

ANEXO AL LIBRO TEORÍAS SOBRE SOCIEDAD, FAMILIA Y EDUCACIÓN INTRODUCCIÓN Y PARTE I

INTRODUCCIÓN

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

En la bibliografía en castellano y catalán se pueden encontrar algunos libros que ya han intentado cartografiar amplias zonas del terreno de las teorías sociológicas de la familia y la educación. Sin la pretensión de ser exhaustivos tenemos que citar los trabajos precedentes de Xavier Bonal, *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas* (Barcelona, Cuadernos de Pedagogía; Paidós, 1998), Ignasi Brunet; Antoni Morell, *Clases, educación y trabajo* (Madrid, Trotta, 1998), Jaume Carbonell, *L'Escola, entre la utopia i la realitat. Deu lliçons de sociologia de l'educació* (Barcelona, Eumo, 1995), Fernando Gil Villa, *Teoría sociológica de la educación* (Salamanca, Amarú, 2ª ed., 1997), Antonio Guerrero: *Enseñanza y sociedad. El conocimiento sociológico de la educación* (Madrid, Siglo XXI, 2003); R. Jerez Mir, *Sociología de la educación. Guía didáctica y textos fundamentales* (Madrid, Consejo de Universidades; MEC, 1990; otra edición: Lleida, Milenio, 2003), Carlos Lerena, *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporánea* (Madrid, Akal, 1983), José Taberner Guasp, *Teoría sociológica y educación* (Madrid, Tecnos, 1999), Eduardo Terrén, *Educación y modernidad. Entre la utopía y la burocracia* (Barcelona, Anthropos, 1999). Otras obras generales de Sociología o Filosofía de la Educación, de las que nos consideramos deudores, serán citadas más adelante.

PROPUESTAS DIDÁCTICAS

Una propuesta didáctica de carácter introductorio es la consulta de obras literarias o el visionado de películas sobre la educación.

Cine y Literatura

Algunas obras literarias sobre la educación (y otras que se citarán más adelante, a propósito de sus versiones cinematográficas) son las siguientes:

- AA.VV. *Historias de la escuela*, Madrid, Popular, 1993 (Letra Grande).
- Aldecoa, Josefina: *Historia de una maestra*, Barcelona, Anagrama, 1990.
- Baquedano, Lucía: *Cinco panes de cebada*, Madrid, SM, 1997²⁰.
- Bronte, Charlotte: *El profesor*, Madrid, Alba, 2000.
- Camus, Albert: *El primer hombre*, Barcelona, Tusquets, 2003⁷.
- Colette (pseud. Gabrielle Sidonie): *Claudine en la escuela*, Barcelona, Anagrama, 1986.
- Dahl, Roald: *Matilda*, Madrid, Alfaguara, 1989 (una adaptación cinematográfica de esta novela ha sido dirigida por Danny de Vito).
- Farias, Juan: *El paso de los días*, Madrid, Alfaguara, 2000.
- Fortuny, Elena: *Celia en el colegio*, Madrid, Alianza, 1993 (obra que pertenece a la serie de *Celia* de la misma autora, que fue objeto de una adaptación televisiva).
- Hesse, Hermann: *El juego de abalorios*, diversas ediciones: Plaza & Janés, Altaya, etc., la más reciente: Madrid, Alianza, 2003.
- James, Henry: *El alumno*, Barcelona, Cátedra, 1991.
- Rendell, Ruth: *Un juicio de piedra*, Barcelona, Orbis, 1984. Claude Chabrol realizó la película *La Cérémonie (La ceremonia)*, 1985, a partir de este relato.
- Salinger, J. D.: *El guardián entre el centeno*, diversas ediciones: Debate, Alianza, etc. la más reciente: Barcelona, Edhasa, 2003.
- Sapphire: *Push*, Barcelona, Anagrama, 1998.
- Sender, Ramón J.: *La tesis de Nancy*, Barcelona, Destino, 2000.
- Sopeña Monsalve, Andrés: *El Florido pensil. Memoria de la escuela nacionalcatólica*, Barcelona, Crítica; Grijalbo; Mondadori, 1994. Juan José Porto realizó la película *El florido pensil* (2002).
- Wells, H. G.: *Juana y Pedro (Historia de una educación)*, Madrid, Aguilar s.d.¹

El libro *Jonás cumplió los 25*, subtítulo «La educación formal en el cine de ficción», de Ramón Espelt², repasa exhaustivamente la amplia filmografía sobre la educación³. Por su calidad cinematográfica se recomienda el visionado de:

1) *La lengua de las mariposas* (1999) de José Luis Cuerda.

Basada en el volumen de relatos de Manuel Rivas, *¿Qué me quieres, amor?* (Madrid, Alfaguara, 1998), y con guión de Rafael Azcona, narra el impacto de la Guerra Civil en un pueblo gallego en 1936. Fernando Fernán Gómez interpreta al maestro Don Gregorio. En su ponencia al Congreso de la FES de Salamanca (septiembre de 2001), el profesor Feito Alonso realiza un comentario de *La lengua de las mariposas* y de *Ça commence aujourd'hui (Hoy comienza todo)* (1999) de

¹ Edición rara de la novela de H. G. Wells *Joan and Peter. A Story of an Education* (1918), que merecería una reedición.

² Barcelona, Cuadernos de Pedagogía, 2002 (Psicopedagogía; 97). El título se refiere a la película de Alain Tanner *Jonas qui aura 25 ans en l'an 2000 (Jonás, que cumplirá los 25 en el año 2000)*, 1976.

³ Puede consultarse también el libro de Henry A. Giroux, sociólogo de la educación que será comentado en el cap. 20, *Cine y entretenimiento. Elementos para una crítica política del filme*, Barcelona, Paidós, 2003 (col. Comunicación Cine; 146).

Tavernier -que es comentada más adelante. Una versión del texto puede consultarse en la web de la Asociación de Sociología de la Educación (www.ase.es).

2) *Au revoir les enfants* (*Adiós a los niños*) (1987) de Louis Malle.

Esta película, dirigida por Louis Malle, cosechó los más prestigiosos galardones del cine europeo. Narra la historia de un joven judío que se refugia en un colegio católico durante la ocupación nazi.

3) *El espíritu de la colmena* (1973) de Víctor Erice.

También Fernando Fernán Gómez actúa en la emblemática película de Víctor Erice⁴, con guión del mismo Erice y Ángel Fernández Santos, *El espíritu de la colmena*, con Ana Torrent y Teresa Gimpera, y con Lali Soldevilla en el papel de una inefable maestra⁵. Como un ejemplo del «realismo mágico», narra la historia dos niñas, de ocho y seis años, que viven en un pequeño pueblo de Castilla-León. Un domingo, un cinematógrafo ambulante proyecta la película *Frankenstein*. La niña pequeña se obsesiona, desaparece de casa y, por la noche, junto a un río, consigue ver al monstruo⁶.

4) *Un lugar en el mundo* (1992) de Adolfo Aristarain.

Con guión del director, Adolfo Aristarain, y Alberto Lecci y Kathy Saavedra, la película narra la relación entre Hans (José Sacristán) y la pareja formada por Mario (Federico Luppi) y Ana (Cecilia Roth). Aquél es un geólogo que, por cuenta de una multinacional, realiza una prospección en un remoto valle argentino, donde se han retirado Mario, que dirige una escuela y una cooperativa lanera, y Ana, que ejerce de médico, junto con el pequeño Ernesto (Gaston Batyi), de 12 años.

Además de los films anteriores, se puede visionar la cuatrilogía compuesta por las películas siguientes, que permiten un análisis de la evolución de la educación en las últimas décadas en el contexto francés.

1) *Les 400 coups* (*Los cuatrocientos golpes*) (1959) de François Truffaut.

Les 400 coups es una de las primeras películas de François Truffaut (1932-1984) y también una de las que inició el movimiento de la Nouvelle Vague. Narra la

⁴ La presencia del actor no es la única coincidencia entre ambas películas. La música original de *La lengua de las mariposas* es de Alejandro Amenábar, el cual, en su faceta de director, ofreció el papel protagonista de *Tesis* (1996) a Ana Torrent, donde también actúa Miguel Picazo y el mismo José Luis Cuerda, quien ha participado en la producción de las películas de Amenábar.

⁵ Un ejemplo de la distancia entre *El espíritu de la colmena* y buena parte de la deplorable producción cinematográfica de los últimos años de la dictadura lo ofrece la mera mención del resto de películas en las que participó esta actriz durante el mismo 1973: *La descarriada*, *Me has hecho perder el juicio*, protagonizada por Manolo Escobar, y *Celos, amor y Mercado Común*. Sobre la filmografía de Erice se recomienda: Linda C. Ehrlich (ed.): *An Open Window. The Cinema of Victor Erice*, Mariland; Londres, Lanham, 2000.

⁶ Interpretado por José Villasanté, que en aquella película trabajó también de operador de cámara. Los guionistas discrepaban sobre si la película tenía que recoger el personaje de Frankenstein o elidirlo. Se impuso la opinión de Erice.

historia de Antoine Doinel (Jean-Pierre Léaud), un joven parisino de 14 años, que no recibe atención de sus padres y se escapa de la escuela para ver películas o jugar con sus amigos. La escuela aparece como el primer entorno represivo para el joven Antoine, donde dominan profesores crueles o estúpidos. La búsqueda de la libertad se plasma en la secuencia final de la playa, como refiere L. E. Aute en una de sus canciones. El personaje de Antoine Doinel, que incorpora elementos biográficos de Truffaut, continuaría en *L'amour à vingt ans* (1962) -fragmento «Antoine et Colette»- y en las películas de Truffaut: *Baisers volés* (1968), *Domicile conjugal* (1970) y *L'amour en fuite* (1979).⁷

2) *Le Thé au harem d'Archimède* (*El te del harem de Arquímedes*) (1985) de Mehdi Charef.

Le Thé au harem d'Archimède es la primera película del director Mehdi Charef (Argelia, 1952), autor también del guión, basado en su novela autobiográfica *Le Thé au Harem d'Archi Ahmed* (Mercure de France, 1983; *El te del harem de Archi Ahmed*). En los años sesenta, Mehdi Charef acompaña a su padre, que encuentra trabajo en la construcción de carreteras, a los suburbios parisinos. Durante la adolescencia trabaja en una fábrica y la decepción de su entorno le llevan a prisión. Excarcelado con 20 años, se dedica a la literatura y al cine. Su primera novela, que conoce traducciones al alemán, al castellano y al vasco, entre otras lenguas, pronto es adaptada al cine. El film obtuvo el Prix du Jeune Cinéma Français y el Prix Jean Vigo.

Mehdi Charef también es el autor del guión de sus películas posteriores *Miss Mona* (1987), *Camomille* (1988), *Au pays des Juliets* (1992) y *Marie-Line* (1999), así como las películas para televisión *Pigeon volé* (1996) y *La Maison d'Alexina* (1999). Es autor también de una segunda novela: *Harki* (Mercure de France, 1989).

El film está producido por la compañía K.G., ligada al director Konstantinos Costa-Gavras, director, entre otras, de las célebres *Missing* (1982) y *Music Box* (*La caja de música*, 1990). La música original es de Karim Kacel.

La película narra la historia de dos amigos, un francés, Pat (Rémi Martin) y un argelino, Madjid (Kader Boukhanef), que trapichean en un barrio periférico de París. La exclusión de la escuela, aludida por la anécdota que da título a la cinta, supone quedar en una posición marginada, precaria, que sólo excepcionalmente (como en el caso de Balou) consigue superarse. A destacar el monólogo de Pat camino de la costa, toda una declaración beligerante contra el cine industrial francés y su festival de Cannes, y la secuencia final, un homenaje a *Les 400 coups* que invierte el sentido metafórico cuando Pat hace auto-stop al furgón policial. La simplicidad de la trama (con un protagonista bifronte), el esquematismo de los espacios, subrayado por la música machaconamente «disco» o «árabe», permite un análisis de otros asuntos relacionados con la educación, como, por ejemplo, la asimilación lingüística y cultural de los emigrantes magrebíes, las dificultades de inserción profesional, el racismo implícito y explícito, etc. El escenario es el omnipresente (salvo en el homenaje final a Truffaut) cemento. Como escribe Leïla Sebbar, a propósito de la generación beur:

⁷ Véase el estudio crítico de Esther Gispert, *François Truffaut. Los cuatrocientos golpes*, Barcelona, Paidós, 1998.

«Dans le béton, qu'ils poussent, les enfants. Ils grandissent et lui ressemblent, à ce béton sec et froid. Ils son secs et froids aussi, durs, apparemment indestructibles, mais il y a aussi des fissures dans le béton.» (*Lettres parisiennes: Autopsie de l'exil*, p. 62).

3) *Ça commence aujourd'hui* (en España: *Hoy empieza todo*; en Latinoamérica: *Todo comienza hoy*) (1999) de Bertrand Tavernier.

Ça commence aujourd'hui es un film de Bertrand Tavernier, autor, junto con Dominique Sampiero (véase: *El tiempo cautivo*, Valencia, Pre-textos, 1999) y Tiffany Tavernier, del guión. La película combina el tono realista de la acción (con actores no profesionales, diálogos libres, cámara subjetiva, etc.), con una voz en off deliberadamente poética y encuadres esteticistas para con la infancia. Narra la historia de Daniel Lefebvre (Philippe Torreton, quien también había interpretado al Captain Conan en la película homónima de Tavernier), el director de una escuela infantil en el pueblo de Henaing, una localidad de siete mil habitantes en la región de Valenciennes, al norte de Francia, con un 30% de desocupación a causa del desmantelamiento de la minería local. La precariedad, la inseguridad, la pobreza, la ausencia de perspectivas de futuro son circunstancias sociales que repercuten en la marcha de la escuela infantil, y afectan desde la relación del protagonista con su compañera, Valeria (Maria Pitarresi), al ambiente de los docentes y sus relaciones con la administración educativa, los servicios sociales y las autoridades). Como afirmaba el director en una entrevista «Un contenido social es repentinamente sociológico». Además de la relación entre el contexto precarizado y la escuela, la película permite abordar otros temas habituales en Sociología de la Educación, como el perfil del profesorado, la interacción dentro de la escuela, etc. Los ladronzuelos de la escuela perpetran, más allá del trapicheo, golpes sin sentido, y se articulan, mediante la figura del hijo de Valeria, con el fracaso escolar. El docente ha de optar entre permitir la marginalización de una porción del alumnado (el diálogo sobre la curva de Gauss de los directores) o acabar identificándose con el trabajador social («una tarea más social que educativa»). El personaje del hijo de Daniel Lefebvre resulta una repetición del Antoine Doinel de Truffaut. Además, el plano final de la película, donde se congela el rostro de una niña, es un homenaje al plano final de *Los 400 golpes*.

4) *Être et avoir* (2002) de Nicolas Philibert.

Être et avoir (*Ser y tener*) es un film documental de Nicolas Philibert, inspirado en el fenómeno de la clase única (escuelas unitarias). Muestra la vida de una pequeña clase en un pueblo a lo largo de un curso, en el corazón de la Landa francesa. En este caso, doce alumnos entre 4 y 10 años se forman en todas las materias, reunidos en la misma clase, bajo la tutela de un solo profesor. El profesor Georges López, con una enorme dedicación, guía a los muchachos hacia adolescencia, mediando entre sus disputas y escuchando sus problemas. Según declara el director, una de las razones que le motivó a realizar esta película fue la existencia de miles de colegios de clase única en Francia. Philibert comenzó por determinar una región, el Macizo Central, porque quería ubicar la película en un sector de media montaña, donde el clima fuera duro y el invierno difícil. Quería encontrar una clase con un grupo reducido, de manera que cada niño fuera identificable y pudiera ser un

protagonista. También quería que el rango de edad fuera lo más amplio posible por la personalidad que emanan de estas pequeñas comunidades heterogéneas, y por el trabajo tan particular que exigen de sus profesores. Además de estos criterios, el director declara que le cautivó la personalidad del maestro, quien le habló de su clase, del apego que tenía a este pequeño grupo, que después de 35 años de experiencia le obligaba a adaptar continuamente sus métodos de trabajo, sin negar que a él mismo le parecían un poco clásicos. A sus 55 años le quedaba un año y medio antes de su jubilación. El enfoque del director, según declara él mismo, era contrario a toda perspectiva didáctica, no pretendiendo ilustrar con imágenes un propósito establecido anticipadamente. Su acercamiento tampoco quería tener como fundamento lo pintoresco o lo nostálgico (¡Ah, el abandono de los campos! ¡Ah, una escuela de un estilo de vida en extinción!), sino sobre todo el deseo de seguir de cerca el trabajo y la progresión de los niños, de manera que el espectador pudiera seguir de cerca sus fracasos, sus logros y sus momentos de desaliento.

