

CAPITULO 1

EL RENACIMIENTO

Rabelais o la corriente enciclopédica

Lo que caracteriza el período cuyo estudio acabamos de terminar es, como hemos visto, su admirable fecundidad en materia de organización escolar: le debemos los principales órganos de nuestra enseñanza. La aportación del nuevo período en que vamos a entrar ahora es de una naturaleza muy distinta. El Renacimiento fue la época en la cual se elaboró el ideal pedagógico que ha durado, de forma exclusiva, desde el siglo XVI hasta finales del XVIII y que, con formas más moderadas, sobrevive todavía al lado de un nuevo tipo escolar que, desde hace cincuenta años, trata de constituirse. En esta escuela se han formado los rasgos esenciales de nuestro espíritu nacional bajo la forma que tomó a partir del siglo XVII, es decir, de nuestro espíritu clásico. Vamos a tratar el tema siempre controvertido de la enseñanza clásica. Unicamente que, en vez de tratarlo dialécticamente, analizando la noción subjetiva que cada uno de nosotros pueda hacerse de él, comenzaremos buscando objetivamente cómo se constituyó esta enseñanza, qué causas la hicieron aparecer, qué fue, qué influencia ha tenido en nuestra evolución mental, investigaciones que

son indispensables si queremos juzgar con conocimiento de causa lo que está llamada a ser en el futuro.

El ideal cuya génesis vamos a intentar describir se presenta bajo una forma muy especial que merece señalarse. No es continuación ni desarrollo de los diversos ideales que los siglos precedentes habían perseguido; muy al contrario, se afirma de entrada como antagonista suyo. El Renacimiento, en su aspecto pedagógico, señala una solución de continuidad en nuestra evolución mental, una ruptura con el pasado. En cierto sentido, comienza algo completamente nuevo. Esto es lo que expresa ingeniosamente Rabelais en una alegoría de su *Pantagruel*. Cuando Gargantúa, después de haber sido, durante algún tiempo, educado según la disciplina de profesores de la Sorbona, fue, por último, confiado a la dirección de Ponócrates, que, en el pensamiento de Rabelais, representa el espíritu del Renacimiento, la primera preocupación de su nuevo maestro fue purgarle «canónicamente» el entendimiento «con eléboro de Antierya», con el fin de limpiarle de «cualquier alteración y perversa costumbre del cerebro». Con este método, «Ponócrates le hizo olvidar todo lo que había aprendido con sus antiguos preceptores, como hacía Timoteo con aquellos discípulos suyos que habían sido instruidos por otros músicos». Porque, según Rabelais, no hay que conservar nada de este antiguo ideal pedagógico, sino que es necesaria una revolución que destruya por completo la vieja enseñanza y ponga en su lugar un sistema enteramente nuevo. No se puede construir nada mientras que no se le haya hecho sitio. Hay que comenzar por derribar definitivamente este edificio carcomido y barrer sus ruinas del suelo antes de que se pueda hacer algo. Para que la recta razón pueda encontrar acceso en un entendimiento, es necesario que no queden en él ni rastros de la escolástica. Y Rabelais no es el único que adopta, con respecto a la enseñanza escolástica, esta actitud intransigente y revolucionaria. Es la de todos los grandes pensadores de la época. La ven como una moda desatinada, una peste, una calamidad, *pestis publica, tanta quanta in Republica non queat ulla major existere*, dice Erasmo, una calamidad pública tal que no puede haber otra peor en un Estado.

Esta actitud nos va a explicar una novedad importante

que presenta el período en el que entramos; me refiero a la aparición de las grandes doctrinas pedagógicas.

