, Milwaukee, Marquette University Press, 1990. TAYLOR, C.: *La ética de la autenticidad*, Barcelona, Paidós, 1994. TAYLOR, C.: *Fuentes del yo*, Barcelona, Paidós, 1996. LLANO, A.: *Humanismo ético*, Barcelona, Ariel, 1999.

En un afán simplificador, si nos situamos en los sillares de la política, de la economía y de la ciencia o conocimiento, en tanto que tríada axial del funcionalismo moderno, observamos un devenir de tremendos desajustes y disfunciones. Occidente tiene sobradas pruebas de cómo el economicismo político de los Estados totalitarios ha resultado inoperante como solución a una ciudadanía que ha puesto en las libertades sociales, individuales y en el llamado «Estado del bienestar» buena parte de sus mejores empeños. De igual modo, el neocapitalismo financiero liberal, movido sobremanera por la búsqueda del interés propio, del afán de lucro y de la riqueza material, se ha mostrado inoperante para garantizar la igualdad de oportunidades y el bien común. Incluso la política, formalmente democrática —auténtico icono de Occidente—, padece síntomas de una profunda crisis. Sus serios problemas de corrupción, cuando no su mediatización o venta a los mercados financieros, han dejado la participación y protagonismo ciudadanos en un segundo plano². Problemas serios, a los que tampoco se ha sustraído la llamada sociedad del conocimiento. Es cierto que la sociedad moderna occidental ha producido avances científicos extraordinarios; pero no es menos cierto que la producción científica se ha desprendido en no pocas ocasiones de conciencia humana. Un grave narcisismo que a veces ha hecho de la ciencia un fin sin límites y no un medio al servicio del engrandecimiento de la naturaleza y de la dignidad humana³.

2. La apuesta humanista

Todos estos problemas podrían multiplicarse, agrandar sus consecuencias; pero en todos habría un denominador común que los interconexiona: el olvido del ciudadano, de la persona y más en concreto del sentido humano de la existencia. Una categoría que hay que recuperar y agrandar. Una categoría insoslayable si se quiere que el optimismo y la esperanza sean ejes reales que vertebran el dinamismo de una sociedad sana y no meros voluntarismos de una sociedad caduca que se resiste a fenecer. La solución no es fácil, lo sabemos de sobra. La historia nos ha dejado numerosas pruebas de su dificultad, pero también ejemplos a seguir. La sociedad occidental está enferma, y reclama sobre todo esperanza. Se trata de volver a confiar en el ciudadano, en la persona humana, y en su capacidad de tomar conciencia de que las cosas pueden cambiar si somos capaces de impulsar un movimiento de renovación intelectual, moral y espiritual que consiga subordinar el progreso, la economía y el conocimiento a la política y ésta a la ética. Es necesario, por tanto, que renazca con urgencia el Humanismo⁴.

¿Qué queremos decir con esta expresión? Al término «humanismo» se le han dado tantos sentidos que se ha ido haciendo cada vez más equívoco. Es posible, por lo tanto, entenderlo de muchas maneras. Así puede hablarse de humanismo

² Cfr. NAVAL, C. y HERREROS, M.: *Educación y ciudadanía en una sociedad democrática*, Madrid, Encuentro, 2006.

³ Sobre estos temas resulta sumamente sugerente la obra de LLANO, A.: *La nueva sensibilidad*, Madrid, Espasa Calpe, 1989.