El director iraní Abbas Kiarostamí también ha dedicado algunas películas al tema de la enseñanza que, como en el caso de otras de sus películas, se pueden visionar como una serie. Es el caso de *Avaliha* (*Los alumnos de primer grado*) (1984), rodada con los profesores y alumnos de la escuela Thid (Irán), *Khaneh-ye Doust Kojast?* (*¿Dónde está la casa de mi amigo?*) (1987), basada en un poema de Sohrab Sepehri, que narra la historia de un niño que, al advertir que regresó de la escuela con el cuaderno de un compañero, se dirige a una aldea vecina, y *Mashgh-e Shab* (*Los deberes*) (1989), sobre las tareas excesivas para casa, la imposibilidad de los padres analfabetos de ayudar a los niños y la competencia de la televisión⁸.

Además de estas películas y otras que se sugerirán en los capítulos siguientes, resulta recomendable el visionado de: *Guerre des boutons* (*La guerra de los botones*) (1961) de Yves Robert, *L'Enfant sauvage* (*El pequeño salvaje*) (1969) de Francois Truffaut, *Conrack* (1974) de Martin Ritt, *Dersu Uzala* (1975) de Akira Kurosawa, *L'argent de poche* (*La piel dura*) (1976) de Francois Truffaut, *Padre, padrone* (*Padre, patrón*) (1977) de Paolo y Vittorio Taviani, *Der Name der Rose* (*El nombre de la rosa*) (1986) de Jean-Jacques Annaud, basada en la novela homónima de Umberto Eco (Barcelona, Lumen, 1988), *Stanley & Iris* (*Cartas a Iris*) (1990) de Martin Ritt, *Il Postino* (*El cartero de Pablo Neruda*) (1994) de Michael Radford, basada en la novela homónima de Antonio Skármeta (Barcelona, Plaza & Janés, 1996, 11ª ed.), *The education of Little Tree* (*Pequeño Cherokee*) (1997) de Richard Friedenberg, basada en la novela de Forrest Carter *La estrella de los cheroquis*, 1985 (trad. cast., Madrid, SM, 1989³), *Takhté siah* (*La pizarra*) (2000) de Samira Makhmalbaf, *L'auberge espagnol* (*El albergue español*) (2002) de Cédric Klapish, *Ghat e-ye zemestani* (*Canción de*

⁸ Véase Gabriel Villalonga: *Abbas Kiarostamí. El poeta de lo cotidiano*, Madrid, Minor Network, 2001. A propósito de la filmografía de Truffaut, abundantemente citada en este libro, la película de Kiarostamí *Zir-e darakhtan-e zeyton* (*A través de los olivos*) (1994) podría entenderse como un peculiar *remake* de *La nuit americane* (*La noche americana*) (1973).

invierno) (2002) de Farhad Mehranfar, *Bowling for Columbine* (2002) de Michael Moore, *La mala educación* (2004) de Pedro Almodóvar, etc.⁹

⁹ Véase también el libro de Roberto Rossellini: *Un espíritu libre no debe aprender como esclavo. Escritos sobre cine y educación*, Barcelona, Gustavo Gili, 1979.

Parte I

Teorías anteriores a la constitución de la sociología

Capítulo 1

La reflexión en la Edad Media

Referencias bibliográficas de Francesc Eiximenis

La obra fundamental de Eiximenis es *Lo Crestià* [Lo -o El- cristiano] prevista en trece libros, de los que sólo nos han llegado cuatro:

El *Primer del Crestià* (Barcelona, 1379-1381), consta de 381 capítulos y está formado por una introducción y cuatro partes sobre los fundamentos de la religión cristiana, de la ley natural, de la ley de gracia y de la revelación (edición: Valencia, 1483).

El *Segon del Crestià* (Barcelona, 1382-posiblemente Valencia, 1383), consta de 239 capítulos que «trata de como el hombre cristiano por diversos tipos de tentaciones decae de la dignidad del cristianismo y de los dones a él dados» (manuscrito 1791 de la Biblioteca Nacional de Madrid).

El *Terç del Crestià* (Valencia, 1382?), consta de 1.060 capítulos, distribuidos en doce partes que tratan del mal, o sea de los pecados (manuscrito 91 de la Biblioteca Universitaria de Barcelona y 457 y 458 de la Biblioteca de Cataluña, edición a cargo de los padres Martí de Barcelona y Norbert d'Ordal, en 3 vols., Barcelona, Barcino, 1929-1932, colección Els Nostres Clàssics (ENC), que se interrumpe en el capítulo 352).

El *Dotzé del Crestià* o *Regiment de prínceps e de comunitats* (Valencia, 1385-1386, con interpolaciones de 1391), consta de 907 capítulos, divididos en ocho partes, que forman un importante tratado político (edición: Valencia, 1484; los capítulos 357-397 corresponden a la edición del *Regiment de la cosa pública*; partes V-VIII, en el manuscrito 136 de la Catedral de Valencia; edición A. Bulbena, Barcelona 1904; ed. del *Regiment de la cosa...*, Daniel de Molins de Rei, ENC, 1927; M. Olivar, *Contes i faules*, ENC 1925; J. E. Gracia, *Com usar bé de beure e menjar*, Barcelona, Curial 1977. *Antologia* d'Albert Hauf, Barcelona, Edicions 62 1983, Les Millors Obres de la Literatura Catalana (MOLC); 98).

Otras obras de Eiximenis son:

El *Libre dels àngels* (Valencia, 1392; edición Barcelona, 1494), la obra más leída y traducida en la sociedad valenciana durante los siglos XV y XVI.

Vita Christi o *Vida de Jesucrist* (posiblemente, 1397-1398), con 697 capítulos en 10 libros (numerosos manuscritos).

Scala Dei o *Tractat de contemplació* (anterior a 1406)

De atribución muy discutible son el *Cercapou* (edición G. E. Sansone, 2 vols., ENC 1957-58) y la *Doctrina compendiosa* (ed. P. Martí de Barcelona, ENC 1929), exposiciones elementales de la fe cristiana.

Las obras latinas son: *Ars praedicandi populo*, *Pastorale*, *Psalterium laudatorium*, *Expositio in psalmos poenitentiales* (de estas dos últimas hay una edición de Guillem Fontana).

En 1415 se conservaban en Valencia tres volúmenes de *Sermons*, una *Summa philosophia* y una *Summa theologica*, hoy perdidos o no identificados.

Comentarios recomendables de la obra de Eiximenis se encuentran en Martí de Riquer, *Història de la Literatura Catalana*, vol. 2, pp. 133-196, y en el prólogo de Albert G. Hauf a su edición de *Lo Crestià* (MOLC, 98). Ambos catedráticos reconocen la deuda bibliográfica con A. Rubió y J. Massó, y un equipo de franciscanos, los padres Andreu Ivars, Martí de Barcelona, López i Pou. Opinan que desde la muerte de los dos primeros frailes en 1936, no se han recuperado los estudios eiximenianos. Más recientemente se ha editado el estudio de Lluís Brines i Garcia: *La Filosofia Social i Política de Francesc Eiximenis*, València, Nova edició, 2004.

PROPUESTAS DIDÁCTICAS

Cine y Literatura

En el libro de A. Ferrer et al., *Cinema i filosofia* (Barcelona, La Magrana, 1995) se expone el recurso a diversas películas para comentar la filosofía griega clásica. En concreto, *The Purple Rose of Cairo* (*La rosa púrpura de El Cairo*) (1985) de Woody Allen y *Il Conformista* (*El conformista*) (1970) de Bernardo Bertolucci, basada en la novela homónima de Alberto Moravia, sirven como introducción al mito de la caverna de Platón, expuesto en el libro VII de *La República*. Sobre *El banquete* puede verse una dramatización del texto, *Le Banquet*, filmada por Marco Ferreri para la RAI en 1989, y protagonizada por Irene Papas y Philippe Leotard.

Sobre la baja Edad Media y su crisis pueden verse múltiples películas: Roberto Rossellini presentó el *modus vivendi* franciscano en *Francesco, giullare di Dio* (*Francisco, juglar de Dios*) (1950); Ingmar Bergman rodó la clásica *Det sjunde inseglet* (*El séptimo sello*) (1957), que reconstruye una epidemia de peste en la Suecia medieval; John Huston filmó un poético relato sobre la crisis del mundo medieval, impregnado del espíritu del 68, en *A Walk with Love and Death* (*Paseo por el amor y la muerte*) (1969); Jean-Jacques Annaud realizó una adaptación de la novela de Umberto Eco, ya citada, *Der Name der Rose* (*El nombre de la rosa*) (1986), etc..

También el libro de Julio Cabrera: *Cine: 100 años de filosofía. Una introducción a la filosofía a través del análisis de películas* (Barcelona, Gedisa, 1999) ofrece una fuente de recursos interesantes para analizar buena parte de los lugares -filosóficos- comunes en clave fílmica. El autor parte del siguiente supuesto: «En general, solemos decirles a nuestros

alumnos que para apropiarse de un problema filosófico, no es suficiente con entenderlo: también hace falta vivirlo, sentirlo en la piel, dramatizarlo, sufrirlo, padecerlo, sentirse amenazado por él, sentir que nuestras bases habituales de sustentación son afectadas radicalmente. Si no es así, aun cuando “entendamos” plenamente el enunciado objetivo del problema, no nos habremos apropiado de él, y no lo habremos realmente entendido.» (p. 14) A través de 14 ejercicios, Cabrera ofrece un repaso histórico por algunos de los principales pensadores, analizando en cada capítulo una o más películas para reflexionar sobre una cuestión filosófica central. Especialmente interesantes resultan, a efectos de este primer capítulo, los primeros capítulos dedicados a «Platón se va a la guerra (la teoría de las ideas)», «Aristóteles y los ladrones de bicicletas (la cuestión de lo verosímil)», «Santo Tomás y el bebé de Rosemary (La filosofía y lo sobrenatural)», etc.

CUESTIONES PARA EL DEBATE

1.1. Frecuentemente se afirma que la forma de la instrucción actual, con la disposición de docentes y discentes en las aulas, se remonta a la Edad Media. ¿Hasta qué punto sería cierta esta afirmación?

1.2. ¿Qué semejanzas y qué diferencias adviertes entre el pensamiento de Ibn Khaldun y de Francesc Eiximenis?

1.3. En el judaísmo medieval también se aportaron reflexiones sobre educación y sociedad. Indágalas y compáralas con las árabes y cristianas.

1.4. En la obra de Eiximenis se aprecia la importancia educativa de la ciudad. ¿Qué importancia tiene el contexto de la ciudad y la noción de ciudadanía en las actuales propuestas educativas?

Capítulo 2

El Renacimiento

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

i) Referencias bibliográficas de Juan Luis Vives

En la relación siguiente aparecen los libros publicados por Vives con números romanos, con las obras que incluyen numeradas con cifras arábigas.

- I) [1] *Vita Ioannis Dullardi per Ioannem Ludouicum Vivuem Valentinum* (Epístola a Francisco Cristóbal, París, 30-5-1514), París, Thomas Kees, 1514.
- II) *Opuscula duo*, París, Lambert, (junio) 1514. Incluye:
 - [2] *Christi Iesu Triumphus* (París 1514).
 - [3] *Virginis Dei Parentis Ovatio* (París, 1514).
 - [4] *Clypei Christi descriptio* (París, 1514).
- III) *Opera*, Lyon, G. Huyon, (19 de octubre) 1514. Incluye:
 - [5] *Praelectio in leges Ciceronis* (Introducción al *De Legibus* de Cicerón, París, 1514).
 - [6] *Praelectio in Convivia Francisci Philelfi* (Introducción al *Banquete* de Francisco Philelphe, París, 1514).
 - [7] *Praelectio in quartum Rhetoricorum ad Herennium* (Introducción al libro IV de la *Retórica a Herennius* de Cicerón, París, 1514).
 - [8] *Praelectio quae dicitur Veritas fucata* (I) (París, 1514).
 - [9] *Praelectio in suum sapientem* (París, 1514).
- IV) [10] *Sapiens* (París, 1514). Lyon, G. Huyon, 1514.
- V) [11] *Praelectio Ioanni Forti viro philosopho & contubernale* (praelectio al *Aureum Opus [Poeticon Astronomicum]* de Pseudo-Higinio, París, 31-3-1514), París, Lambert, 1514 (otra edición hacia el 1517).
- VI) [12] *I L Vives Hadriano Barlando suo* (Epístola), Lovaina; París, Gilles de Gourmont, s.d. (probablemente, 1515).
- VII) *Opuscula varia (Lovaina varia)*, Lovaina, Dierich Martens, 1519?, que incluye las obras

- siguientes (algunas de las cuales tuvieron ediciones individuales):
- [13] *Meditationes in septem Psalmos poenitentiae* (Lovaina, 1517-1518).
 - [14] *De tempore quo natus est Christus* (Lovaina, 1518).
 - [15] *Praelectio ad Catonem maiorem Ciceronis quae dicitur Anima senis* (Comentario de Catón el Viejo o *De Senectute* de Cicerón, Lovaina, 1518).
 - [16] *De initiis, sectis et laudibus philosophiae* (Lovaina, 1518).
 - [17] *Fabula de Homine* (Lovaina, 1518).
 - [18] *Praefatio in Georgica Vergilii* (Prefacio a las *Geórgicas* de Virgilio) (Lovaina, 1518).
 - [19] *Genethliacon Iesu Christi* (Lovaina, 1518-1519?).
 - [20] *Aedes legum* (Lovaina, 1519).
 - [21] *Pompeius fugiens* (Comentari de un episodio de la *Pharsale* de Lucano, Lovaina 1519).
 - [22] *In pseudo-dialecticos* (Lovaina, 1519).
 - VIII) [23] *Argumentum Somnii Scipionis Ciceroniani*, Lovaina, Dierick Martens, 1520. (Comentario del *Somnium Scipionis* de Cicerón)
 - IX) [24] *Somnium et Vigilia* (Lovaina, 1519). Amberes, J. Thibault Gorneens, 1520. (Esta edición incluye también el *Argumentum Somnii Scipionis Ciceroniani*).
 - X) [25] *Declamationes Quinque Syllanae* (Lovaina, 1520), Amberes, Michäel Hillen, (abril) 1520.
 - XI) [26] *Addita Suetonio in vita Iulii Caesaris* (Sobre la *Vida de Julio César* de Suetonio, Lovaina, 1521). Brujas, H. de Croock, 1526.
 - XII) [27] *Commentaria ad libros De Civitate Dei Divi Aurelii Augustini* (Comentario de los XXII libros de *La Ciudad de Dios* de Agustín de Hipona, precedidos del texto *Gothi*, sobre los godos, Lovaina-Brujas, 1521-1522), Basilea, Froben, 1522. (Otro título: *D. Aurelii Augustini opus absolutissimum de Civitate Dei, emendatum per J. L. Vivem et dignis commentariis illustratum*).
 - XIII) *De Europa dissidiis et Republica*, Brujas, H. de Croock, 1526. Es la denominada «summa política vivista», que incluye:
 - [28] *Ad Adrianum VI Pontificem de tumultibus Europae* (Lovaina, 12-10-1522).
 - [29] *Ad Henricum VIII angliae regem de rege Galliae capto* (Oxford, 12-3-1525).
 - [30] *Ad Henricum VIII de regni administraione, bello et pace* (Brujas, 8-10-1525).
 - [31] *De Europa disidiis et Bello Turcico dialogus* (Brujas, octubre, 1526).
 - XIV) [32] *Veritas fucata* (II), *sive de licentia poetica; quantum poëtis liceat a Veritate abscedere* (Brujas, 1523), Lovaina, Dierick Martens, (enero) 1523.
 - XV) [33] *Declamatio qua respondet parieti Palmato Quinti liani* (Brujas, 1523), Lovaina, Dierick Martens, (febrero) 1523.
 - XVI) [34] *Isocratis Oratio Areopagitica* (Oxford, 1523), Brujas, H. de Croock, 1526 (Traducción y prefacio del discurso de Isócrates sobre el Areópago).
 - XVII) [35] *Isocratis Oratio Nicocles* (Oxford, 1523). Brujas, H. de Croock, 1526 (Traducción y prefacio del discurso de Isócrates sobre Nicoclés).
 - XVIII) [36] *De institutione faeminae christianae* (Brujas, 5-4-1523), Amberes, Michäel Hillen, 1524.
 - XIX) [...] Lovaina: Dierick Martens, 1524. Incluye:
 - [37] *De ratione studii puerilis epistolae duae* (Oxford, 7-10-1523).
 - [38] *Introductio ad Sapientiam* (Brujas, 1524).
 - [39] *Symbola sive Satellitium animae* (Brujas, 1524).