Hasta este momento, no hemos encontrado ninguna. Ciertamente, a partir del momento en que Carlomagno sacó de la languidez en que tanto las escuelas como los estudios vegetaban, se llevaron a cabo grandes cambios, pero de una forma espontánea e irreflexiva; eran producto de un movimiento anónimo, impersonal, inconsciente de la dirección que seguía y de las causas que le determinaban. En ningún momento hemos encontrado en nuestro recorrido ni a un Comenius, ni a un Rousseau, ni a un Pestalozzi que, sirviéndose de la ciencia que tenía, se haya dedicado a construir metódicamente, con pleno conocimiento de causa, un plan de educación total o parcialmente diferente de aquél que funcionaba ante él. La constitución de la Universidad, la función de los Colegios, las variaciones por las cuales pasó el ideal pedagógico, todo esto se hizo, por así decirlo, por sí mismo, sin que ningún teórico interviniese para señalar, por adelantado, la vía a seguir, dando las razones de sus afirmaciones y de sus preferencias.

Porque, en realidad, toda esta parte de nuestra historia escolar sólo fue el desarrollo muy lento, muy progresivo, de una única y misma idea. En efecto, hemos visto que el formalismo gramatical de la época carolingia se convirtió poco a poco en el formalismo lógico de la época siguiente, que ya lo contenía en germen; que la escuela catedral diseminó a su alrededor escuelas privadas que se confederaron y que, al estrechar progresivamente los vínculos que las unían, se convirtieron en la Universidad, sin que hubiera nunca ningún cambio de viento, ningún viraje brusco. Ahora bien, los cambios tan continuos, distribuidos en espacios de tiempo tan largos y, en consecuencia, fragmentados en parcelas infinitamente pequeñas, son naturalmente insensibles. Todas estas transformaciones se operaron, pues, sin que los contemporáneos tuviesen percepción de ellas. La idea progresó lentamente, por sí misma, en el inconsciente, al ser determinadas las modificaciones inmediatamente necesarias por la percepción de las nuevas necesidades que se ponían de manifiesto día a día, pero sin que en ningún momento el pensamiento hubiera sido incitado a anticipar el futuro, a trazarse un plan de conjunto y a dirigir, en consecuencia, la marcha de los acontecimientos. En

estas condiciones, toda teoría pedagógica resultaba imposible.

Ya no ocurre lo mismo en el siglo XVI. Esta vez, la tradición escolar ya no se desarrolla en el mismo sentido que en el pasado; se está preparando una revolución. Este movimiento, en lugar de proseguir, apacible y silenciosamente, la vía en la que estaba comprometido desde hacía siete siglos, se aparta bruscamente de ella y busca otra completamente nueva. En estas condiciones, no era ya posible dejar que las cosas siguieran espontáneamente su curso habitual, puesto que, por el contrario, había que resistirlas, cortarles el paso, hacerlas retroceder. Había que oponer al instinto, al hábito adquirido, una fuerza antagónica que sólo podía ser la de la reflexión. Puesto que el sistema nuevo al que se aspiraba no se podía llevar a cabo por una simple e inmensa transformación del que estaba en vigor, había, pues, que empezar construyéndolo por completo y con todas sus piezas por medio del pensamiento, antes de hacerle pasar a los hechos; y, por otra parte, para darle una autoridad que le impusiera a los entendimientos, no bastaba con enunciarlo calurosamente, había que acompañarlo con sus pruebas, es decir, con las razones que parecieran justificarlo; en una palabra, había que hacer teoría. Por eso, en el siglo XVI, vemos eclosionar toda una literatura pedagógica por primera vez nuestra historia escolar. Están Rabelais, Erasmo, Ramus, Budé, Vives y Montaigne, para no citar más que los que interesan muy particularmente a Francia. Para encontrar una producción tan abundante, tenemos que ir hacia delante, hasta el siglo XVIII, es decir, hasta nuestra segunda gran revolución pedagógica. La aparición de esta multitud de doctrinas no se debe a un azar que habría hecho nacer en ese momento una pléyade de pensadores; sino que fue la crisis violenta que atravesaba entonces nuestro sistema educativo quien despertó la imaginación y suscitó los pensadores.