⁴ PARADINAS FUENTES, J.: «Pasado, presente y futuro del modelo humanístico de educación», *Eikasia. Revista de Filosofía*, año II, 11 (julio 2007), pp. 133-170. Véase también VALCÁRCEL BERNALDO DE QUIRÓS, A.: «Vindicación del humanismo», *Isegoría: Revista de Filosofía Moral y Política*, n.º 36 (2007), pp. 7-61. Un estudio sobre la evolución del término Humanismo puede verse en FONTÁN, A.: «El retorno a las Humanidades», *Nueva Revista de Política, Cultura y Arte*, n.º 73 (2001), pp. 91-100.

clásico o renacentista, cristiano o ateo, racionalista o idealista, marxista o existencialista⁵. Pero el Humanismo, que escribimos con mayúscula para distinguirlo de otras formas particulares, es sobremanera una tradición intelectual occidental que, aunque ha tenido distintas configuraciones a lo largo de la historia, ha defendido siempre la finalidad moral del conocimiento. Es decir, para el Humanismo los saberes alcanzados por la razón deben «humanizar» a los seres humanos, haciéndolos no sólo más sabios, sino también mejores. Éste es su mayor reto y el fin al que una cultura que se precie no puede ni debe renunciar.

3. Historia de una idea: el Humanismo

3.1. *El humanismo griego*

La primera manifestación del Humanismo surgió en la Grecia del siglo V a. de C., cuando algunos pensadores, que se conocen con el nombre de «sofistas», dejaron a un lado las especulaciones cosmológicas y se dedicaron al estudio del hombre en cuanto ser individual y social y propusieron un nuevo modelo de educación: la *paideia*⁶. Este modelo educativo, a diferencia de los anteriores, no se dirigía a unos grupos sociales determinados, como los aristócratas, ni tenía como objetivo instruir a algunos griegos en los conocimientos necesarios para desempeñar una actividad profesional, sino que lo que pretendía era formar a los seres humanos como tales, como hombres cultos y libres aptos para intervenir en la vida política. Convencidos los sofistas de que lo que distingue al hombre de los demás animales es el *logos*, en su doble acepción de razón y palabra, dieron la mayor importancia a las artes de lenguaje, basando su modelo educativo fundamentalmente en la retórica, a la que unieron la gramática, la dialéctica y las denominadas *mathemata*, que incluían, desde los pitagóricos, la armonía y la astronomía. Fue entonces cuando Sócrates se dirigió a sus compatriotas con el propósito de hacerles ver la necesidad de vivir de acuerdo con las exigencias de su naturaleza racional. Por eso preguntaba a sus interlocutores si no sentían vergüenza al dedicar su vida a la obtención de riquezas, de fama y de honores, en lugar de preocuparse por conocer el verdadero sentido de la existencia humana y por actuar en consecuencia⁷. La tradición de pensamiento iniciada por Sócrates, superando el relativismo y el escepticismo de los sofistas, formuló ya algunos de los fundamentos filosóficos de todo auténtico Humanismo: que conocer al hombre es más importante que conocer la naturaleza; que la razón nos puede acercar al conocimiento de la verdad y del bien; y que esos conocimientos deben tener consecuencias prácticas moviendo la voluntad del hombre a vivir de acuerdo con ellos. El saber, por lo tanto, tiende a convertirse en «sabiduría»⁸.

⁵ GALINO, M. Á.: «Humanidades, humanismos y humanismo pedagógico», *Educación XXI. Revista de la Facultad de Educación*, n.º 1 (1998), pp. 15 y ss.

⁶ MARTÍNEZ CONESA, J. A.: «Notas filológicas a los conceptos de Paideia y Educación», *Revista de Psicología y Pedagogía Aplicadas*, 15 (1975).

⁷ PLATÓN: *La defensa de Sócrates*: comentario filosófico y traducción española del texto de Platón, [edición de] Miguel García-Baró, Salamanca, Sígueme, 2005.

⁸ Para este tema es de todo punto imprescindible la obra de JÄGER, W.: *Paideia: Los Ideales de la Cultura Griega*, México, Fondo de Cultura Económica, 1967. Resulta también interesante DÍAZ TEJERA, A.: «Categorías formales del humanismo griego», *Anuario filosófico*, vol. 14, n.º 1 (1981), pp. 9-30.