- xx) [40] *De subventionem pauperum sive de humanis necessitatibus*, libri II (Brujas, 6-1-1526), Brujas, H. de Croock, (septiembre) 1526.
- xxi) [41] *De officio mariti* (Brujas, 1528?), Brujas, H. de Croock, (enero) 1529.
- xxii) [...] Amberes, Michäel Hillen, 1529. Incluye:
- [42] *De concordia et discordia in humano genere* (Brujas, 1-7-1527).
- [43] *De pacificatione* (Brujas, 1526?-1529).
- [44] *De conditione vitae Christianorum sub Turca* (Brujas, 1526).
- xxiii) [...] Brujas: H. de Croock, (diciembre) 1529. Incluye:
- [45] *Sacrum Diurnum de Sudore Domini nostri Iesu Christi* (Brujas, 1529).
- [46] *Concio de sudore nostro et Christi* (Brujas, 1529).
- [47] *Meditatio de Passione Christi in psalmum xxxvii* (Brujas, 1529).
- xxiv) [48] *De Disciplinis* (Brujas, 1531), Amberes, Michäel Hillen, (julio) 1531. Incluye estas partes, a veces citadas como obras: «De causis corruptarum artium», «De tradendis disciplinis», «De artibus» (De prima philosophia; De explanatione cujusque essentiae; De censura veri; De instrumento probilitatis; De disputatione), «De ratione dicendi».
- xxv) [49] *De ratione dicendi* (Brujas, 1532), Lovaina, Rutgerius Rescius, 1532.
- xxvi) [50] *De consultatione* (Oxford, 1523). Lovaina, Rescius, 1533.
- xxvii) [51] *Descriptio Temporum et Rerum Popule Romani*, Brujas, 1534?.
- xxviii) [52] *De communione rerum ad Germanos Inferiores* (Brujas, 1535). Amberes, Keyser, 1535.
- xxix) [53] *Exercitationes animi ad Deum*. Incluye: «Praeparatio animi ad orandum», «Preces et meditationes quotidianas», «Preces et meditationes generales», «In praecationem Dominicam commentarius [también: Commentarius in orationem dominicam]». (Brujas, 1535).
- xxx) [54] *De epistolis conscribendis* (Brujas -París?-, 1536), Amberes, Michäel Hillen, 1536).
- xxxi) [55] *Bucolicarum Vergilii interpretatio, potissimum allegorica* (Breda, 1537), Basilea, Robertus Winter, 1537?-1539.
- xxxii) [56] *Censura de Aristotelis operibus* (Breda, 1538), Basilea, Ioannes Oporinus?, 1538.
- xxxiii) [57] *De anima et vita libri tres* (Breda, 1538), Basilea, Robertus Winter, 1538.
- xxxiv) [58] *Exercitatio Linguae Latinae* (Breda, 2-7-1538), Basilea, Robertus Winter, 1538.
- xxxv) [59] *De Veritate Fidei Christianae* (Brujas, 1540), Basilea, Ioannes Oporinus; (enero), 1543 -edición póstuma-).

Algunos comentaristas consideran también obras sus escritos epistolares:

- [60] *De Francisco Galliae Rege [o Gallorum rege] a Caesare capto* (Oxford, 1525).
- [61] *De pace inter Caesarem et Franciscum Galliarum [o Gallorum] regem deque optimo regni staru* (Oxford, 1525).

De las obras originales de Vives se ha hecho más de 500 ediciones. Ediciones de obras completas se ha hecho muy pocas, y ninguna edición crítica completa. La primera edición clásica de sus obras fue: *Joannis Ludovici Vivis Valentini Opera Omnia*, en 2 vols., Basilea, Nicolás Episcopo (L'Evesque le Jeune), 1555. El ilustrado valenciano Gregorio Mayans preparó una nueva edición en ocho volúmenes, reordenando las obras y añadiendo una introducción biográfica: *Joannis Ludovici Vivis ... Opera omnia, distributa et ordinata in*

argumentorum classes praecipuas a Gregorio Majansio ... Item vita Vivis scripta ab eodem Majansio. Liberaliter editiones impensas sufficiente ... D. Francisco Fabian et Fuero, Archiepiscopo valentino ... Valentiae Edetanorum. Benedictus Monfort. 1782-1790. Al morir el editor (21-12-1781), su hermano, el canónigo Juan Antonio Mayans, continuó la publicación. Hay una reedición moderna, Londres, 1964.

En castellano ha sido editada (y reeditada, recientemente) la recargada traducción de Lorenzo Riber: *Obras Completas de Juan Luis Vives*, primera traslación castellana, íntegra y directa, comentarios y notas en un ensayo biográfico, 2 vols., Madrid, Aguilar, 1947-1948. El Ayuntamiento de València ha promovido otra edición de las obras completas en castellano, que ha publicado *De anima et vita*, *De disciplinis*, *De Europae dissidiis...*, etc. Entre las ediciones de obras sueltas, destacan los *Diálogos* (Madrid, Iberia, 1957), *El arte retórica* (Barcelona, Anthropos, 1998), etc.

En catalán han sido traducidas un par de obras: *Dialechs*, a cargo de J. Pin y Soler, edición bilingüe latín-catalán (lógicamente con ortografía catalana prenormativa y un color para cada lengua, Barcelona, 1915) y la *Introducció a la Saviesa*, a cargo de Mn. Joan Aviñó, Barcelona, Barcino, 1933, ENC). Está anunciada la publicación de *De l'ànima i de la vida* por parte de la editorial Laia de Barcelona.

A estas obras es preciso añadir el *Epistolario*. La primera edición de la correspondencia de Vives se editó en Amberes, en 1556. Las 45 epístolas que remitió a Francisco Cranevelt fueron editadas por Henry de Vocht: «Litterae vivorum eruditorum ad Franciscum Craneveldium», en *Litterae ad Franciscum Craneveldium 1522-1528* (Lovaina, 1928). José Jiménez Delgado preparó una traducción castellana del epistolario, hasta ahora la más completa, que recoge unas 155 cartas de Vives y 40 más de otras personas de su entorno: *Epistolario*, Madrid, Editora Nacional, 1978 (Biblioteca de la Literatura y el Pensamiento Hispánicos; 37).

Comentarios recientes y rigurosos de la obra de Vives se pueden encontrar en:

-Noreña, Carlos G.: *Juan Luis Vives*, Madrid, Paulinas, 1978.

-González y González, Enrique: *Joan Lluís Vives. De la Escolástica al Humanismo*, Valencia, Generalitat Valenciana, 1987.

-Gómez-Hortigüela Amillo, Ángel: *Luis Vives Valenciano, o el compromiso del filósofo*, València, Generalitat Valenciana; Consell Valencià de Cultura, 1991.

ii) Referencias bibliográficas de Benedicto de Spinoza

La edición de las obras completas de Spinoza es:

-*Spinoza Opera*, 4 vols., Heidelberg, 1924, a cargo de Gebhardt.

Pueden consultarse las traducciones francesas de la Pléiade, París, 1954 o Garnier-Flammarion, París, 1964-1966.

En castellano se han editado los textos siguientes:

-*Tratado breve*: Madrid, Alianza, 1990.

-*Tratado teológico-político*: Salamanca, Sígueme, 1976; Barcelona, Orbis, 1985; Madrid, Tecnos, 1985 (con una selección del *Tratado político*); Barcelona, Altaya, 1994;

Barcelona, Planeta, 1996; Barcelona, RBA, 2002; Madrid, Alianza, 2003; Madrid, Folio, 2003. Junto con el *Tratado breve*, Barcelona, Círculo de Lectores, 1995.

-*Ética*: Madrid, Alianza, 1996, reed., 1998; Madrid, Trotta, 2000; Barcelona, RBA, 1002; hay una traducción a la lengua vasca, 1997.

-*Tratado sobre la reforma del entendimiento*: Madrid, Alianza, 1988; Madrid, Tecnos, 1989 (junto con una selección de cartas); hay una traducción catalana, Barcelona, Edicions 62, 1991.

-*Tratado político*, Madrid, Alianza, 1986

También la, incorrectamente denominada, edición de *Obras completas*, de la biblioteca de Juan R. Bergua, ediciones Ibéricas del mismo editor que firma la traducción y la presentación de las obras. Otra compilación de textos fue editada por en Barcelona por el Círculo de Lectores, 1995 y una *Antología*, Barcelona, Península-Edicions 62, 1986, traducida del alemán por Manuel Vázquez.

Se ha publicado una edición de la *Correspondencia*, Madrid, Alianza, 1988 y otra de la *Correspondencia completa*, Madrid, Hiperión, 1988

También se ha publicado *Biografías de Spinoza*, Madrid, Alianza, 1995.

Para la bibliografía de Spinoza puede consultarse:

-Linde, A. van der: *Benedictus Spinoza. Bibliografie*, 1871, edición facsímil, Nieuwkoop, 1981.

-Oko, A. S.: *The Spinoza's bibliography*, Boston, G. K. Hall, 1964.

-Westlesen, J.: *A Spinoza bibliography*. Oslo-Boston, Universietsforlaget, 1968.

-Preposiet, Jean: *Bibliographie spinoziste*, Annales littéraires de l'Université de Besançon, Les Belles-Lettres, París, 1973.

Santayana, que será comentado más adelante, dedica algunos escritos a Spinoza, como:

-Santayana, G.: «The Ethical Doctrine of Spinoza», *Harvard Monthly*, 2 (junio 1886), pp. 144-152. [Reimpreso en *The Idler and His Works*, New York, Braziller, 1957, pp. 74-86].

-Santayana, G.: «Introduction to Spinoza's Ethic and *De Intellectus Emendatione* (1910)», en *Little Essays: Drawn From the Writings of George Santayana by Logan Pearsall Smith, With the Collaboration of the Author*, New York, Scribner's; Londres, Constable, 1920 (reimpreso en Books for Librarian Press, 1967).

-Santayana, G.: «Ultimate religion», en *Septimana Spinozana*, pp. 105-115. Hagae Comitatus, Martinus Nijhoff, 1933. Texto correspondiente a una conferencia pronunciada en La Haya para conmemorar el tercer centenario del nacimiento de Spinoza. Reimpreso en *Obiter Scripta: Lectures, Essays and Reviews*, New York, Scribner's; Londres, Constable, 1936. Traducido por A. Marichalar como «Religión última», en *Revista de Occidente*, 126 de la primera época (1933), pp. 274-292, traducción precedida con extractos de una carta de Santayana tratando sobre el panteísmo de Spinoza, 273. Nueva impresión en *Revista de Occidente*, n. 79, (diciembre 1987), sección renuevos de la revista, pp. 27-42.

Bibliografía sobre Spinoza

-Deleuze, G.: *Spinoza: filosofía práctica*, Barcelona, Tusquets, 1984.

- Deleuze, G.: *Spinoza y el problema de la expresión*, Barcelona, Muchnik editores, 1996.
- Kaminsky, Gregorio: *Spinoza: la política de las pasiones*, Barcelona, Gedisa, 1990.
- Peña, Vidal I.: *El materialismo de Spinoza*, Madrid, Revista de Occidente, 1974.

LECTURAS

JUAN LUIS VIVES: «LA EDUCACIÓN» (1538)

Flexíbulo, Grinferantes y Gorgopas

Flexíbulo.- ¿Para cuál fin te envió a mí tu padre?

Grinferantes.- Dijo de ti que eras hombre bien criado y educado en la sabiduría, por lo cual eras bienquisto de los ciudadanos, y desea que yo, siguiendo tu ejemplo, llegue también a ser acepto del pueblo.

Flexíbulo.- ¿Cómo piensas lograrlo?

Grinferantes.- Con la buena educación, que todos reconocen en ti. Más dijo mi padre, y es que esa buena educación mejor me conviene a mí que a otro cualquiera.

Flexíbulo.- Hijo mío, dime cómo pudo tu padre instruirte de todo esto.

Grinferantes.- Más que mi padre me instruyó un tío mío, hombre anciano, experto y muy hecho a la corte de los reyes.

Flexíbulo.- ¿Y por que no te enseñan ellos, hijo y amigo mío?

Gorgopas.- Cuidado, varón prudentísimo, no sea que por ignorancia digas o hagas el indiscreto y rústico, con lo que pierdas la opinión de bien educado.

Flexíbulo.- ¿Es que por un leve descuido se pierde entre vosotros la buena opinión?

Gorgopas.- Por una palabra, no más; por el doblar la rodilla, hasta por una inclinación de cabeza.

Flexíbulo.- ¡Delicada y frágil cosa es entre vosotros la buena opinión! Entre nosotros es muy robusta y firme.

Gorgopas.- Son nuestros juicios cual nuestros cuerpos, que no sufren descuido.

Flexíbulo.- Mejor dirías que no sufren los entendimientos el descuido de los cuerpos.

Gorgopas.- De cierto no conoces quién es éste; por eso le llamas hijo y amigo.

Flexíbulo.- ¿Acaso no son los dos nombres honestos y benévolos?

Gorgopas.- Sí que son benévolos, lo que nosotros en verdad estimamos en poco; pero no son de cortesía y agasajo, cosas tras de las cuales vamos ansiosos. Entre nosotros se dice «señor» y no «amigo». ¿Acaso no reparaste que antes se pone el señor que el apellido y que los criados visten de distintos colores? ¿No recuerdas cuántos cirios ardían en las exequias del abuelo de éste, ni cuántos escudos de armas había allí, ni cuántos hombres enlutados?

Flexíbulo.- ¿Entonces tú quieres ser señor de todos y amigo de ninguno?

Grinferantes.- Eso me enseñaron mis parientes.

Flexíbulo.- Señor, tu excelencia me mostrará los documentos de sus preclaros parientes.

Gorgopas.- Paréceme que te burlas sin razón de este mancebo, y no haces bien.

Grinferantes.- Primeramente yo vengo de progenie tan buena que no reconoce superior en toda la provincia, por lo que he de procurar con todas mis fuerzas no desdeñarse del valor que mis mayores adquirieron con tanta honra, no cediendo a nadie, en dignidad, ni en autoridad, ni en lo que se debe a mi apellido. Yo vengo obligado a hacer lo mismo. Si alguno pretende menguar en algo estas dignidades, al punto he de sacar contra él mi espada. Cuanto al dinero; he de ser liberal; cuanto a la honra, tacaño. Y también cortés y atento, por lo que conviene que yo y los de mi calidad saludemos a los demás, les hagamos en la calle lugar por donde pasen, los acompañemos al entrar en casa y al salir, nos quitemos el sombrero haciendo reverencia, y no porque merezca nadie que yo me conduzca así, sino porque tal es el modo de ganar el afecto y favor de los hombres, y el aplauso del pueblo, y de acrecentar la honra que tenemos en los labios y en el corazón. En esta crianza estriba la diferencia que hay entre el noble y el villano. El noble está acostumbrado a hacer todo esto con destreza, y el villano, como rústico que es, no sabe hacerlo.

Flexíbulo.- ¿Y qué opina tu excelencia de semejante educación?

Grinferantes.- ¿Qué he de opinar? Que es óptima y digna de mi linaje.

Flexíbulo.- ¿Tienes más que preguntarme?

Grinferantes.- Nada más que recuerde. Ni te hubiese preguntado antes, a no ser la voluntad de mi padre, que me encargó, o mejor dicho me mandó con todo rigor, que viniese a verte para que si conocieras alguna cosa oculta, o, como si dijéramos, algún misterio sagrado de esta educación con que se pueda lograr más honores, al punto me lo comuniques para que nuestra familia, ya honrada y nobilísima, suba a grado más alto, porque hay ahora muchos hombres que, fiados en su opulencia, sin dignidades, ni honores, por esas riquezas suyas, se levantan, y miran como a iguales a los linajes nuestros de antigua nobleza.