Y, de este modo, nos encontramos con que disponemos, para hacer la historia de la enseñanza en el siglo XVI, de informaciones muy preciosas que no teníamos hasta ahora. En efecto, hasta el presente, la materia inmediata de nuestras investigaciones eran las instituciones escolares o pedagógicas tal como aparecen cuando se constituyen, o al menos, cuando ya han tomado una primera forma externa y

sensible, cuando son algo distinto de proyectos, cuando ya han empezado a funcionar en la práctica, porque sólo podemos cogerlas en ese momento. En cuanto a los movimientos de ideas, a las aspiraciones, a las tendencias de donde proceden estas instituciones y a las que traducen, cuya consecuencia visible son, no podemos observarlos directamente; porque, debido a las razones que hemos expuesto, todo esto ocurría en el inconsciente, sin que los mismos hombres tuviesen de ello una percepción clara. Sólo podíamos conjeturarlos después, según los efectos producidos, es decir, según las instituciones escolares y los métodos pedagógicos que habían suscitado.

En el siglo XVI, por el contrario, el observador se encuentra en condiciones mucho más favorables. Porque, estos procesos mentales que hasta ahora se nos escapaban, podemos aquí observarlos directamente, puesto que se muestran al exterior, a flor de piel, por así decirlo, en las obras de los pedagogos. En efecto, las teorías pedagógicas no son otra cosa que la expresión de corrientes de opinión que actúan, en materia de educación, en el medio social donde han nacido. El pedagogo es una conciencia más amplia, más sensible, más esclarecida, que las conciencias medias y en la cual se enfrentan con más fuerza y claridad las aspiraciones ambientales. De este modo, ahora podremos llevar el análisis más lejos de lo que nos era posible hasta este momento: más allá del órgano escolar, más allá de las prácticas pedagógicas constituidas, podremos descender hasta esos estados profundos de la conciencia social de donde se desprende todo lo demás y que anteriormente se hurtaban a nuestra observación. Tratemos, pues, de utilizar con este ánimo las grandes doctrinas pedagógicas del Renacimiento que han llegado hasta nosotros. No se trata de estudiar cada una de ellas aparte, en todos los detalles de su economía interna, de hacer en una palabra una monografía, sino, por el contrario, de relacionarlas, de esclarecer unas con otras, de ver los aspectos en los que se confunden y los aspectos en que divergen unas de otras, de forma que se desprendan las grandes corrientes de opinión que traducen y que son la raíz de las reformas escolares de las que nos vamos a ocupar a continuación.

Decía: las grandes corrientes de opinión... Porque, en efecto, el Renacimiento es producto de factores demasiado

complejos como para que no hayan nacido a la vez movimientos de opinión muy diferentes. Se puede decir por adelantado que, sin que se dieran cuenta, los pueblos debieron estar activados por tendencias, por concepciones divergentes. Especialmente hay dos que nos parece muy importante distinguir. Indudablemente, no porque se excluyan y rechacen radicalmente; hay aspectos en los que se confunden; tampoco existe quizá un solo gran pensador del Renacimiento que no haya percibido o experimentado una y otra en cierta medida. Sino porque, por otro lado, son demasiado diferentes como para que una misma mente pueda con facilidad adherirse a una y otra del mismo modo. Según los pedagogos, lo que perciben más vivamente y lo que así representan de la forma más adecuada, es la naturaleza de su genio personal, el medio en que han vivido, ora una, ora otra. De este modo, excepto buscar sus relaciones y sus puntos de contacto, es relativamente fácil disociarlas.

De estas tendencias, Rabelais es la encarnación más completa y poderosa de la primera. No es fácil definirla con una palabra. Veamos en qué consiste.