3.2. *El humanismo romano*

Una nueva manifestación del Humanismo se produjo en el mundo clásico romano cuando algunos pensadores, como Cicerón, adaptaron el humanismo griego a la nueva situación forjando el término *humanitas* para referirse a la educación que debía recibir el ciudadano libre⁹. Esta adaptación fue lenta y se mezcló con los antiguos valores de la cultura romana. En un principio, *humanitas* equivalía a *clementia*, como sinónimo de misericordia, mansedumbre y filantropía. En un segundo momento, *humanitas* adquirió la acepción de condición humana, con un doble sentido: como estilo o forma de vida superior al de los bárbaros y como sublime perfección de la naturaleza humana, marcando la radical oposición entre el hombre y el animal y el hombre y la cosa. En el primer sentido, la *humanitas* del hombre civilizado o humanizado por la cultura —el *homo humanus*— se contraponía a la *inhumanitas* del bárbaro, y aparecía vinculada a una gama de virtudes característicamente romanas, como la *pietas*, la *fides*, la *gravitas* o la *integritas*. Finalmente, la palabra *humanitas* vino a identificarse —*grosso modo*— con la griega *paideia*, entendida como educación, formación y cultura. Una identificación simbolizada en la sentencia catoniana de *vir bonus dicendi peritus*¹⁰. Ideal de perfección que incluía el triple objetivo del: *bene sapere* o «saber», que se conquistaba a través de la filosofía y la moral, era el elemento *intelectual*; del *bene dicere* o «decir», que se adquiría a través de la *Retórica*, era el elemento *filológico*; y del *bene vivere* o «vivir» como meta y expresión de una vida humana, éticamente valiosa y de una dedicación profesional técnicamente eficaz, es el elemento *ético-técnico*. Triple objetivo que se conseguía mediante el cultivo de una serie de materias que recibieron el nombre de «artes liberales», porque los que eran educados en ellas alcanzaban así la verdadera humanidad. Estas artes eran la gramática, la dialéctica, la retórica, la aritmética, la geometría, la astronomía y la música¹¹.

3.3. *El humanismo renacentista*

Durante los siglos XIV y XV se desarrolló en algunas ciudades italianas una nueva configuración del Humanismo: el renacentista. Lo inició Petrarca cuando él y una primera generación de autores se esforzaron en convencer a sus contemporáneos, como lo había hecho Sócrates en la Antigüedad, que conocer qué es el hombre y los conocimientos que se obtienen sobre él tienen que servirnos para guiar nuestra conducta. Un propósito que inicialmente apoyaron en los saberes de la Antigüedad (artes liberales), a los que denominaron *studia humanitatis*, y a los que también incorporaron los llamados *studia divinitatis* porque pensaban que sin ellos no podía conseguirse un auténtico conocimiento del ser del hombre ni del sentido de su vida. Más tarde creyeron necesario añadir un tercer bloque de saberes: los conocimientos sobre la naturaleza, que también debían estar al servicio del

⁹ FONTÁN, A.: *Artes ad humanitatem. Ideales del hombre y de la cultura en tiempos de Cicerón*, Pamplona, Publicaciones del Estudio General de Navarra, 1957, p. 22.

¹⁰ QUINTILIANO: *Institución oratoria*, XII, 1.

¹¹ QUADRINI, U.: «El concepto de *humanitas* en Cicerón», en *Paideia y Humanitas*, Santiago de Chile, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Instituto de Estudios Clásicos, 1989, pp. 161-170.

hombre. De esta manera, las disciplinas filosóficas y científicas pasaron a formar parte de la enseñanza humanística. Una especie de *enkyklios paideia* o enciclopedia formativa, a la que denominaron educación, y a la que consideraron el medio más apto para lograr la renovación moral del hombre y de la sociedad, puesto que debía «humanizar» tanto a uno como a otra¹².