Flexíbulo.- ¡Cosa nefanda!

Grinferantes.- ¿Verdad que sí?

Flexíbulo.- Aun un ciego lo vería.

Grinferantes.- Y estos hombres de que hablo pasean siempre con copioso séquito de pajes y lacayos, lucen vestidos ricos de seda o de velludo, todos bordados, así que junto a ellos nosotros parecemos tanto como nada, y que si vestimos paño frisado es para encubrir nuestra pobreza. El premio al trabajo que mi padre te pide será recibirte en nuestra familia, gozar de la gracia de ella y de la mía, que con el tiempo te hagamos algún beneficio y que siempre seas como cliente nuestro y disfrutes de nuestra protección.

Flexíbulo.- ¡Qué más se puede pedir, ni qué más puedo desear! Y ahora, dime: si te quitas el sombrero, dejas lugar en la calle, saludas con reverencia, ¿cuál será el motivo por que agrades a aquellos con los que conversas?

Grinferantes.- Pues por haber hecho aquellas cosas.

Flexíbulo.- Todas esas cosas no son sino señales exteriores por las que se colige que dentro de ti hay algo que te hace amable; pero ninguno estima aquellas cosas por sí mismas.

Grinferantes.- ¿Y por qué no han de amarlas cuantos son de buen trato y conversación, y más los nobles e hidalgos?

Flexíbulo.- Estás muy atrasado, te lo digo hablando entre nosotros, y, sin embargo, tú crees haber llegado al final.

Grinferantes.- No necesito aprender letras ni erudición. Mis mayores me dejarán con qué vivir, y si ello me faltara, no lo he de buscar en el ejercicio de esas artes tan viles, sino con las armas.

Flexíbulo.- Con arrogancia y altivez hablaste, casi como si por ser noble dejaras de ser hombre.

Grinferantes.- ¡Mira lo que dices!

Flexíbulo.- ¿En qué eres tú hombre?

Grinferantes.- En todo yo.

Flexíbulo.- Sí lo eres por el cuerpo no más, ¿te diferencias algo de las bestias?

Grinferantes.- No, en verdad.

Flexíbulo.- Luego no lo eres todo tú, porque tienes razón y entendimiento.

Grinferantes.- ¿Cómo?

Flexíbulo.- Porque si dejas el entendimiento inculto y silvestre, cuidando no más que del aliño y compostura del cuerpo, de hombre te conviertes en bruto. Pero tornemos a lo nuestro, que de ello nos apartaríamos mucho, con esta digresión, si accediera a mi deseo. Cuando tú dejas lugar en la calle y te quitas el sombrero, ¿qué concepto piensas que forman de ti los demás?

Grinferantes.- Pues que soy noble, cortés y que estoy bien educado.

Flexíbulo.- Duro eres de entendimiento. ¿Por ventura no oíste hablar en tu casa de alma, de probidad, de modestia y de moderación?

Grinferantes.- Eso lo oí, pero en la iglesia a los predicadores.

Flexíbulo.- Cuando los que encuentras te ven hacer tales cosas juzgan que tú eres un mancebo bueno, que todo lo haces por el buen concepto que de ellos tienes y porque te consideras a ti mismo con modestia, y de esta opinión nace el favor y la buena voluntad de ellos para contigo.

Grinferantes.- Explícame eso con más claridad.

Flexíbulo.- A eso voy. Si los hombres pensasen que la soberbia te llevaba a considerarlos por debajo de ti, y que, con todo, te quitabas el sombrero y les hacías reverencia - no por honra que les era debida, sino por conveniencia tuya -, ¿crees que habría entre ellos alguno que te lo agradeciera y que estimara tu falsa y simulada cortesía?

Grinferantes.- ¿Y por qué no?

Flexíbulo.- Porque lo que haces no es por ellos, sino por ensalzarte tú y por ti mismo, y ¿quién se considerará obligado por aquello que hiciste por ti y no por él? ¿Acaso podría yo admitir como honra hecha a mí lo que hicieras, no por lo que yo merezca, sino para honrarte tú mismo?

Grinferantes.- Eso creo.

Flexíbulo.- Luego la buena voluntad de los demás se aquista por la honra que a ellos se les hace y no porque se los honre para que a ti te tengan por más noble y cortés. Y esto no ocurriría si ellos pensasen que no te consideras inferior a ellos y que tu cortesía es la debida.

Gorgopas.- En verdad que no es eso.

Flexíbulo.- Aun cuando fuese mentira habría que engañar a los demás, pues de otro modo no lograrías lo que deseas.

Grinferantes.- ¿Qué modo hay de lograrlo?

Flexíbulo.- Un modo fácil, si atiendes.

Grinferantes.- Dile, que para ello vine a ti, y siempre estarás bajo nuestra tutela.

Flexíbulo.- ¡Poco madura, está esa fruta!

Grinferantes.- ¿Qué refunfuñas?

Flexíbulo.- Digo que sólo hay un modo: que seas cual quieras ser tenido de los demás.

Grinferantes.- ¿Cómo?

Flexíbulo.- Si quieres calentar algo, ¿lo lograrás con fuego pintado?

Grinferantes.- No; pero sí con el verdadero.

Flexíbulo.- Si quieres cortar, ¿lo harás con un cuchillo pintado en un lienzo?

Grinferantes.- No; pero sí con un cuchillo de hierro.

Flexíbulo.- Así que las cosas verdaderas son distintas de las cosas fingidas.

Grinferantes.- Eso parece.

Flexíbulo.- Luego no es lo mismo fingir modestia que sentirla. Lo fingido alguna vez se descubre o manifiesta; lo verdadero permanece siempre. Fingiendo modestia, alguna vez en público o en privado harás o dirás inadvertidamente -que no siempre serás dueño de ti mismo - algo conque declares el fingimiento, y cuantos lo conozcan te aborrecerán tanto y aun más cuanto antes te amaran.

Grinferantes.- ¿De cuál modo podré yo practicar la modestia que me mandas?

Flexíbulo.- Si estás siempre persuadido, lo que es verdad, de que los demás son mejores que tú.

Gorgopas.- ¿Mejores? ¿Dónde? Creo que en el cielo, porque en la tierra pocos hay que iguallen a éste; ninguno que sea mejor.

Grinferantes.- Eso oí decir a mi padre y a mi tío.

Flexíbulo.- ¡Cuán lejos de la verdad lleva la ignorancia del valor de los vocablos! ¿A qué llamas bueno? Así sabremos si hay alguno mejor que tú.

Grinferantes.- No lo sé; bueno es haber nacido de buenos padres.

Flexíbulo.- ¿No sabes cuál cosa es buena y ya entiendes lo que es mejor? ¿Llegas a los comparativos sin saber los positivos? ¿Y cómo sabes que tus padres y antepasados son buenos? ¿En cuál señal lo conoces?

Grinferantes.- ¿Cómo, niegas que sean buenos?

Flexíbulo.- Si no los conocí, ¿cómo puedo decir nada en favor ni en contra de su bondad? Te vuelvo a preguntar: ¿cómo conjeturas tú que son buenos?

Grinferantes.- Porque todos lo dicen. Pero te ruego me manifiestes a qué fin van encaminadas tus preguntas impertinentes.

Flexíbulo.- No son impertinentes, sino necesarias para que puedas entender lo que solicitas de mí.

Grinferantes.- Te pido que seas breve.

Flexíbulo.- Muchas palabras serían necesarias para explicarte lo que ignoras; mas como estás enojado, lo diré con mayor brevedad de lo que requiere cosa tan

importante. Escucha y mírame atento. ¿A quién se ha de llamar sabio? ¿Acaso al que tiene ciencia? ¿Y a quién rico, sino al que posee riquezas?

Grinferantes.- Claro está.

Flexíbulo.- ¿Y a quién se ha de llamar bueno, sino al dotado de buenas cualidades?

Grinferantes.- No se puede negar.

Flexíbulo.- Dejemos ahora las riquezas, que no son bienes verdaderos, pues de serlo hallarías a muchos mejores que tu padre, y los mercaderes y usureros serían mejores que los hombres buenos y sabios.

Grinferantes.- Lo veo como tú lo, dices.

Flexíbulo.- Medita con atención y cuidado cada una de las cosas que te voy a decir: ¿No es bueno el ingenio agudo y perspicaz; el juicio sano, maduro y cabal; la erudición varia de las cosas útiles y grandes; la prudencia y el ejercicio en los asuntos de importancia; el consejo, la destreza en los negocios? ¿Qué dices de todo esto?

Grinferantes.- En verdad que aun los nombres solos me parecen hermosos y magníficos, cuanto más lo que significan.

Flexíbulo.- Sigamos. ¿Qué diremos de la sabiduría, de la piedad, del amor a Dios, a la patria, a los padres y a los amigos, de la justicia, de la templanza, de la magnanimidad, de la fortaleza en las desgracias, del valor en las adversidades? ¿Qué son, en verdad, todas estas cosas?

Grinferantes.- Excelentes en extremo.

Flexíbulo.- Pues sólo éstos son bienes del hombre, porque las demás cosas que pudiésemos referir lo mismo pueden ser bienes que males, por donde no son bienes. Pon atención y guarda esto en la memoria.

Grinferantes.- Lo haré.

Flexíbulo.- Mucho lo deseo, porque no tienes mal ingenio, aunque sin pulir. Recapacita en tu ánimo si tú posees todos esos bienes, y si algunos tuvieses, cuán pocos serán y cuán flojos; y cuando discreta y agudamente lo hubieres examinado, entenderás al cabo que no estás ornado ni instruido de grandes ni de muchos bienes, y que no hay entre la plebe quien tenga menos que tú. En la multitud hay ancianos que vieron y oyeron muchas cosas, con lo que tienen grande experiencia de ellas; hay hombres aficionados al estudio, con lo que realzan y pulen su ingenio, hay otros que gobiernan la república; otros diligentes en el manejo de los autores y muy versados en su lectura; otros que son vigilantes y cuidadosos padres de familia; otros que profesan las artes y son óptimos en el ejercicio de ellas. Aun los mismos labradores, ¿cuantas cosas no logran de los arcanos de la Naturaleza? ¿Y los marineros, que han de saber el curso de los días y las noches, la naturaleza de los vientos, la situación de tierras y de mares? Y en la plebe hay varones santos, que honran y veneran a Dios piadosamente; los hay, asimismo, que supieron gobernarse con moderación en la prosperidad y sufrir con valor las desgracias y estrecheces. ¿Qué sabes tú de todo esto? ¿En cuál de estas cualidades te ejercitas? ¿Cuál practicas? En verdad en nada, salvo aquello de nadie es mejor que yo porque soy hijo de buenos padres. ¿Y tú, que aun no eres bueno, puedes ser mejor? Ni tus padres, ni tus abuelos, ni tus bisabuelos han sido buenos como no hayan tenido las cosas que te dije, y averiguar si las tuvieron o no -aunque yo lo dudo - es negocio tuyo. Y aunque las hayan tenido, tú no serás bueno si no los imitas.

Grinferantes.- Me dejas confuso y avergonzado: nada tengo que decir en contrario.

Gorgopas.- Pues yo no entendí nada; todo lo que dijiste me ofuscó.

Flexíbulo.- Porque llegaste aquí rudo, inculto para estas nociones, e inficionado y esclavo de opiniones muy distintas de éstas. Y tú, mancebo, ¿cómo quieres que te llamemos ahora: señor, o esclavo?

Grinferantes.- Esclavo, porque si todo es como dijiste - y pienso que no hay nada más cierto -, muchos siervos son mejores y valen más que yo.

Flexíbulo.- Para que cuanto te dije se grabe bien en tu ánimo, retírate a tu casa y piensa a solas, repasándolo y meditando bien, que cuanto más lo repasares más cierto entenderás que es.

Grinferantes.- Ruégote que me digas algo más, porque con sólo esta hora conozco que soy tan otro, que me parece no ser lo que era antes.

Flexíbulo.- ¡Ojalá aconteciera contigo lo que con Polemón el filósofo!

Grinferantes.- ¿Qué aconteció?

Flexíbulo.- Pues que con sólo oír a Jenócrates una oración, de perverso y perdido que era, aficionase al estudio y a la práctica de las virtudes, y tan sabio y virtuoso llegó a ser, que sucedió a Jenócrates en la Academia. Y tú, hijo mío, luego que conocieres lo que te falta para ser bueno - lo que a muchos les sobra -, de todas veras considerarás que los demás te aventajan y honrarás en ellos la bondad de que los ves adornados y que a ti te falta. Entonces el conocimiento de ti mismo hará que te consideres con disgusto y te tengas en poco, de modo que no encontrarás a nadie tan abatido a quien tú conciencia no lo anteponga a ti mismo. Y no podrás persuadirte de que hay otro peor que tú, aunque se muestren su malicia y falsedad, porque entonces pensarás que tú ocultas cauteloso la tuya.

Grinferantes.- ¿Y qué se seguirá de ahí?

Flexíbulo.- Si hicieras lo que te digo, lograrás la educación, la urbanidad verdaderas y firmes, y aun lo que ahora llamamos cortesanía. Entonces serás bienquisto de todos y grato, aunque tú no cuides de conseguirlo, porque siempre - y éste ha de ser tu mayor cuidado - habrás de ser grato a Dios eterno.¹⁰

PROPUESTAS DIDÁCTICAS

Cine y Literatura

También centradas en los procesos eclesiásticos tenemos *Giordano Bruno* (1973) de Giulano Montaldo y las distintas versiones del caso de Galileo Galilei, como la adaptación de la obra *La vida de Galileo Galilei* de Bertolt Brecht, que realizaron para teatro Charles Laughton y Joseph Losey, y que éste llevó a la pantalla (*Galileo Galilei*, 1974), o la que dirigió Liliana Cavani, con el título *Galileo* (1968).

La lectura de Juan Luis Vives, acerca de la educación, se puede acompañar, entre otras, y como un contraejemplo de las propuestas de Vives, de la película *Viridiana* de Luis

¹⁰ Según *Diálogos*, Buenos Aires, Espasa-Calpe, 1940 (edición original: *Exercitatio Linguae Latinae*, Basilea, Robertus Winter, 1538).

Buñuel (1961), que a Cabrera le sugiere la pregunta: «¿Vale la pena hacer algo por los otros? En palabras del autor, “este film puede ser visto [...] como un concepto-imagen de la asistencia, como una mordaz crítica de este concepto cristiano fundamental.”».

CUESTIONES PARA EL DEBATE

2.1. Resume las posiciones sociales del humanismo y señala sus diferencias respecto a las ideas medievales anteriores.

2.2. ¿Cuáles serían las características fundamentales del erasmismo?

2.3. Glosa el significado del término «utopía». ¿Cuándo una utopía resulta socialmente transformadora?

2.4. ¿Qué diferencia hay en el planteamiento político de Spinoza respecto del proyecto de Vives?

Capítulo 3

la Ilustración

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

i) Referencias bibliográficas de Jean Jacques Rousseau

Las obras de Rousseau son:

Project concernant des nouveuax signes pour la musique, memoria leída ante la Academia de Ciencias de París (22-8-1742), refundida en su *Dissertation sur la musique moderne*, publicada en 1743.

Si le rétablissement des sciences et des arts a contribué à épurer les moeurs, el primer discurso para la Academia de Dijon, conocido generalmente como *Discours sur les sciences et les arts* (1750).

Discours sur l'origine de l'inégalité parmi les hommes, segundo discurso, no galardonado por la Academia de Dijon, publicado en 1755.

Lettre á d'Alembert sur les spectacles (1758).

La Nouvelle Héloïse, publicada en 1761.

Essai sur l'origine des langues, remitido a Malesherbes en septiembre de 1761.

Émile, redactado desde 1760 e impreso en Amsterdam en diciembre de 1761.

Contrat Social, también escrito desde 1760 y publicado en Amsterdam en abril de 1761.

Lettre á Christophe de Beaumont, publicada en marzo de 1763.

Dictionnaire de musique, publicado en 1767.

Confessions, obra redactada entre 1764 y 1770, publicada parcialmente en 1782 e íntegramente en 1789.

Considérations sur le gouvernement de Pologne, redactadas entre el otoño-invierno de 1771 y abril de 1772.

Dialogues on Rousseau juge de Jean-Jacques, redactados hacia 1773 y publicados en 1789.

Rêveries du promeneur solitaire, obra comenzada en 1776 que quedará incompleta, y será publicada en 1782.