La idea que domina toda la obra de Rabelais es el horror por todo lo que sea reglamentación, disciplina, obstáculo a la libre expansión de la actividad. Todo lo que molesta, todo lo que contiene los deseos, las necesidades, las pasiones de los hombres es malo: su ideal es una sociedad donde la naturaleza, libre de toda coacción, pueda desarrollarse en plena libertad. Esta es la sociedad perfecta que lleva a cabo la famosa abadía de Thélème, cuyo reglamento cabe entero en esta fórmula muy simple: Haz lo que quieras. Toda la vida de los telemitas, dice Rabelais, «era empleada no por leyes, estatutos o reglas, sino según su voluntad y franco arbitrio». Comían, bebían, dormían cuando querían, como querían, cuanto querían. No había ninguna muralla en ese monasterio construido completamente al revés que los monasterios habituales. Nada de votos, por supuesto, porque los votos tienen por objeto atar, encadenar la voluntad. Ni siquiera relojes ni campanas que recorten el día en trozos definidos, períodos delimitados dedicados a ocupaciones determinadas. Las horas son como límites puestos al tiempo; es preciso que también éste transcurra con facilidad y libertad; sin que tenga, por así decirlo, conciencia

de sí. En la base de toda esta teoría está ese postulado fundamental de toda la filosofía rabelesiana, que la naturaleza es buena, por completo, sin reservas, sin restricciones. Ni siquiera las necesidades que se consideran más bajas están exceptuadas; a pesar de los prejuicios, son buenas puesto que están en la naturaleza. Esta convicción de la bondad fundamental de la naturaleza es lo que, como hemos visto, está en la base del realismo de Rabelais. Si esto es así, ¿por qué reglamentar? Reglamentar la naturaleza es imponerle límites, es circunscribirla, es, por consiguiente, mutilarla. Toda reglamentación es, pues, mala, puesto que es una destrucción gratuita y sin razón.

Lo que está en el fondo de esta concepción, es una impaciencia hacia todo freno, hacia todo límite, hacia todo lo que ajusta, es una necesidad de espacios infinitos, donde el hombre pueda desarrollar libremente su naturaleza. Es esta idea de que la humanidad tal como la ha hecho la educación tradicional, sólo es una humanidad trunca, incompleta, disminuida. Es la convicción de que hay en nosotros reservas casi ilimitadas de energía inutilizada, pidiendo desplegarse, pero que un deplorable sistema desanima y reprime, cuando habría, por el contrario, que prepararle rendijas por donde pudiera escapar y extenderse hacia el exterior. Más allá de la vida mediocre, mezquina, recortada y artificial que lleva la mayoría de los hombres, Rabelais concibe otra, donde todas las fuerzas de nuestra naturaleza serían utilizadas sin exclusión al mismo tiempo que llevadas a un grado de desarrollo del que la humanidad no se cree capaz, y esta vida es la que le parece que es la vida verdadera. Probablemente por eso se encarna en gigantes el ideal rabelesiano. Porque sólo los gigantes tienen talla para llevarlo a cabo. El gigante es el modelo popular del superhombre, del hombre superior al hombre medio. Ahora bien, se trata precisamente de superar la condición media humana. Era, pues, muy natural que esta humanidad elevada por encima de sí misma tomara fácilmente en la imaginación formas y proporciones gigantescas.

Apliquemos este principio a la educación; ¿qué consecuencias se desprenden de él?

Evidentemente que hay que ejercitar sin distinción todas las funciones del cuerpo y de la mente del niño, y que,