Los autores italianos no estuvieron solos en esta tarea. Su impronta humanista pronto se extendió a otros países de Europa adquiriendo el Humanismo matices propios y singulares de cada zona o país¹³. Entre todos supieron asentar, *mutatis mutandis*, tres principios que marcaron la cultura europea de esos siglos. En primer lugar, retomaron la vieja idea clásica de que el hombre ocupa un puesto privilegiado en el universo y que la ciencia o conocimiento está para ayudarle a vivir de acuerdo con su especial dignidad humana. En segundo lugar, pensaron que existía una coincidencia fundamental entre aspectos del pensamiento clásico y del pensamiento judeocristiano, por lo que no tuvieron ningún problema en sumar a la idea griega de dignidad del hombre, basada en su radical racionalidad, la idea judeocristiana de que esa dignidad le corresponde al hombre por haber sido creado a imagen y semejanza de Dios. En tercer lugar pensaron que el elemento más radical de esa dignidad era la libertad. Dios creó al hombre, a diferencia de los demás animales, como un ser libre, como un ser no determinado por su naturaleza. Por ello —como decía Pico de la Mirandola—, el hombre puede elegir lo que quiere llegar a ser, puede convertirse en ángel o en demonio. De esta idea se derivaba otro de los fundamentos filosóficos del auténtico Humanismo: que humanizarse o no depende de cada ser humano. Por lo que al hombre siempre le queda la posibilidad de rechazar o vivir como un ser humano no humanizado¹⁴.

4. La Modernidad

A partir del siglo XVII, el Humanismo fue perdiendo vigencia a medida que fue siendo desplazado por un nuevo movimiento de renovación intelectual que se basó inicialmente en los planteamientos epistemológicos de Galileo (1564-1642), Descartes (1596-1650) y Newton (1642-1727). Nació entonces la moderna ciencia físico-matemática que abandonó el modelo científico finalista vigente hasta entonces y lo sustituyó por un modelo que se dio en llamar mecanicismo moderno, caracterizado sobremanera por el determinismo científico¹⁵. El nuevo modelo pretendía erradicar cualquier explicación cualitativa, inmaterial o transfísica de la realidad, reduciendo todo a un conjunto de causas o concausas eficientes y deterministas que operaban inexorablemente como único fundamento y motor de la historia¹⁶.

¹² GARIN, E.: *L'umanesimo italiano*, Bari, Laterza, 1998.

¹³ HALLE, J. R.: *La civilización del Renacimiento en Europa, 1450-1620*, Barcelona, Crítica, 1996.

¹⁴ Estas ideas aparecen brillantemente resumidas en PARADINAS FUENTES, J.: *Humanismo y Educación en el Dictatum Christianum de Benito Arias Montano*, Huelva, Universidad de Huelva, 2006. Son importantes las pp. 35-107.

¹⁵ Cfr. GLAUSER, R.: *Berkeley et les philosophes du XVII siècle: perception et scepticisme*, Bruselas, Mardaga, 1999.

¹⁶ Cfr. WILSON, M.: *Ideas and Mechanism. Essays on Early Modern Philosophy*, Princenton, Princenton University Press, 1999. HAINARD, R.: *Naturaleza y mecanicismo*, Buenos Aires, Espasa Calpe, 1948.

Era la nueva ciencia, un planteamiento que, aunque nació en el marco de las ciencias físico-matemáticas, pronto pasó a casi todos los órdenes de la cultura, demandando como denominador común una antropología más autónoma, autosuficiente y secular¹⁷. Una antropología que derivó en un claro imanentismo donde Dios ya no era el principal juez del orden vital. Éste es el individuo, la sociedad o un Estado presentado como un pacto, contrato o suma de voluntades individuales¹⁸. El racionalismo, empirismo, naturalismo, liberalismo, etc., fueron algunas de sus manifestaciones culturales más reputadas. En todas ellas, el individuo, la sociedad, la política, la economía e incluso los valores aparecían desprovistos de trascendencia y de metafísica para ser la consecuencia lógica de un mero proceso subjetivo y científico al que todo debía someterse y resignarse¹⁹. Un proceso complejo que tendría como meta y aspiración irrenunciable el logro de la felicidad terrena.