Hay tres ediciones de las obras completas de Rousseau:

Oeuvres complètes de J. J. Rousseau, 13 vols., París, Hachette, 1901.

Oeuvres complètes de J. J. Rousseau, 4 vols. (falta uno), París, Gallimard 1959-1970 (Bibliothèque de la Pléiade), dirección de Bernard Gagnebin y Marcel Raymond.
Oeuvres complètes, París, Seuil (L'Intégration), vol. I 1967, prefacio de Jean Fabre, edición de Michel Launay.

Han sido publicadas dos ediciones de la correspondencia rousseauiana:

Correspondance générale de J.-J. Rousseau, París, Librairie Armand Colin 1924-1934, edición de Théophile Dufour.

Correspondance complète de J. J. Rousseau, 50 vols. (aparecidos), Ginebra, Inst. et Musée Voltaire; Oxford, The Voltaire Foundation 1965-1991, edición de R. A. Leigh.

Relaciones bibliográficas se encuentran en:

- Schinz, A.: *Etat présent des travaux sur Jean Jacques Rousseau*, París-New York 1941.

- Voisine, J.: «Etat des travaux sur Jean-Jacques Rousseau», *Information littéraire* (1964) fasc. 2.

- Trousson, R.: «Quinze années d'études rousseauistes», *Dix huitième siècle* (1977) núm. 9.

Annales de la Société Jean-Jacques Rousseau (Ginebra), vols. XXXV y XXXVI.

Las traducciones de Rousseau al castellano han sido numerosísimas, y se pueden organizar según los distintos proyectos editoriales:

Akal (Madrid) ha publicado el *Ensayo sobre el origen de las lengua* (1980), con trad. de Mauro Armiño.

Alfaguara (Madrid), en la su colección «Clásicos Alfaguara», ha publicado el volumen *Escritos de combate*, con los *Discursos*, el *Contrato* y la *Epístola a Christophe de Beaumont*, con traducción de Salustiano Masó y edición de Georges Benrekassa.

Alianza (Madrid), en su colección «Libro de bolsillo», ha publicado cuidadas traducciones, también de Mauro Armiño, de: *Las ensoñaciones del paseante solitario* (1979; LB 707), *Del contrato social. Discursos* (1980; LB 763) y *Emilio, o De la educación* (1990; LB 1465).

Edaf (Madrid) ha publicado versiones del *Emilio* (1985), con prólogo de M. Carmen Iglesias, y el *Contrato*, con traducción de Enrique Azcoaga, reedición Madrid, Sarpe 1983.

Tecnos (Madrid), en su colección «Clásicos del pensamiento», ha publicado el artículo sobre la Economía Política para la *Enciclopedia* (1985), con edición de José E. Candela; los *Discursos* (1987), con edición de Antonio Pintor Ramos; el *Contrato* (1988, núm. 54), con edición de María José Villaverde; el *Proyecto de Constitución para Córcega y las Consideraciones sobre el Gobierno de Polonia* (1988), con edición de Antonio Hermosa; y la *Carta a d'Alembert sobre los espectáculos* (1994), con edición José Rubio Carracedo. También el *Discurso sobre la economía política y Escritos polémicos*.

Les traducciones de las obras de Rousseau al catalán han sido más bien escasas:

Discursos. Professió de fe, Barcelona, Laia 1983, traducción de Josep M. Sala-Valldaura, edición a cargo de Christian Delacampagne. Una reedición parcial es: *Discurs sobre*

les ciències i les arts. Discurs sobre l'origen i els fonaments de la desigualtat entre els homes, València, Universitat de València, 1990, 1997³, con introducción y comentario de Sergio Sevilla.

Contracte social, edición, sin fecha, a cargo de Ramon Viñes. Otra edición, Barcelona, Edicions 62, 1993 (Textos filosòfics; 68).

Emile o de l'educació, 2ª ed., Vic, Eumo; Barcelona, Diputació de Barcelona, 1989 (Textos pedagògics; 5).

ii) Referencias bibliográficas de Immanuel Kant

Las obras más importantes de Kant, ordenadas cronológicamente son:

Gedanken von der wahren Schätzung der lebendigen Kräfte [Pensamientos sobre la verdadera apreciación de las fuerzas vivas] (redacción 1746, publicación 1747).

Meditationum quarundam de igne succinta delineatio (tesis doctoral sobre el fuego, 1755).

Versión alemana: *Allgemeine Naturgeschichte und Theorie des Himmels* [Historia general de la naturaleza y teoría del cielo].

Principiorum primorum cognitionis metaphysicae nova dilucidatio (trabajo de habilitación, 1755).

Monadologia physica (disertación para recibir un puesto de profesor, 1756).

Neue Anmerkungen zur Erläuterung der Theorie der Winde [Nuevas observaciones sobre la teoría de los vientos] (1758).

Neuer Lerhbegriff der Bewegung und Ruhe [Nuevo concepto doctrinal del movimiento y el reposo] (red. 1758-1761).

Versuch einiger Betrachtungen über den Optimismus [Ensayo de algunas consideraciones sobre el optimismo] (1759).

Die falsche Spitzfindigkeit der vier syllogistischen Figuren erwiesen [La falsa sutileza de las cuatro figuras silogísticas] (1762).

Einzig möglichen Beweisgrund zu einer Demonstration des Daseins Gottes [La única prueba posible para demostrar la existencia de Dios] (1762).

Versuch über die Deutlichkeit der Grundsätze der natürlichen Theologie und der Moral [Ensayo sobre la claridad de los principios de teología natural y de moral] (ensayo presentado a un concurso organizado por la Academia de Ciencias de Berlín, con el que recibió un «accessit», 1763).

Versuch, den Begriff der negativen Grössen in die Weltweisheit einzuführen [Intento de introducir en la sabiduría el concepto de las magnitudes negativas] (1763).

Beobachtungen über das Gefühl des Schönen und Erhabenen [Observaciones sobre lo bello y lo sublime] (1764).

Versuch über die Krankheiten des Kopfes [Ensayo sobre las enfermedades de la cabeza] (1764).

Träume eines Geistersehers, erläutert durch Träume der Metaphysik [Sueños de un visionario, interpretados mediante los sueños de la Metafísica] (1766).

Von dem ersten Grunde des Unterschiedes der Gegenden im Raume [Sobre el primer fundamento de la diferencia de las zonas dentro del espacio] (1768)

[*Dissertatio*.:] *De mundi sensibilis atque intelligibilis forma et principiis* (obra redactada con

ocasión de su nombramiento como profesor de lógica y metafísica en la universidad de Königsberg, 1770).
Von dem körperlichen wesentlichen Unterschiede zwischen der Struktur der Tiere und Menschen [De las esenciales diferencias físicas entre la estructura de los animales y la del hombre] (1771).
Kritik der reinen Vernunft [Crítica de la razón pura] (primera edición, 1781; segunda edición 1787).
Prolegomena zu einer jeden künftigen Metaphysik, die als Wissenschaft wird auftreten können [Prolegómenos a toda metafísica futura que pueda presentarse como ciencia] (1783).
Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht [Idea de una historia general concebida en sentido cosmopolita] (1784).
Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? [Contestación a la pregunta: ¿Qué es Ilustración?] (1784).
Grundlegung zur Metaphysik der Sitten [Fundamentación de la Metafísica de las costumbres] (1785).
Vom Gebet [Sobre la oración] (1785).
 [Dos notas sobre las] *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit* [Ideas para la filosofía de la historia de la Humanidad (de Herder)] (1785).
Was heisst: sich im Denken orientieren [Qué significa orientarse en materia de pensamiento] (1786).
Metaphysische Anfangsgründe der Naturwissenschaft [Principios metafísicos de la ciencia de la naturaleza] (1786).
Kritik der praktischen Vernunft [Crítica de la razón práctica] (1788).
 [Sobre el uso de principios teleológicos en la filosofía] (1788).
Kritik der Urteilskraft [Crítica del juicio] (1790).
Über eine Entdeckung nach der alle neue Kritik der reinen Vernunft durch eine ältere entbehrlich gemacht werden soll [Sobre un descubrimiento según el cual toda nueva crítica de la razón pura resulta superflua ante otra anterior] (Escrito polémico contra Eberhard, 1791).
Über das Misslingen aller philosophischen Versuche in der Theodizee [Sobre el fracaso de todo intento filosófico en la Teodicea] (1791).
Über das radikale Böse in der menschlichen Natur [Sobre el mal radical en la naturaleza humana] (parte de *Religion innerhalb der Grenzen der blossen Vernunft*, 1792).
Von dem Kampf des guten Prinzips mit dem bösen um die Herrschaft über den Menschen [De la lucha del principio del bien contra el del mal en torno a su dominio sobre el hombre] (Parte de *Religion innerhalb der Grenzen der blossen Vernunft*, 1792).
Religion innerhalb der Grenzen der blossen Vernunft [La religión dentro de los límites de la pura razón] (1793).
Über den Gemeinspruch: «Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis [Sobre el dicho vulgar: «Eso puede ser cierto en teoría, pero no sirve para la práctica»] (Escrito polémico contra Garve, 1793).
Das Ende aller Dinge [El fin de todas las cosas] (1794).
Zum ewigen Frieden [Sobre la paz perpetua] (1795).
Von einem neuerdings erhobenen vornehmen Ton in der Philosophie [Sobre un tono elegante

que se manifiesta últimamente en la filosofía] (1796).
Metaphysische Anfangsgründe der Rechtslehre [Primeros fundamentos metafísicos de la teoría del derecho] (1797).
Metaphysische Anfangsgründe der Tugendlehre [Primeros fundamentos metafísicos de la teoría de la virtud] (1797).
Verkündigung des nahen Abschluss eines Traktats zum ewigen Frieden in der Philosophie [Anuncio de la próxima celebración de un tratado de paz perpetua en Filosofía] (1797).
Anthropologie [Antropología] (1798).
Übergang von den metaphysischen Anfangsgründen der Naturwissenschaft zur Physik [Tránsito de los primeros fundamentos metafísicos de la ciencia de la naturaleza a la Física] (1798).

Hay cinco ediciones de obras completas de Kant, que han sido reelaboradas y reeditadas.

Immanuel Kant Werke, 10 vols., Leipzig 1838-1839, edición de G. Hartenstein. Fue reordenada cronológicamente en 8 vols., en 1867-1869, y, después, dispuesta sistemáticamente por J. H. von Kirchman, en 1868 y ss. Después, reelaborada en 10 vols. Leipzig 1920-1929, por K. Vorländer, O. Buek, Kinkel y Schiele.
Kants Sämtliche Werke, 12 vols., Leipzig, 1838-1842, edición de R. Rosenkranz y F. W. Schubert.
Kant's gesammelte Schrifte, herausgegeben von de Preußischer, bzw. von de Deutschen Akademie der Wissenschaften, edición impulsada por W. Dilthey, en 23 vols., Berlín 1902-1955, reimpresa en 1963 y ss.
Immanuel Kants Werke, 11 vols., Berlín 1912-1922, edición de E. Cassirer, Cohen, Buchenau, O. Buek, A. Görland y B. Kellerman.
Immanuel Kant. Werke in sechs Bänden. Herausgegeben von Wilhelm Weischedel, 6 vols., Darmstadt 1956-1964, reed. como *Theorie-Werkausgabe Immanuel Kant, Werke in zwölf Bänden*, 12 vols., Fráncfort d.M. 1968, 1980³. La misma editorial Suhrkamp de Fráncfort d.M. ha publicado materiales complementarios de esta edición, como: *Materialien zu Kants «Kritik der praktischen Vernunft»* (1974), edición de K. Cramer; *Materialien zu Kants «Kritik der reinen Vernunft»* (1975), edición de J. Kopper y R. Malter; *Materialien zu Kants Rechtsphilosophie* (1976), edición de Z. Batscha; *Materialien zu Kants «Kritik der Urteilskraft»* (1976), edición de L. Weischedel.

Algunos instrumentos bibliográficos sobre Kant son:

- Adickes, Erich: *German Kantian Bibliography*, New York 1964, vers. orig., 3 vols., 1895-1896.
- Heintel, P.; Nagl, L. (ed.): *Zur Kantforschung in der Gegenwart*, Darmstadt 1981.
- Lehmann, K. H.; Lehmann, H.: «Dissertationen zur Kantischen Philosophie», *Kantstudien*, 51 (1959-1960), pp. 228-257.
- Vleerschauwer, H. J. de: *Entwurf einer Kant-Bibliographie*, 1965.
- Palacios, José Miguel; Molinonuevo, José: «Bibliografía en español sobre Kant», *Anales del Seminario de Metafísica* (Madrid), 9, 1974, pp. 195-214.

Herramientas terminológicas específicas son:

- Mellin: *Enzyklopädisches Wörterbuch der Kritischen Philosophie*, 6 vols., 1797-1803.
- Wegner, G.: *Kant-Lexikon*, 1893.
- Ratke, Heinrich: *Systematisches Handlexikon zu Kants der Kritik der reinen Vernunft*, Leipzig 1920, reed. 1929.
- Eisler, Rudolf: *Kant-Lexicon*, 1930, reed., Heldensheim 1961.
- Martin, G.: *Allgemeiner Kantindex zu Kants gesammelten Schriften*, 23 vols., Berlín 1967 ss.
- Martin, G.; Lowisch, D. J.: *Sachindex zu Kants, «Kritik der reinen Vernunft»*, Berlín 1967.

Publicaciones y ediciones periódicas sobre Kant y el kantismo:

- *Altpreußische Monatschrift*.
- *Jahresberichte über die Erscheinungen aus dem Gebiete der Philosophie [del Archiv für Philosophie]*.
- *Kantstudien*.
- *Kant-Ausgabe*.

Las traducciones de Kant al castellano han sido numerosas y publicadas en distintas editoriales:

- A. Machado, ediciones (Madrid), ha publicado el *Ensayo sobre las enfermedades de la cabeza* (2001).
- Akal (Madrid) ha reeditado (1984, 2003³) la trad. de Lorenzo Luzuriaga de *Pedagogía* (Madrid, Daniel Jorro ed. 1911). También ha editado recientemente la lecciones de *Lógica* (2001).
- Alba Ediciones (Madrid), ha publicado la compilación *En defensa de la Ilustración*, con prólogo de J. L. Villacañas.
- Alfaguara (Madrid) ha publicado una cuidada traducción de la *Crítica de la razón pura*, a cargo de Pedro Ribas (1984, diversas reediciones).
- Alianza (Madrid) ha editado *Los sueños de un visionario...* (1987), los *Principios metafísicos de la ciencia de la naturaleza* (1989), las *Observaciones acerca del sentimiento de lo bello y lo sublime* (1990), la traducción de la *Antropología* de José Gaos (1991, ed. orig. *Revista de Occidente*), *La religión dentro de los límites de la mera razón* (1991).
- El Centro de Estudios Constitucionales publicó la *Introducción a la teoría del Derecho* (1978²).
- El Centro Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) ha publicado la *Dissertatio* de 1770. Coloquio publicó la *Nova dilucidatio* (1987).
- Crítica (Grijalbo) publicó les *Lecciones de Ética* (1988).
- Espasa-Calpe (Madrid), en su colección «Austral», publicó *Lo bello y lo sublime; La paz perpetua* (1984), la *Crítica de la razón práctica* (1984³), la *Crítica del juicio* (1990⁵), y la *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* (1990⁹).
- El FCE publicó la versión de Eugenio Ímaz de los escritos de *Filosofía de la Historia* (1984⁵)
- Orbis ha publicado algunas obras y ha reeditado otras del fondo de la editorial Aguilar. Ambas hicieron versiones de la *Cimentación para la metafísica de las costumbres*

(1968³), *Crítica de la razón pura* (2 vols. 1985²), *El poder de las facultades afectivas* (1969), *Porqué no es inútil una nueva crítica de la razón pura* (1963), y los *Prolegómenos...* (1959), según la trad. de Julián Besteiro.

Tecnos (Madrid), en la su colección «Clásicos del pensamiento», ha editado *Teoría y práctica* (1986), *Los progresos de la metafísica desde Leibniz y Wolff* (1987), *Ideas para una historia universal en clave cosmopolita* y otros escritos sobre filosofía de la historia (1987), la *Metafísica de las costumbres* (1989), *Sobre la paz perpetua* (1989²), la *Antropología práctica*, trad. Roberto Rodríguez Aramayo (1990), los *Principios metafísicos de la ciencia de la naturaleza* (1991).