además, cada una alcance el más alto grado de desarrollo de que sea capaz. Ninguna conquista de la civilización debe resultarle extraña. Gargantúa primero y Pantagruel después, serán hombres completos, a los que no les falta nada, hombres universales. Fuerzas corporales, habilidad manual, artes de adorno, conocimientos tanto prácticos como teóricos de todo tipo, nada debe dejarse de lado y, en cada especialidad, todo lo que se puede saber, debe ser tratado de forma exhaustiva. Gargantúa no se limitará a aprender música; sabrá tocar todos los instrumentos, conocerá todos los oficios, estará al corriente de todas las industrias. Iba a observar, dice Rabelais, «cómo se fundían los metales o cómo se forjaba la artillería; o iba a ver a los lapidarios, orfebres y pulimentadores de pedrería, o a los alquimistas y monederos; o a los fabricantes de tapicería de alto lizo, de seda y terciopelo, a los relojeros, a los fabricantes de espejos, impresores, organistas, tintoreros». Visitaba «las tiendas de los drogueros, herboristas y boticarios, y examinaba cuidadosamente las frutas, raíces, hojas, gomas, semillas... a la vez que aprendía cómo las mixtificaban». Iba a ver a «los tamborileros, escamoteadores y bufones, y estudiaba sus gestos, sus ardides, sus destrezas y su facilidad de palabra». Incluso hay intemperancia, incluso hay exuberancia en todo lo relativo a la educación física. Juegos de destreza y gimnástica ocupan un lugar considerable en su jornada. Se entrega a una verdadera orgía de ejercicios físicos. «Se cambiaba de ropa y montaba sobre un corcel, sobre un rocín, sobre una yegua, sobre un caballo árabe, ligero, y le daba cien carreras; le hacía caracolear en el aire, atravesar el foso, saltar empalizadas, correr en círculo, tanto a derecha como a izquierda... Con su lanza acerada... rompía un muro, atravesaba un arnés, abatía un árbol, pasaba un anillo... Luego, blandía la pica, tajaba con la espada a dos manos, la bastarda, la española, la daga o el puñal... Corría ciervos, corzos, osos, gamos... Jugaba al balón... Luchaba, corría, saltaba», etc. Indudablemente, según dice Sainte-Beuve, Rabelais se divierte en este pasaje. Sin embargo, sus fantasías gigantescas no son simples diversiones. Lo excesivo y exuberante que hay en este programa no se debe sólo a los desbordamientos de una imaginación desenfundada, sino que se debe en particular a la

concepción que Rabelais tenía del hombre y de la vida, es decir, a la naturaleza de su ideal.

Pero, lo que debe ocupar un lugar preponderante en las preocupaciones del educador es la ciencia. En efecto, según Rabelais, por la ciencia, y únicamente por ella, puede conseguir el hombre realizar plenamente su naturaleza. Todas las demás formas de la actividad humana son sólo grados inferiores que llevan a este supremo estado. Esto es lo que muestra la descripción alegórica que llena las últimas páginas del libro. Fray Jean des Entommeures, primer abad de Thélème, se ha embarcado en compañía de Panurgo y se aventura a través de regiones fabulosas buscando la fórmula de la felicidad. Llegan, pues, a una isla remota, donde se levanta un templo misterioso dedicado a la «diosa Botella»; nuestros viajeros van a pedir el secreto de la felicidad a esta botella mística. Ahora bien, interrogada por Panurgo, responde con una única palabra: beber. Beber, es la embriaguez la que proporciona la beatitud.

No cabe duda de que esta respuesta tiene un sentido alegórico. Panurgo no emprende este largo viaje para iniciarse en los placeres de la embriaguez vulgar: de estos placeres ya tenía, por sí mismo, demasiada experiencia. El mismo Rabelais nos advierte que, en el templo de la diosa Botella, no se puede tomar nada al pie de la letra: allí todos son símbolos, y «razones místicas». Sólo se es admitido en él si se ha atestiguado, previamente, por un acto simbólico, que «se desprecia el vino»; que a imitación de «los pontífices y de todos los personajes que se entregan y dedican a la contemplación de las cosas divinas», se ha sabido mantener el espíritu «libre de toda perturbación de los sentidos, que se manifiesta en embriaguez y en otras pasiones, sean las que sean». De este modo, en las paredes están grabados los pensamientos más elevados, las más altas máximas morales, con el fin de disponer a los fieles al recogimiento adecuado. Por último, lo que quizá sea más significativo, es que lo que sale de la diosa Botella no es vino, es agua, «agua de fuente, buena y fresca, límpida y argentina». De este modo, M. Gebhardt dice muy justamente, «la embriaguez, cuyos transportes gustará el hombre cuando llegue a su fin propio, no es otra cosa que el arrobamiento del espíritu, el júbilo heroico del pensamiento que se ha saciado de verdad». La sed de que aquí se