Títulos como como *Épître sur le bonheur, Sur la vie heureuse, Della felicità, Of National Felicity, Medios para la felicidad pública, Ideas de felicidad para el reino de...* fueron habituales en publicaciones de la segunda mitad del XVIII y primera mitad del XIX; incluso, academias, sociedades económicas, científicas, etc., tendrán como lema y meta la búsqueda de la felicidad individual y social por medio de la política, del progreso económico, la ciencia y la instrucción. Pero ¿cómo entendió la Modernidad la idea de felicidad? Indudablemente de forma muy distinta a la tradición. Ésta, sin renunciar a un bienestar sensible, material y espiritual, tenía un concepto de felicidad humano, trascendente y futuro. Un estado que, en su forma más acabada y definitiva, llegará no acá sino en el más allá, cuando un Dios omnipotente otorgue al hombre por sus méritos y misericordia divina la perfección completa y definitiva.

Para el hombre moderno, la felicidad es bien distinta: es sobremanera una aspiración secular, material, objetiva, sensible y placentera; un estado sin misterios, sin sobresaltos, controlable por la ciencia, extensible por la instrucción, sin retrocesos, sin dolor, sereno, placentero y a ser posible universal. Una aspiración que ha de lograrse y disfrutarse en el más acá. El más allá apenas será objeto de consideración. La trascendencia no se niega, simplemente se reduce a una categoría metafísica que está fuera del tiempo y de la que apenas poco o nada puede decirse o afirmarse; como mucho, el más allá es una causa incausada, no mecánica y no sujeta a experiencia. «El Dios-Razón —decía Voltaire— nos prohíbe concebir nuestra experiencia mortal como una preparación para la inmortalidad»²⁰.

¿Cómo alcanzar esa felicidad? La respuesta fue fácil: gracias a la fe ciega en las posibilidades inusitadas de un nuevo concepto: armonía mecánica. Con su actualización, realidades como el mal, el vicio, la ignorancia, el dolor, la guerra, la violencia, etc., serían simplemente pasajeras; se explicarían por una falta de armonía, de orden, de estética; serían una infracción de la lógica natural, algo que la enseñanza universal y la nueva ciencia solventarían con tiempo y paciencia. En

¹⁷ HAZARD, P.: *El pensamiento europeo en el siglo XVIII*, Madrid, Alianza, 1985.

¹⁸ La expresión más acabada de este modelo de Estado es *El contrato social: o los principios del derecho político*, más conocido como *El contrato social*, publicado por Jean-Jacques Rousseau en 1762.

¹⁹ JOUVENEL, B.: *Los orígenes del Estado moderno. Historia de las ideas políticas del siglo XIX*, Madrid, Magisterio, 1977, p. 287.

²⁰ HAZARD, P.: *La crisis de la conciencia europea*, Madrid, Alianza, 1988, p. 252.

el ínterin, se trataría simplemente de alcanzar el máximo grado posible de felicidad, aunque —dado que el hombre es radicalmente incapaz de convertir en grado absoluto lo que está sujeto a tiempo— valdría «un grado suficiente para instituirnos un estado feliz, tranquilo o, al menos, soportable»²¹.

5. La Postmodernidad

Este devenir, rebautizado en la contemporaneidad con el término «Postmodernidad», no cabe duda de que, a pesar de sus desajustes, lastres y disfunciones, ha posibilitado para Occidente extraordinarios logros científicos, ha universalizado en buena medida la instrucción, tecnificado la enseñanza, multiplicado la información, aumentado la riqueza, mejorado la salud, facilitado el conocimiento, el trabajo, las condiciones laborales, los salarios. Un sinfín de conquistas que, con todas sus limitaciones y problemas, han devenido en una confianza más acusada si cabe en la tríada emblemática de la Modernidad: conocimiento, economía y liberalismo, garantes y símbolos de todo eso que se ha dado en llamar progreso y desarrollo.