Trotta (Madrid), ha publicado *La contienda entre las facultades de filosofía y teología*, con trad. de R. Rodríguez Aramayo.

Otras editoriales también han hecho ediciones esporádicas de obras ya mencionadas, como: Alhambra, Ibéricas, Magisterio Español, PPU. Son difíciles de encontrar las versiones de las editoriales: Sor distr., Reus, etc.

Las traducciones de Kant al catalán han sido escasas:

La pau perpètua, traducción de Eduard Serra, Barcelona, Barcino 1932 (en la portadilla «M. Kant»; en el prefacio «Emmanuel Kant»).

Prolegòmens, edición de Gerard Vilar, Barcelona, Laia 1982.

Fonamentació de la metafísica dels costums, edición de Joan Leita, Barcelona, Edicions 62.

«Introducció»; «Pròlegs» [A, B] de la *Crítica de la raó pura i Què és la Il·lustració?*, València, Universitat de València, 1990 (trad. de la vers. cast. de la editorial Alfaguara).

También están anunciadas versiones en catalán de la *Crítica de la razón pura*, de la *Crítica de la razón práctica*, de la *Crítica del juicio*, de *La religión dentro de los límites de la simple razón* y de los *Escritos de filosofía de la historia*.

La revista *Enrahonar. Quaderns de Filosofia* de la Universitat Autònoma de Barcelona, dedicó su núm. 9 a la figura de Kant.

LECTURAS

(1) ÉMILE DURKHEIM: «CONCLUSIÓN» DE «EL CONTRATO SOCIAL DE ROUSSEAU»¹¹

Ahora podemos juzgar la perfecta continuidad que presenta el pensamiento de Rousseau desde el segundo *Discurso* hasta *El Contrato*. El estado de naturaleza, tal como está descrito en la primera de estas obras, consiste en una especie de anarquía pacífica, donde los individuos, independientes unos de otros, sin relaciones entre sí, sólo dependen de la fuerza abstracta de la naturaleza. En el estado civil, tal como lo concibe Rousseau, la situación es la misma pero bajo una forma nueva. Los individuos están fuera unos de los otros, manteniendo entre ellos tan pocas relaciones

¹¹ Émile Durkheim: *Montesquieu y Rousseau, precursores de la sociología*, Madrid, Tecnos, 2000, pp. 177-180.

personales como sea posible, pero dependiendo de una fuerza nueva, sobre añadida a las fuerzas naturales, que, sin embargo, tiene la misma generalidad y la misma necesidad: es la voluntad general. De la misma manera, en el estado de naturaleza, el hombre se somete por sí mismo a la acción de las fuerzas naturales y sigue espontáneamente la dirección que le imprimen, porque siente instintivamente que no tiene nada mejor que hacer y que su interés le dicta su conducta. En el estado civil se somete a la voluntad general no menos libremente, porque esa voluntad general es obra suya y porque al obedecerla no hace más que obedecerse a sí mismo.

Aquí se ven las relaciones y las diferencias entre Rousseau y sus dos predecesores Hobbes y Montesquieu. Para los tres, la sociedad es algo que se superpone a la naturaleza propiamente dicha. Para el mismo Montesquieu, las leyes del estado de naturaleza son distintas de las del estado social. Las primeras se superponen a las segundas por un acto expreso del legislador. Pero, si hay concordancia en este punto fundamental, hay diferencias muy profundas en la manera como estos pensadores conciben el reino que el hombre añade así al resto del Universo.

Para Hobbes, es un acto de voluntad el que da nacimiento al orden social y es un acto de voluntad perpetuamente renovado el que lo sostiene. Las sociedades se forman porque los hombres quieren, para escapar de los horrores del estado de guerra, someterse a un soberano absoluto, y se mantienen porque el soberano les impide disolverse. Él es el que hace la ley y la sumisión de los hombres a su voluntad es la que establece todo el vínculo social. Hay que obedecerle porque manda. Si permiten esa dependencia, sin duda es porque encuentran en ella su interés, pero ese interés no está en la base de todos los detalles de la organización social. Una vez constituido el Estado, el jefe del Estado es el que hace la ley sin aceptar control.

Muy distinto era el pensamiento de Montesquieu. Aunque la ley civil sólo se puede establecer por un legislador, el legislador no puede hacerla a su gusto; la ley, para que sea lo que debe ser, tiene que ser conforme a la naturaleza de las cosas. En lo posible, no depende de lo arbitrario; las condiciones en que se encuentra la sociedad determinan necesariamente la ley. Es posible que se aparte de ellas; pero entonces la ley es anormal.

Rousseau quizás es aún más formal en este aspecto. Lo que constituye la base del sistema social es el acuerdo objetivo de intereses, es el estado de opinión, de las costumbres (*moeurs*), de los hábitos y las leyes no pueden más que expresar ese estado de cosas. y es justamente eso lo que hace que la voluntad general no pueda estar representada por un particular. Porque excede los límites de una voluntad particular. Estos dos tipos de cosas son heterogéneos y uno no puede servir de sustituto al otro. La opinión tiene su sustrato natural en el todo y no en una parte. Así que la preocupación de Rousseau no es tanto la de armar al soberano con un poder coercitivo lo bastante grande para doblegar las resistencias como la de fonnar los espíritus de manera que no se produzcan esas resistencias.

Por tanto, al mismo tiempo que estos pensadores están de acuerdo en afirmar la heterogeneidad de lo social y de lo individual, se constata un esfuerzo creciente por fundar en naturaleza el ser social. Sólo que es ahí donde se encuentra el punto débil del sistema. Aunque, como hemos demostrado, para Rousseau la vida colectiva no es

contraria al orden natural, tiene tan pocos puntos de contacto con éste que no se ve claramente cómo es posible esa vida colectiva. Rousseau dice en alguna parte que la autoridad del legislador, para ser respetada, supone ya un cierto espíritu social; pero la constitución de la sociedad lo supone aún más. Si a pesar de todo la sociedad se forma con individuos aislados, en el estado atómico, no se ve de dónde puede provenir ese espíritu. Si Rousseau admitiera el estado de guerra a la manera de Hobbes, se comprende que los hombres para ponerle fin formen un todo y lleguen hasta refundar su naturaleza primitiva. Pero incluso esta razón le falta, puesto que, según él, el estado de guerra nace de la vida en común. y de la misma manera que casi no explica cómo ha podido nacer la vida en común, incluso bajo las formas imperfectas que ha revestido en la historia, tiene mucha dificultad en demostrar cómo le resulta posible librarse de esas imperfecciones y constituirse lógicamente. La vida en común tiene bases tan poco sólidas en la realidad, que aparece como un edificio siempre tambaleante, cuyo equilibrio, delicado al extremo, en todos los casos sólo puede establecerse y mantenerse gracias a un concurso casi milagroso de circunstancias.

(2) IMMANUEL KANT: INTRODUCCIÓN DE *SOBRE LA PEDAGOGÍA*¹²

El hombre es la única criatura que ha de ser educada. Entendiendo por educación los cuidados (sustento, manutención), la disciplina y la instrucción, juntamente con la educación. Según esto, el hombre es niño pequeño, educando y estudiante.

Tan pronto como los animales sienten sus fuerzas, las emplean regularmente, de modo que no les sean perjudiciales. Es admirable, por ejemplo, ver las golondrinas pequeñas, que, apenas salidas del huevo y ciegas aún, saben, sin embargo, hacer que sus excrementos caigan fuera del nido. Los animales, pues, no necesitan cuidado alguno; a lo sumo, envoltura, calor y guía, o una cierta protección. Sin duda, la mayor parte necesitan que se les alimente, pero ningún otro cuidado. Se entiende por cuidado [*Wartung*], las precauciones de los padres para que los niños no hagan un uso perjudicial de sus fuerzas. Si un animal, por ejemplo, gritara al nacer, como hacen los niños, sería infaliblemente presa de los lobos y otros animales salvajes, atraídos por sus gritos.

La disciplina convierte la animalidad en Humanidad. Un animal lo es ya todo por su instinto; una razón extraña le ha provisto de todo. Pero el hombre necesita una razón propia; no tiene ningún instinto, y ha de construirse él mismo el plan de su conducta. Pero como no está en disposición de hacérselo inmediatamente, sino que viene inculto al mundo, se lo tienen que construir los demás.

El género humano debe sacar poco o poco de sí mismo, por su propio esfuerzo, todas las disposiciones naturales de la Humanidad. Una generación educa a la otra. El estado primitivo puede imaginarse en la incultura o en un grado de perfecta

civilización. Aun admitiendo este último como anterior y primitivo, el hombre ha tenido que volverse salvaje y caer en la barbarie.

La disciplina impide que el hombre, llevado por sus impulsos animales, se aparte de su destino, de la Humanidad. Tiene que sujetarle, por ejemplo, para que no se encamine, salvaje y aturdido, a los peligros. Así, pues, la disciplina es meramente negativa, esto es, la acción por la que se borra al hombre la animalidad; la instrucción, por el contrario, es la parte positiva de la educación.

La barbarie es la independencia respecto de las leyes. La disciplina somete al hombre a las leyes de la Humanidad y comienza a hacerle sentir su coacción. Pero esto ha de realizarse temprano. Así, por ejemplo, se envían al principio los niños a la escuela, no ya con la intención de que aprendan algo, sino con la de habituarles a permanecer tranquilos y a observar puntualmente lo que se les ordena, para que más adelante no se dejen dominar por sus caprichos momentáneos.

Pero el hombre tiene por naturaleza tan grande inclinación a la libertad, que cuando se ha acostumbrado durante mucho tiempo a ella, se lo sacrifica todo. Precisamente por esto, como se ha dicho, ha de aplicarse la disciplina desde muy temprano, porque en otro caso es muy difícil cambiar después al hombre; entonces sigue todos sus caprichos. Se ve también entre los salvajes que, aunque presten servicio durante mucho tiempo a los europeos, nunca se acostumbran a su modo de vivir; lo que no significa en ellos una noble inclinación hacia la libertad, como creen Rousseau, y otros muchos, sino una cierta barbarie: es que el animal aún no ha desenvuelto en sí la Humanidad. Por esto, se ha de acostumbrar al hombre desde temprano a someterse a los preceptos de la razón. Si en su juventud se le dejó a su voluntad, conservará una cierta barbarie durante toda su vida. Tampoco le sirve de nada el ser mimado en su infancia por la excesiva ternura maternal, pues más tarde no hará más que chocar con obstáculos en todas partes y sufrir continuos fracasos, tan pronto como intervenga en los asuntos del mundo.

Éste es un defecto habitual en la educación de los aristócratas, pues por nacer destinados a mandar, nunca se les contraría. Es preciso desbistar la incultura del hombre a causa, de su inclinación a la libertad; el animal, al contrario, no lo necesita por su instinto.

El hombre tiene necesidad de cuidados y de educación. La educación comprende la disciplina y la instrucción. Ningún animal, que se sepa, necesita de ésta; ninguno de ellos aprende nada de los viejos, excepto los pájaros, que aprenden su canto. Aquéllos instruyen a los jóvenes, y es delicioso verlos, como en una escuela, cantar con todas sus fuerzas delante de los pequeños, y a éstos afanándose en sacar el mismo sonido de sus gargantas. Para convencerse de que los pájaros no cantan por instinto, sino que realmente aprenden -vale la pena comprobarlo- se quitan la mitad de sus huevos a un canario y se cambian por otros de gorrión, o mejor aún, se sustituyen sus pequeñuelos por gorriñillos. Si se los coloca entonces en una caja, donde no puedan oír los gorriones de fuera, aprenderán el canto de los canarios, y de este modo se tendrán gorriones que canten. Es admirable también, que cada género de pájaros conserva un cierto canto característico en todas sus generaciones, siendo esta tradición la más fiel del mundo.

Únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre. No es, sino lo que la educación le hace ser. Se ha de observar que el hombre no es educado más que por hombres, que igualmente están educados. De aquí, que la falta de disciplina y de instrucción de algunos, les hace también, a su vez, ser malos educadores de sus alumnos. Si un ser de una especie superior recibiera algún día nuestra educación, veríamos entonces lo que el hombre pudiera llegar a ser. Pero como la educación, en parte, enseña algo al hombre y, en parte, lo educa también, no se puede saber hasta dónde llegan sus disposiciones naturales. Si al menos se hiciera un experimento con el apoyo de los poderosos y con las fuerzas reunidas de muchos, nos aclararía esto lo que puede el hombre dar de sí. Pero es una observación tan importante para un espíritu especulativo, como triste para un amigo del hombre, ver cómo los poderosos, la mayor parte de las veces, no se cuidan más que de sí y no contribuyen a los importantes experimentos de la educación, para que la naturaleza avance un poco hacia la perfección.

No hay nadie que haya sido descuidado en su juventud, que no comprenda, cuando viejo, en qué fue abandonado, bien sea en disciplina, bien en cultura (que así puede llamarse la instrucción). El que no es ilustrado es necio, quien no es disciplinado es salvaje. La falta de disciplina es un mal mayor que la falta de cultura; ésta puede adquirirse más tarde, mientras que la barbarie no puede corregirse nunca. Es probable que la educación vaya mejorándose constantemente, y que cada generación dé un paso hacia la perfección de la Humanidad; pues tras la educación está el gran secreto de la perfección de la naturaleza humana. Desde ahora puede ocurrir esto; porque se empieza a juzgar con acierto y a ver con claridad lo que propiamente conviene a una buena educación. Encanta imaginarse que la naturaleza humana se desenvolverá cada vez mejor por la educación, y que ello se puede producir en una forma adecuada a la Humanidad. Descúbrese aquí la perspectiva de una dicha futura para la especie humana.

El proyecto de una teoría de la educación es un noble ideal, y en nada perjudica, aun cuando no estemos en disposición de realizarlo. Tampoco hay que tener la idea por quimérica y desacreditarla como un hermoso sueño, aunque se encuentren obstáculos en su realización.

Una idea no es otra cosa que el concepto de perfección no encontrada aún en la experiencia. Por ejemplo, la idea de una república perfecta, regida por las leyes de la justicia, ¿es por esto imposible? Basta que nuestra idea sea exacta para que salve los obstáculos que en su realización encuentre. ¿Sería la verdad una mera ilusión por el hecho de que todo el mundo mintiese? La idea de una educación que desenvuelva en los hombres todas sus disposiciones naturales, es, sin duda, verdadera.

Con la educación actual no alcanza el hombre por completo el fin de su existencia; porque, ¡qué diferentemente viven los hombres! Sólo puede haber uniformidad entre ellos, cuando obren por los mismos principios, y estos principios lleguen a serles otra naturaleza. Nosotros podemos trabajar en el plan de una educación conforme a un fin y entregar a la posteridad una orientación que poco a poco pueda realizar. Las *orejas de oso*, por ejemplo, cuando se las trasplanta, tienen todas el mismo color; al contrario, cuando se siembran, se obtienen colores diferentes.

La Naturaleza, por tanto, ha puesto en ellas los gérmenes, y basta para desarrollarlas, su siembra y trasplante convenientes. Lo mismo sucede con el hombre.

Se encuentran muchos gérmenes en la Humanidad; y a nosotros toca desarrollarlos, desplegar nuestras disposiciones naturales y hacer que el hombre alcance su destino. Los animales lo realizan por sí mismos y sin conocerlo. El hombre ha de intentar alcanzarlo, pero no puede hacerlo, si no tiene un concepto de él. La adquisición de este destino es totalmente imposible para el individuo. Aun admitiendo una primera pareja realmente educada, todavía es preciso saber cómo ha educado sus alumnos. Los primeros padres dan ya un ejemplo a sus hijos, éstos lo imitan y así se desarrollan algunas disposiciones naturales. Todas no pueden ser cultivadas de esta manera, pues los niños, la mayor parte de las veces, sólo ven los ejemplos ocasionalmente. Antes no tenían los hombres ningún concepto de la perfección que la naturaleza humana puede alcanzar. Nosotros mismos no lo poseemos aún con pureza. Pero es asimismo cierto, que obrando aisladamente los hombres en la formación de sus alumnos, no podían conseguir que éstos alcancen su destino. No son los individuos, sino la especie humana quien debe llegar aquí.

La educación es un arte, cuya práctica ha de ser perfeccionada por muchas generaciones. Cada generación, provista de los conocimientos de las anteriores, puede realizar constantemente una educación que desenvuelva de un modo proporcional y conforme a un fin, todas las disposiciones naturales del hombre, y conducir así toda la especie humana a su destino. La Providencia ha querido que el hombre deba sacar el bien de sí mismo y le habló, por decirlo así: «¡Entra en el mundo!; yo te he provisto de todas las disposiciones para el bien. A ti toca desenvolverlas, y, por tanto, depende de ti mismo tu propia dicha y desgracia.»

El hombre debe desarrollar sus disposiciones para el bien; la Providencia no las ha puesto en él ya formadas; son meras disposiciones y sin la distinción de moralidad. El hombre debe hacerse a sí propio mejor, educarse por sí mismo, y, cuando malo, sacar de sí la moralidad. Meditándolo maduramente, se encuentra esto muy difícil: la educación es el problema más grande y difícil que puede ser propuesto al hombre. La inteligencia, en efecto, depende de la educación, y la educación, a su vez, de la inteligencia. De aquí que la educación no pueda avanzar sino poco a poco; y no es posible tener un concepto más exacto de ella, de otro modo que por la transmisión que cada generación hace a la siguiente de sus conocimientos y experiencia, que, a su vez, los aumenta y los pasa a las siguientes. ¿Qué cultura y qué experiencia tan grandes no supone este concepto? No podía nacer sino muy tarde; nosotros mismos no lo hemos podido obtener en toda su pureza. ¿Debe imitar la educación en el individuo la cultura que la Humanidad en general recibe de sus diferentes generaciones?

El hombre puede considerar como los dos descubrimientos más difíciles: el arte del gobierno y el de la educación y, sin embargo, se discute aún sobre estas ideas.

¿Por dónde, pues, empezaremos el desenvolvimiento de las disposiciones humanas? Debemos partir del estado inculto, o por uno ya cultivado? Es difícil imaginarse un desarrollo partiendo de la barbarie (por esto lo es también el concepto de los primeros hombres), y vemos que, iniciándose aquél en semejante estado, se ha vuelto siempre a caer en la animalidad, y que otra vez se han necesitado numerosos

esfuerzos para elevarse. En los más antiguos informes escritos dejados por pueblos muy civilizados, encontramos que estaban en una gran proximidad a la barbarie -¿y qué grado de cultura no supone ya el escribir?- tanto que respecto al hombre civilizado, se podría llamar al comienzo del arte de la escritura el principio del mundo.

Toda educación es un arte, porque las disposiciones naturales del hombre no se desarrollan por sí mismas. -La Naturaleza no le ha dado para ello ningún instinto. - Tanto el origen como el proceso de este arte es: o bien *mecánico*, sin plan, sujeto a las circunstancias dadas, o *razonado*. El arte de la educación, se origina mecánicamente en las ocasiones variables donde aprendemos si algo es útil o perjudicial al hombre. Todo arte de la educación que procede sólo mecánicamente, ha de contener faltas y errores, por no carecer de plan en que fundarse. El arte de la educación o pedagogía, necesita ser razonado, si ha de desarrollar la naturaleza humana para que pueda alcanzar su destino. Los padres ya educados son ejemplos, conforme a los cuales se educan sus hijos, tomándolos por modelo. Si éstos han de llegar a ser mejores, preciso es que la Pedagogía sea una disciplina; si no, nada hay que esperar de ellos, y los mal educados, educarán mal a los demás. En el arte de la educación se ha de cambiar lo mecánico en ciencia: de otro modo, jamás sería un esfuerzo coherente, y una generación derribaría lo que otra hubiera construido.

Un principio del arte de la educación, que en particular debían tener presente los hombres que hacen sus planes es que no se debe educar los niños conforme al presente, sino conforme a un estado mejor, posible en lo futuro, de la especie humana; es decir, conforme a la idea de Humanidad y de su completo destino. Este principio es de la mayor importancia.

Los padres, en general, no educan a sus hijos más que en vista del mundo presente, aunque esté muy corrompido. Deberían, por el contrario, educarles para que más tarde pudiera producirse un estado mejor. Pero aquí se encuentran dos obstáculos:

a) Los padres sólo se preocupan, ordinariamente, de que sus hijos prosperen en el mundo, y b) los príncipes no consideran a sus súbditos más que como instrumentos de sus deseos.

Los padres, cuidan de la casa; los príncipes, del Estado. Ni unos ni otros se ponen como fin un mejor mundo [*Weltbeste*], ni la perfección a que está destinada la Humanidad y para lo cual tiene disposiciones. Las bases de un plan de educación han de hacerse cosmopolitamente. ¿Es que el bien universal es una idea que puede ser nociva a nuestro bien particular? De ningún modo; pues aunque parece que ha de hacerse algún sacrificio por ella, se favorece, sin embargo, el bien de su estado actual. Y entonces, ¡qué nobles consecuencias le acompañan! Una buena educación es precisamente el origen de todo el bien en el mundo. Es necesario que los gérmenes que yacen en el hombre sean cada vez más desarrollados; pues no se encuentran en sus disposiciones los fundamentos para el mal. La única causa del mal es el no someter la Naturaleza a reglas. En los hombres solamente hay gérmenes para el bien.

¿De dónde debe venir, pues, el mejor estado del mundo? ¿De los príncipes o de los súbditos? ¿Deben éstos mejorarse por sí mismos y salir al encuentro, en medio del camino, de un buen gobierno? Si los príncipes deben introducir la mejora, hay que mejorar primero su educación; porque durante mucho tiempo se ha cometido la gran

falta de no contrariarles en su juventud. El árbol plantado solo en un campo, crece torcido y extiende sus ramas a lo lejos; por el contrario, el árbol que se alza en medio de un bosque, crece derecho por la resistencia que le oponen los árboles próximos, y busca sobre sí la luz y el sol. Lo mismo ocurre con los príncipes. Sin embargo, es mejor que los eduque uno de sus súbditos, que uno de sus iguales. Sólo podemos esperar que el bien venga de arriba, cuando su educación sea la mejor. Por esto, lo principal aquí son los esfuerzos de los particulares, y no la cooperación de los príncipes, como pensaban Basedow y otros; pues la experiencia enseña que no tienen tanto a la vista un mejor mundo como el bien del Estado, para poder alcanzar así sus fines. Cuando dan dinero con este propósito hay que atenerse a su parecer, porque trazan el plan. Lo mismo sucede en todo lo que se refiere a la cultura del espíritu humano y al aumento de los conocimientos del hombre. El poder y el dinero no los crean, a lo más, los facilitan; aunque podrían producirlos, si la economía del Estado no calculara los impuestos únicamente para su caja. Tampoco lo han hecho hasta ahora las Academias, y nunca ha habido menos señales que hoy de que lo hagan.

Según esto, la organización de las escuelas no debía depender más que del juicio de los conocedores más ilustrados. Toda cultura empieza por los particulares, y de aquí se extiende a los demás. La aproximación lenta de la naturaleza humana a su fin, sólo es posible mediante los esfuerzos de las personas de sentimientos bastante grandes para interesarse por un mundo mejor, y capaces de concebir la idea de un estado futuro más perfecto. No obstante, aún hay más de un príncipe que sólo, considera a su pueblo, poco más o menos, como una parte del reino natural, que no piensa sino en reproducirse. Le desea, a lo más, cierta habilidad, pero solamente para poder servirse de él, como mejor instrumento, de sus propósitos. Los particulares, sin duda, han de tener presente, en primer lugar, el fin de la naturaleza; pero necesitan mirar, sobre todo, el desenvolvimiento de la Humanidad, y procurar que ésta no sólo llegue a ser hábil, sino también moral y, lo que es más difícil, tratar de que la posteridad vaya más allá de lo que ellos mismos han ido.

Por la educación, el hombre ha de ser, pues:

a) *Disciplinado*. Disciplinar es tratar de impedir que la animalidad se extienda a la Humanidad, tanto en el hombre individual, como en el hombre social. Así, pues, la disciplina es meramente la sumisión de la barbarie.

b) *Cultivado*. La cultura comprende la instrucción y la enseñanza. Proporciona la habilidad, que es la posesión de una facultad por la cual se alcanzan todos los fines propuestos. Por tanto, no determina ningún fin, sino que lo deja a merced de las circunstancias.

Algunas habilidades son buenas en todos los casos; por ejemplo, el leer y escribir; otras no lo son más que para algunos fines, por ejemplo, la música. La habilidad es, en cierto modo, infinita por la multitud de los fines.

c) Es preciso atender a que el hombre sea también prudente, a que se adapte a la sociedad humana para que sea querido y tenga influencia. Aquí corresponde una especie de enseñanza que se llama la *civilidad*. Exige ésta buenas maneras, amabilidad y una cierta prudencia, mediante las cuales pueda servirse de todos los hombres para sus fines. Se rige por el gusto variable de cada época. Así, agradaban aún hace pocos años las ceremonias en el trato social.

d) Hay que atender a la *moralización*. El hombre no sólo debe ser hábil para todos los fines, sino que ha de tener también un criterio con arreglo al cual sólo escoja los buenos. Estos buenos fines son los que necesariamente aprueba cada uno y que al mismo tiempo pueden ser fines para todos.

Al hombre se le puede adiestrar, amaestrar, instruir mecánicamente o realmente ilustrarle. Se adiestra a los caballos, a los perros, y también se puede adiestrar a los hombres.

Sin embargo, no basta con el adiestramiento; lo que importa, sobre todo, es que el niño aprenda a pensar. Que obre por principios, de los cuales se origina toda acción. Se ve, pues, lo mucho que se necesita hacer en una verdadera educación. Habitualmente, se cultiva poco aún la moralización en la educación privada; se educa al niño en lo que se cree sustancial, y se abandona aquella al predicador. Pues qué, ¿no es de una inmensa importancia enseñar a los niños a aborrecer el vicio, no sólo fundándolo en que lo ha prohibido Dios, sino en que es: aborrecible por sí mismo! De otro modo, les es fácil pensar que podrían muy bien frecuentarlo, y que les sería permitido, si Dios no lo hubiera prohibido; que, en todo caso, bien puede Dios hacer alguna excepción en su provecho. Dios, que es el ser más santo y que sólo ama lo que es bueno, quiere que practiquemos la virtud por su valor intrínseco y no porque él lo desee.

Vivimos en un tiempo de disciplina, cultura y civilidad; pero aún no, en el de la moralización. Se puede decir, en el estado presente del hombre, que la felicidad de los Estados crece al mismo tiempo que la desdicha de las gentes. Y es todavía un problema a resolver, si no seríamos más felices en el estado bárbaro, en que no existe la cultura actual, que en nuestro estado presente. Pues ¿cómo se puede hacer felices a los hombres, si no se les hace morales y prudentes? La cantidad del mal no disminuirá, si no se hace así.

Hay que establecer escuelas experimentales, antes de que se puedan fundar escuelas normales. La educación y la instrucción no han de ser meramente mecánicas, sino descansar sobre principios. Ni tampoco sólo razonadas, sino, en cierto modo, formar un mecanismo. En Austria, casi no hay más que escuelas normales establecidas conforme a un plan, en contra del cual se dice mucho, y con razón, reprochándosele especialmente el ser un mecanismo ciego. Las otras escuelas tenían que regirse por ellas, y hasta se rehusaba colocar a la gente que no hubiera estado allí. Muestran semejantes prescripciones lo mucho que el gobierno se inmiscuía en estos asuntos; haciendo imposible tal coacción que prosperase nada bueno.

Se cree comúnmente, que los experimentos no son necesarios en la educación, y que sólo por la razón se puede ya juzgar si una cosa será o no buena. Pero aquí se padece una gran equivocación, y la experiencia enseña, que de nuestros ensayos se han obtenido, con frecuencia, efectos completamente contrarios a los que se esperaban. Se ve, pues, que, naciendo de los experimentos, ninguna generación puede presentar un plan de educación completo. La única escuela experimental que, en cierto modo, ha comenzado a abrir el camino, ha sido el Instituto de Dessau. Se le ha de conceder esta gloria, a pesar de las muchas faltas que pudieran achacársele; faltas que, por otra parte, se encuentran en todos los sitios donde se hacen ensayos; y a él se le debe asimismo que todavía se hagan otros nuevos. Era, en cierto modo, la única

escuela en que los profesores tenían la libertad de trabajar conforme a sus propios métodos y planes, y donde estaban en relación, tanto entre sí, como con todos los sabios de Alemania.

La educación comprende: los *cuidados* y la *formación*. Ésta es: a) *negativa*, o sea la disciplina, que meramente impide las faltas; b) *positiva*, o sea la instrucción y la dirección; perteneciendo en esto a la cultura. La dirección es la guía en la práctica de lo que, se ha aprendido. De ahí nace la diferencia entre el instructor [*Informator*], que es simplemente un profesor, y el ayo [*Hofmeister*], que es un director. Aquél educa sólo para la escuela; éste, para la vida.

La primera época del alumno es aquella en que ha de mostrar sumisión y obediencia pasiva; la otra, es aquella en que ya se le deja hacer uso de su reflexión y de su libertad, pero sometidas a leyes. En la primera hay una coacción mecánica; en la segunda, una coacción moral.

La educación puede ser privada o pública. La última no se refiere más que a la instrucción, y ésta puede permanecer siendo pública siempre. Se deja a la primera práctica de los preceptos. Una educación pública completa es aquella que reúne la instrucción y la formación moral. Tiene por fin promover una buena educación privada. La escuela en que se hace esto se llama un instituto de educación. No puede haber muchos institutos de esta clase, ni puede ser tampoco muy grande el número de sus alumnos, porque son muy costosos; su mera instalación exige ya mucho dinero. Estos institutos vienen a ser como los asilos y hospitales. Los edificios que requieren y el sueldo de los directores, inspectores y criados restan ya la mitad del dinero destinado a este fin; y está probado que los pobres estarían mucho mejor cuidados, enviándoles este dinero a sus casas. También es difícil que la gente rica mande sus hijos a estos centros.

El fin de tales institutos públicos es el perfeccionamiento de la educación doméstica. Cesarían sus gastos si estuvieran bien educados los padres o los que les ayudan en la educación. En ellos se deben hacer ensayos y educar individuos, y así crearán una buena educación doméstica.

De la educación privada cuidan, o bien los mismos padres, o bien otras personas, que son auxiliares asalariados, cuando aquellos no tienen tiempo, habilidad o gusto; pero en la educación dada por éstos, se presenta la difícilísima circunstancia de hallarse dividida la autoridad entre los padres y los ayos. El niño debe regirse por las instrucciones de los ayos y seguir al mismo tiempo los caprichos de los padres. En una educación de esta clase es necesario que los padres cedan toda su autoridad a los preceptores.

¿Pero en qué puede aventajar la educación privada a la pública o ésta a aquélla? Parece ser más ventajosa, en general, la educación pública que la privada, no sólo desde el punto de vista de la habilidad, sino también por lo que se refiere al carácter del ciudadano. Es muy frecuente que la educación doméstica no solamente no corrija, las faltas de la familia, sino que las aumente.

¿Cuánto debe durar la educación? Hasta la época en que la misma Naturaleza ha decidido que el hombre se conduzca por sí mismo, cuando se desarrolla en él el instinto sexual; cuando él mismo pueda llegar a ser padre y deba educar; próximamente hasta los dieciséis años. Pasado este tiempo, se puede emplear aún los

recursos de la cultura y aplicar una disciplina disimulada, pero no una educación regular.

La sumisión del alumno puede ser, o bien *positiva*: cuando ha de hacer lo que se le ha prescrito, por no poder juzgar por sí mismo y por tener aún la facultad de imitar, o *negativa*: cuando necesita hacer lo que deseen los demás, si quiere, a su vez, que éstos hagan algo por complacerle. En el primer caso se aplica el castigo; en el segundo, no se hace lo que él quiere; aquí está pendiente de su placer, aunque ya pueda pensar.

Uno de los más grandes problemas de la educación es conciliar, bajo una legítima coacción, la sumisión con la facultad de servirse de su voluntad. Porque la coacción es necesaria. ¿Cómo cultivar la libertad por la coacción? Yo debo acostumbrarle a sufrir una coacción en su libertad, y al mismo tiempo debo guiarle para que haga un buen uso de ella. Sin esto, todo es un mero mecanismo, y una vez acabada su educación, no sabría servirse de su libertad. Ha de sentir desde el principio la inevitable resistencia de la sociedad para que aprenda lo difícil de bastarse a sí mismo, de estar privado de algo y de adquirir para ser independiente.