Un anhelo constante que, en la era de la globalización, presenta desajustes alarmantes que no casan con el optimismo y esperanza ingenua de su génesis. La distribución de la riqueza y la calidad de vida siguen siendo, en la primera década del tercer milenio, muy desiguales, los iletrados en los países subdesarrollados representan cantidades ingentes, los analfabetos funcionales de Occidente aumentan por su inadaptación al cambio, el desarrollo sostenible presenta arritmias inasumibles, la reflexión, el sentido crítico y la creatividad son manifiestamente mejorables, las enfermedades están ahí, como está el hambre, la miseria, la violencia, la guerra, el paro, el desasosiego y un largo etcétera de contingencias que han sembrado dosis importantes de desconfianza y desesperanza en el otrora optimismo occidental²².

¿Qué está pasando aquí?, ¿por qué hablamos tanto de crisis e incluso de recesión?, ¿por qué se habla de debilidad de pensamiento?, ¿por qué el clamor por la esperanza?, ¿por qué tanto indignado?, ¿la sociedad del economicismo liberal y del conocimiento nos ha hecho realmente más felices?, ¿ha hecho una sociedad más justa y mejor?, ¿nos ha hecho más sabios? Muchas son las preguntas y muchas serían las respuestas, pero quizá uno de los diagnósticos más certeros lo intuyó ya Thomas Stearns Eliot, en 1934, cuando en su poema «El primer coro de la roca» se preguntaba ¿qué nos traía la «infinita invención» o el «experimento infinito» de la Modernidad? Y respondía: «Trae conocimiento de la movilidad, pero no de la quietud; conocimiento del habla, pero no del silencio; conocimiento de las palabras e ignorancia de la palabra. Todo nuestro conocimiento nos acerca a nuestra ignorancia. Toda nuestra ignorancia nos acerca a la muerte, pero la cercanía de la muerte no nos acerca a Dios». Y concluía con unos versos que forman parte del patrimonio crítico a la Modernidad:

²¹ BOLINGBROKE, H.: *A Letter on the Spirit of Patriotism*, 1737. Citado por HAZARD, P.: *El pensamiento europeo en el siglo XVIII*, Madrid, Alianza, 1985, p. 31.

²² BAUMAN, Z.: «Modernidad y ambivalencia», en BERIAIN, J. (comp.): *Las consecuencias perversas de la modernidad*, Madrid, Anthropos, 1996.

¿Dónde está la vida que hemos perdido en vivir?
¿Dónde está la sabiduría que hemos perdido en conocimiento?
¿Dónde el conocimiento que hemos perdido en información?

6. Una consideración a modo de conclusión

¿Qué hacer ante esta situación?, ¿qué podemos concluir? La solución la hemos apuntado al principio. Se trata de gestar un movimiento de renovación intelectual, moral y espiritual que consiga subordinar el progreso, la economía y el conocimiento a la política y ésta a la ética de la dignidad humana. No se trata de volver al pasado, de imponer un modelo cultural concreto, de invalidar los grandes logros de la Modernidad. Se trata de vivir en el presente y de preparar un futuro que no olvide al hombre, al espíritu humano y a su dignidad.

La solución ya sabemos que no es fácil, pero tenemos mucho ganado. El funcionalismo moderno y contemporáneo nos ha enseñado, cuando menos, tres lecciones magistrales que es necesario aprender. En primer lugar, no debemos confiar en una política materialista uncida al carro del pragmatismo, del utilitarismo económico y del desarrollismo científico, el olvido del espíritu humano ha sido su característica y su sino. En segundo lugar, es de todo punto necesario volver a confiar en el hombre, en la persona. El ser humano no es un producto o resultado científico, económico o cultural de la historia. Es su protagonista, el constructor de la misma. Alguien llamado a dominar la cultura, a consolidar su libertad y su autonomía para afirmar precisamente su humanidad. Finalmente se hace imprescindible rechazar ese espíritu relativista y escéptico que ha invalidado la posibilidad del conocimiento de la verdad y de los valores universales, proyectando la idea de que el espíritu, el bien, la justicia, la libertad, la solidaridad y los grandes ideales de la humanidad son puras quimeras subjetivas que no pueden conocerse y por lo tanto considerar.