Aquí es preciso observar lo siguiente: a) que se deje libre al niño desde su primera infancia en todos los momentos (exceptuados los casos en que pueda hacerse daño, como, por ejemplo: si quiere agarrar un cuchillo afilado), con tal que obre de modo que no sea un obstáculo a la libertad de otro, por ejemplo: cuando grite o su alegría sea tan ruidosa que moleste a los demás; b) se le ha de mostrar que no alcanzará sus fines, sino dejando, alcanzar los suyos a los demás, por ejemplo: que no se le concederá gusto alguno si no hace lo que se le manda, que debe aprender, etc.; c) es preciso hacerle ver que la coacción que se le impone le conduce al uso de su propia libertad; que se le educa para que algún día pueda ser libre, esto es, para no depender de los otros. Esto es lo último. Los niños tardan mucho, por ejemplo, en hacerse cargo de que más tarde están obligados a preocuparse de su sostenimiento. Creen que sucederá siempre lo mismo que en casa de sus padres, donde reciben la comida y la bebida sin tener que cuidarse de ello. Si no se les trata así, continúan siendo niños toda su vida, como los habitantes de Otahití, particularmente los de padres ricos y los hijos de príncipes. La educación pública tiene aquí sus más evidentes ventajas, pues en ella se aprende a medir sus fuerzas y las limitaciones que impone el derecho de otro; no se disfruta de ningún privilegio porque se halla resistencia por todas partes, y no se sobresale más que por el propio mérito, es la educación que mejor imagen da del futuro ciudadano.

Pero todavía hay que resolver una dificultad que se presenta aquí: consiste en anticipar el conocimiento sexual para impedir el vicio antes de entrar en la pubertad. Más adelante se hablará de ello.

ANECDOTARIO

HERDER, DISCÍPULO DE KANT

Tal vez fue su célebre discípulo Johann Gotfried Herder (1744-1803) quien más ayudó a divulgar la idea de que la kantiana era una docencia cautivadora. Así lo expresa en este pasaje de sus *Epístolas para la promoción de la Humanidad* (1793), que aparece recogido en las biografías kantianas:

He tenido la ventura de conocer a un filósofo que fue mi maestro. Este hombre tenía en sus años más florecientes toda la ágil alegría de un joven, la cual, según creo, siguió acompañándole hasta los años de su ancianidad. Su frente, hecha para pensar, era la sede de un gozo y de una alegría indestructible; los discursos más pletóricos de pensamientos fluían de sus labios, la broma, el humorismo y el ingenio estaban siempre a su disposición, y sus lecciones, además de enseñar, cautivaban y entretenían. Con el mismo espíritu con el que examinaba las doctrinas de Leibniz, Wolff, Baumgarten y Hume, y las leyes naturales de Kepler, Newton y los físicos, analizaba los escritos de Rousseau publicados entonces, su Emilio y su Eloisa, al igual que cualquier descubrimiento natural de que pudiera tener noticia, para volver siempre, una y otra vez, al libre conocimiento de la naturaleza y del valor moral del hombre. La historia del hombre, de los pueblos y de la naturaleza, la ciencia natural, la matemática y la experiencia; tales eran las fuentes con las que este filósofo animaba sus lecciones y su trato: nada digno de ser conocido le resultaba indiferente; ninguna cábala, ninguna secta, ninguna ventaja personal, ninguna veleidad de fama ejerció nunca sobre él un encantamiento comparable al deseo de extender e iluminar la verdad. Animaba a sus discípulos y los coaccionaba gratamente a pensar por su propia cuenta; el despotismo repugnaba a su modo de ser. Este hombre, cuyo nombre menciono aquí con el mayor respeto y con la más grande gratitud es Immanuel Kant; su imagen se levanta agradablemente ante mí.¹³

PROPUESTAS DIDÁCTICAS

Cine y Literatura

En el libro de A. Ferrer et al., *Cinema i filosofi*, ya cit., se expone el recurso a las versiones cinematográficas de la novela epistolar de Choderlos de Laclos, *Las relaciones peligrosas*, para comprender las ideas de J. J. Rousseau, entre las que cabe mencionar *Dangerous Liaisons* (*Las amistades peligrosas*) (1988) de Stephen Frears y *Valmont* (1989) de Milos Forman. También es susceptible de utilización didáctica la extensísima cinematografía sobre «pequeños salvajes», donde se incluye la larguísima serie de películas sobre *Tarzán*, desde la clásica *Tarzan the Ape Man* (con un título ligeramente diferente en castellano: *Tarzán de los monos*) (1932) de W. S. van Dyke, la primera protagonizada por Johnny Weissmuller, y la magnífica película de Truffaut, *Le petit sauvage* (*El pequeño salvaje*) (1969).

Por lo que respecta a la obra de Kant, se han establecido diversas aproximaciones a su esfuerzo crítico a partir de la música barroca o, incluso, de los *Caprichos* de Goya: Frente al

¹³ *Briefe zur Beförderung der Humanität*, epístola 79, según E. Cassirer: *Kant, vida y doctrina*, México, FCE, 1948, 1978³, pp. 105-106 (la edición original, *Kant, Leben und Lehre*, es de 1918).

sueño de la razón, generador de monstruos, la misma razón ha de empeñarse en un esfuerzo de autolimitación (la crítica kantiana), cuya garantía educativa es la autonomía universitaria.

Una aguda reflexión sobre la Ilustración y la Revolución Francesa y la educación y el «dolor de la lucidez» que ha de provocar en el alumnado, se encuentra en la película *Lugares comunes* (2002) de Adolfo Aristarain, con guión del mismo director y de Kathy Saavedra. El protagonista, Fernando Robles (Federico Luppi), después de impartir su última clase, se retira a un caserío en la montaña, que rebautiza como *1789*. En el postfacio de este libro se ha transcrito un fragmento de su monólogo en la última clase que imparte.

Banda sonora

Juan Ramón Capella finaliza su libro *El aprendizaje del aprendizaje* (Madrid, Trotta, 1995, pp.111-114) con un capítulo de «Bibliografías», en el que incluye un apartado dedicado a la «música “culta”: una discografía». Siguiendo su sugerencia, apuntamos en sección «banda sonora» algunas «propuestas didácticas» musicales sobre los capítulos tratados.

En el capítulo dedicado más adelante a la escuela de Fráncfort encontramos el siguiente texto, que complementa las reflexiones de las páginas anteriores sobre Rousseau en clave musical: «El *Wozzeck* de [Alban] Berg se basa en el *Woyzeck* de George Büchner (escrito en 1836 y publicado en 1879) que es [...] como un Emilio rousseauiano pero al revés»: mientras en éste subyace un cierto optimismo propio del siglo XVIII, en el personaje de Berg «se expresa el pesimismo histórico de la postguerra y la sensación de crisis característica del siglo XX», que se puede definir dentro de un irracionalismo determinista cercano a Schopenhauer.

CUESTIONES PARA EL DEBATE

- 3.1. Sintetiza las ideas principales del proyecto social ilustrado.
- 3.2. Comenta el significado del término «naturaleza» y su relación con el debate educativo.
- 3.3. ¿Qué imperativos categóricos se podrían enunciar para la educación actual?
- 3.4. En los escritos pedagógicos de Kant se formula el principio de autonomía universitaria. ¿Resulta actualmente cuestionado este principio?

Capítulo 4

Después de la Revolución

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

Referencias bibliográficas de Herbart

Allgemeine Pädagogik, aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet [Pedagogía general, deducida de la finalidad de la educación] (1806)

Allgemeine praktische Philosophie [Filosofía práctica general] (1808)

Pädagogische Briefe oder Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik [Epístolas pedagógicas o Epístolas sobre la aplicación de la Psicología a la Pedagogía] (1832)

Umriss pädagogischer Volesungen [Esbozo para unas lecciones pedagógicas] (1835)

Ediciones de las obras completas:

Sämtliche Werke, 12 vols., Leipzig, 1850-1852, edición de Hartenstein.

Id., 19 vols, Langensalz, 1887 y ss., edición de Kerhbach.

Una selección de sus textos filosóficos es: *Philosophische Hauptschriften*, 3 vols., Leipzig, 1913-1914. edición de Flügel y Fritzschn.

Los estudios clásicos sobre su vida y su obra son:

- W. Kinkel: *Herbart*, Giessen, 1903.
- O. Flügel: *Herbart. Leben und Lehre*, Leipzig, 1907.
- R. Lehmann: *Herbart*, Leipzig, 1911.
- Th. Fritzschn: *Herbart. Leben und Lehre*, Leipzig, 1921.

La serie «Schöninghs Sammlung Pädagogischer Schriften. Quellen zur Historischen, Empirischen und Vergleichenden Erziehungswissenschaft» [Compilación de Schöningh de los Escritos Pedagógicos. Fuentes para la Ciencia de la Educación histórica, empírica y comparada], dirigida por Theodor Rutt, ha editado dos volúmenes con una selección de textos de Herbart en la editorial Schöningh de Paderborn (Alemania) en su colección «Studentenausgabe».

Pocas obras de Herbart han sido traducidas al castellano y al catalán. Lorenzo Luzuriaga tradujo la *Pedagogía General*, de la cual hay una reedición reciente (Barcelona,

Humanitas, 1983). Jaume Tió ha traducido del alemán *Umriss pädagogischer Volesungen* como *Esbós per a un curs de pedagogia* (Barcelona, Eumo 1987, col. Textos pedagògics).

LECTURAS

F. NIETZSCHE: SOBRE EL PORVENIR DE NUESTROS ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS¹⁴.

He aquí mi tesis. En nuestros tiempos, dos tendencias aparentemente opuestas, de igual gravitación perniciosa, e identificadas en sus resultados, dominan nuestros establecimientos docentes, fundamentados sobre muy otros cimientos: de un lado el impulso a la *restricción y el debilitamiento de la misma*. De acuerdo con el impulso mencionado en primer término, se pretende hacer extensiva la ilustración a círculos cada vez más vastos, en tanto que en el sentido de la otra tendencia se exige que la ilustración renuncie a sus supremas reivindicaciones de autonomía y se subordine a otra modalidad de vida, la del Estado, para servirla. Ante estas fatales tendencias a la ampliación y a la restricción, habrá que abandonar toda esperanza y echarse en brazos de la desesperación, si un día no será posible llevar al triunfo dos tendencias contrarias genuinamente alemanas y verdad grávidas de porvenir: el impulso a la *contracción y concentración* de la ilustración, como réplica a su máxima ampliación, y el impulso a la *consolidación y autarquía* de la ilustración, como réplica a su restricción. Nos autoriza a creer en la posibilidad de tal triunfo el saber que esas tendencias a la ampliación y a la restricción son tan contrarias a las intenciones inmutables de la Naturaleza como la concentración de la ilustración en pocos individuos es una ley necesaria de esta Naturaleza, en fin, una verdad, en tanto que aquellas tendencias sólo logran, a lo sumo, fundar una pseudocultura.

ANECDOTARIO

HEGEL EXAMINA A SCHOPENHAUER

Schopenhauer fue examinado por Hegel para su habilitación como docente en la Universidad de Berlín. El 17 de mayo de 1820, el aspirante a profesor se entrevistó con el reputado catedrático. Le solicita permiso para impartir realizar como prueba una lección sobre la causalidad, a lo que Hegel accede. Al día siguiente Schopenhauer se lo comunica al decano de la Facultad de Filosofía. La posición de Schopenhauer sobre el tema (que, como escribirá después en *El mundo como voluntad y representación*, lib. I, cap. 6 (*Werke* II, p. 24),

¹⁴ F. Nietzsche: *Sobre el porvenir de nuestros establecimientos educacionales*, *Obras Completas*, I, p. 369; Otra edic., *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*, Barcelona, Tusquets, 1980², introd. Giorgio Colli. El pasaje citado corresponde a la «Introducción proyectada» (1871), ausente en algunas ediciones (por ejemplo, la *Werke in drei Bänden*, Munich, Carl Hanser Verlag, 1956, vol. III)

quedó recogida «en el tratado sobre el principio de razón, 2ª ed., § 20, en la *Ética*, primer tratado III, y en “Sobre la visión y los colores”, § 1») se basaba en una división ternaria (no cuaternaria, como consignan erróneamente las actas académicas) de la causalidad, que distinguía entre *causas* [Ursachen], que producen mutaciones en el reino inorgánico, *excitantes* [Reize], que afectan la vida vegetal, y *motivos* [Motive], que se refieren a la vida animal. El *medium* del motivo, según Schopenhauer, es el conocimiento, para cuya receptividad se requiere un intelecto (*Werke* I, p. 47). Hegel mantenía una posición discrepante (cfr. *Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften* § 389). En el examen, según los recuerdos de C. G. Bahr se concretó la discrepancia con esta conversación:

Hegel.- Si un caballo se tiende en la calle, ¿cuál es su motivo?

Schopenhauer.- El suelo, que se encuentra debajo de él, en coincidencia con su fatiga, con una condición anímica del caballo. Junto a un abismo, no se hubiera tendido en el suelo.

Hegel.- ¿Usted cuenta las funciones animales igualmente entre los motivos? Por lo tanto, el latido del corazón, la circulación de la sangre, etc., ¿resultarían ocasiones para motivos?

Schopenhauer.- No. Éstas se denominan funciones animales. En la Fisiología se designan como motivos los movimientos conscientes del cuerpo de los animales. Me remito sólo a la fisiología de [Albrecht von] Haller.

Hegel.- ¡Ah! pero éstos no se entienden como *funciones animales*...

Entonces se alzó un especialista en Medicina, Martin Hinrich Carl Lichtenstein, interrumpió a Hegel y dijo:

-Señor doctor, disculpe usted que tercie en el asunto, pero, en este caso, he de darle la razón al doctor Schopenhauer. Nuestra ciencia denomina efectivamente *animales* a las funciones denominadas por él con este nombre.

Concluyó así la disputa y Schopenhauer fue acogido en la escala de docentes, en la que conocería un largo rosario de decepciones. Desde 1820 hasta 1831 propuso un curso semestral sobre *Dianología*, que tuvo que suspender cada vez por ausencia de alumnado¹⁵.

PROPUESTAS DIDÁCTICAS

Cine y Literatura

En el libro *Cinema i filosofía*, ya cit., se expone una propuesta de estudio de la obra de Nietzsche a partir de la película *Apocalipsis Now* de Francis F. Coppola, que es una adaptación de la novela de Joseph Conrad, *El corazón de las tinieblas*.

¹⁵ El testimonio de C. G. Bähr está recogido en L. Schemann, *Gespräche und Briefwechsel mit Arthur Schopenhauer. Aus dem Nachlasse von C. G. Bähr herausgeg. von...*, Leipzig, 1894, p. 51, pasaje recogido en Arthur Hübscher (ed.): *Arthur Schopenhauer Gespräche. Neue, stark erweiterte Ausgabe*, Stuttgart-Bad Cannstatt, 1971, pp. 47-48. Un análisis de la *Probevorlesung* [lección de prueba] de Schopenhauer y de su curso de *Dianología* se encuentra en la obra de Alexis Philonenko *Schopenhauer. Une philosophie de la tragedie*, París, 1980, pp. 13-39, texto que no considera la anécdota citada.

Banda sonora

El Idealismo tiene un correlato musical en la obra de Beethoven. El magistral segundo movimiento de su Séptima Sinfonía permite una aproximación a la filosofía de la historia de Hegel; de hecho es rigurosamente coetáneo a su *Lógica*. La crítica que de esta sinfonía realizó Wagner resulta significativa y paralela a la oposición al Idealismo de Schopenhauer y Nietzsche. La relación de éste con Wagner es un tema conocido.

CUESTIONES PARA EL DEBATE

4.1. Sintetiza los grandes cambios sociales que acaecieron en Europa entre el último cuarto del siglo XVIII y el primer cuarto del siglo XIX.

4.2. ¿Hasta qué punto las teorías de Schopenhauer y Nietzsche representan una crítica al idealismo clásico (Fichte, Schelling y Hegel)?

4.3. Tras la obra de Herbart la ciencia de la educación aparecerá relacionada con la Ética, la Psicología y la Matemática. ¿Qué vigencia tienen estas relaciones?

4.4. El idealismo planteó la estructuración de los estudios superiores a partir del sistema de las ciencias. ¿Resulta adecuado este principio?