La alternativa a todo ello es una educación y cultura humanista que tenga la valentía de apostar sin ambages no por la instrucción sino por la formación del espíritu. Una apuesta que exige a la educación y a la cultura recuperar el valor por las «humanidades»²³. Un concepto que en modo alguno consiste en sustituir las llamadas disciplinas científicas —los grecorromanos y renacentistas jamás prescindieron de ellas— por las tradicionales ciencias del espíritu, sino aunar ambas para dirigir la libertad no sólo al conocimiento y dominio de la realidad, sino al bien y mejora de la persona. Esto es el Humanismo, esto es la virtud, a esto se llama sabiduría.

7. El presente volumen

Para contribuir en parte a esos logros, presentamos este volumen sobre el Humanismo, que hemos titulado genéricamente: «Humanismo y renovación educativa: una mayéutica para el hombre occidental». Abarca seis textos sobre el

²³ Cfr. VINUESA ANGULO, J. M.: «La reforma de las humanidades y la enseñanza de las materias filosóficas en secundaria», *Historia de la Educación*, Salamanca, 20 (2001), pp. 393-412.

Humanismo renacentista y su influencia en la llamada modernidad. Abre la serie un trabajo del Prof. Francisco Calero, de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), sobre «Las disciplinas universitarias en el *Quijote* o “siendo de toda imposibilidad imposible”». Un tema extraordinariamente atractivo, que pone de manifiesto el profundo conocimiento de la universidad española y europea del Siglo de Oro español que tenía el autor del *Quijote*. Una afirmación que no tendría más trascendencia si el autor de la ponencia no hubiese añadido el subtítulo «siendo de toda imposibilidad imposible». Apostilla que le sirve para afirmar la idea, aparentemente inverosímil y difícil de aceptar por un hispano, de que Cervantes difícilmente pudo escribir el *Quijote*. Los argumentos que aporta son reflexivos, muy pensados, y merecen, cuando menos, la consideración de la duda y la expectación.

El segundo de los artículos corre a cargo del profesor Jesús Paradinas Fuentes, doctor en Filosofía y doctor en Historia de la Educación. Su tema de estudio es «La educación político-económica del gobernante en los discursos al rey Felipe III de Pedro de Valencia (1555-1620)». En su análisis, trata de una época de profunda crisis económica: los comienzos del siglo XVII español, mezclada con la fuerza renovadora de la educación política. En concreto, analiza los escritos que Pedro de Valencia dirigió al rey Felipe III con el propósito de educar a los gobernantes de la Monarquía para que adquirieran las virtudes intelectuales y morales necesarias para cumplir debidamente sus obligaciones.

El tercer artículo es el del profesor Javier Vergara. Aborda el estudio del *Christiani pueri institutio adolescentiae perfugium*, obra clave del humanismo jesuítico hispano, publicada por el padre jesuita Juan Bonifacio en 1588. La obra, que no ha sido aún publicada en lengua castellana y fue libro de formación moral de la Compañía de Jesús en España en el último tercio del siglo XVI, proyecta tres de las ideas clave que marcaron la pedagogía humanista de los jesuitas: una apuesta firme por la educación como fuerza restauradora de la naturaleza humana, el cultivo simultáneo de virtud y letras, y la apuesta por una latinidad y retórica ciceronianas que hicieron del lenguaje un instrumento ético, estético y social de primer orden. La obra tiene la particularidad de ser el primer libro europeo publicado en China en 1588. Se trató del primer intento editorial de difundir en Oriente la pedagogía jesuítica.

Otro artículo trata sobre el tratado *De la manière d'enseigner et d'étudier les Belles-Lettres*, de Charles Rollin (1661-1741), obra que puede considerarse el canto del cisne del humanismo moderno. La ponencia, escrita por la profesora Concepción Cárceles, de la Universidad de Navarra, muestra como en una época que avicinaba cambios sustanciales Rollin mantuvo el principio esencial de la formación humanística: hacer mejor a la persona intelectual, moral y religiosamente, pero también introdujo cambios sustanciales en el currículo, tendentes sobre todo a mitigar sus dificultades y a darle una orientación práctica. Al igual que su autor, la obra gozó de un gran prestigio en los medios académicos. Durante más de siglo y medio, exceptuando el periodo revolucionario, se estuvo editando en Francia hasta que, a finales del XIX, el amable Rollin y su *Traité des études* pasaron a la historia.

El quinto de los artículos, escrita por el profesor Marco Antonio Coronel Ramos, de la Universidad de Valencia, analiza la idea de la feminidad en dos pensadores clave del humanismo renacentista: Vives y Erasmo. Una idea que ambos

entendieron como virginidad o pureza. Posibilidad que podía vivirse en todos los estados porque supone esencialmente la capacidad para valorar las cosas en su justa medida y, desde esa valoración, poder escoger lo mejor y verdaderamente útil. La comunicación analiza expresamente dos obras de Vives: *De institutione feminae Christianae* y *De officio mariti*. Obras que relaciona con otras dos de Erasmo: «Apología del matrimonio» y *Coloquios familiares*. Todo ello permite tener una visión bastante próxima sobre cómo entendieron la feminidad dos de los representantes más cualificados del humanismo europeo.

Otro artículo igualmente importante es la del profesor Conrad Vilanou, de la Universidad de Barcelona. Trata la figura y la obra pedagógica de Francesc Eiximenis, franciscano y polígrafo, nacido en Gerona hacia 1340 y muerto en 1409. Eiximenis fue maestro de teología por la Universidad de Tolosa, frecuentó las aulas de Colonia, Oxford y París. En 1383 se trasladó a Valencia donde escribió la mayor parte de sus obras. En 1408 fue nombrado por Benedicto XIII patriarca de Jerusalén y, poco antes de su muerte, se le encargó la administración del obispado de Elna (Rosellón). Puede considerarse uno de los precursores del humanismo español, de impronta aragonesa, y fue sin duda el franciscano más influyente en la vida pública civil y religiosa del antiguo reino de Aragón en el último tercio del siglo XIV y primer decenio del XV.

El volumen se completa con sendas aportaciones bibliográficas y documentales de los profesores Olegario Negrín Fajardo y Beatriz Comella, ambos miembros destacados del Grupo de Estudios Medievales y Renacentistas (GEMYR). El primero brinda una extensa documentación de fuentes primarias y bibliográficas sobre el humanismo europeo y particularmente hispano. Su aportación ofrece un elenco considerable de fuentes primarias que sustentan en buena medida el panorama europeo del humanismo pedagógico. Tiene la particularidad de ofrecer una dirección electrónica URL por la que el investigador o estudioso en temas humanistas puede acceder directamente a la fuente original. La segunda parte es una lista bibliográfica, sin pretensiones de exhaustividad, con el propósito de mostrar una parte de la historiografía sobre el panorama del humanismo europeo y más concretamente castellano. Se ha tomado como criterio de discriminación señalar únicamente publicaciones aparecidas desde 1980 para acá. La doctora Comella ofrece la primera parte de una obra inédita en lengua castellana: *Puerorum disciplina et recta educatione liber*, publicada en 1584 por Joannes Fungerius. El documento tiene la particularidad de ofrecer en pocas páginas los elementos clave que sustentaron la virtualidad de la educación humanista: virtud, letras y religión orientados a la mejora de la persona humana.