habla, es la sed insaciable de la ciencia, y por eso oímos así a Bacbuc, la sacerdotisa del lugar: «Observad, dice a Fray Jean y a Panurgo, observad, amigos, que divino procede de vino y no hay argumento más seguro ni arte de adivinación menos falaz... Porque tiene el poder de llenar el alma de verdad, de saber y de filosofía.» Y qué solemnidad hay en las palabras que pronuncia cuando da a los dos amigos tres frascos de esta agua maravillosa: «Id, amigos, bajo la protección de esta esfera intelectual, cuyo centro está en todas partes y cuya circunferencia en ninguna, que nosotros llamamos Dios; y cuando lleguéis a vuestro mundo, dad testimonio de que debajo de la tierra hay grandes tesoros y cosas admirables... Lo que se os aparece en el cielo, lo que la tierra os exhibe... no es comparable a lo que está oculto en el seno de la tierra.»

De este modo, la felicidad soberana debe buscarse en ese estado en que se encuentra el alma cuando se zambulle con entusiasmo en el río de la ciencia. Cuando se tiene de la ciencia una idea tan alta, cuando se le ama con una pasión tan absoluta, tan desmedida, se debe naturalmente tender a reclamar que el educador sacie de ella a su alumno, sin medida, sin moderación ni reserva de ningún tipo. Únicamente la posesión integral de la ciencia humana podrá permitirle satisfacer esa necesidad fundamental de su naturaleza. No hay que enseñarle tales o cuales ramas del saber, sino el saber en su plenitud; hay que iniciarle en los placeres de la embriaguez científica. «No tengo ningún tesoro, escribe Gargantúa a Pantagruel, más que el de verte una vez en mi vida absoluto y perfecto... en todo saber liberal y honesto. En suma, que vea (en ti) un pozo de ciencia.» Y ya, por la amplitud de esta concepción, tenemos la impresión de que nos estamos alejando del ideal medieval. Sin embargo, también la Edad Media amó la ciencia; también conoció, quizá más que ninguna otra época, grandes entusiasmos intelectuales. Pero lo que termina de diferenciar a Rabelais y de caracterizar a la nueva orientación que representa es el modo en que concibe esta ciencia de la que está tan apasionadamente, tan perdidamente prendado.

Para la Edad Media, la ciencia se reducía al arte formal de combinar adecuadamente las proposiciones del silogismo dialéctico. Para Rabelais, por el contrario, ante todo, hay que saber cosas, adquirir conocimientos positivos.

Aunque Pantagruel siga los consejos de su hermano, tal como se formulan en el texto admirable del libro II, no se limitará a aprender aritmética, geometría, derecho civil, que son todavía disciplinas formales; desea ardientemente que «te dediques con curiosidad» «al conocimiento de los hechos de la naturaleza», «que no haya mar, río, ni fuente, cuyos peces no conozcas; todos los pájaros del aire, todos los árboles, arbustos, y frutos de los bosques, todas las hierbas de la tierra, todos los metales escondidos en el seno de los abismos, todas las piedras del Oriente y del Sur; que nada sea desconocido para ti». Después que, «por frecuentes anatomías, adquieras perfecto conocimiento de ese otro mundo que es el hombre».

Y, sin embargo, no es cierto que la ciencia de la naturaleza, el conocimiento de las cosas externas, constituya para Rabelais toda la enseñanza. También están las lenguas, e incluso les reserva expresamente el primer puesto. «Intento y quiero que aprendas las lenguas perfectamente. Primeramente, la griega, como quiere Quintiliano, en segundo lugar, la latina, y después la hebrea para las Letras Santas y la caldea y arábiga del mismo modo.» Pero ¿cuál es el objetivo de esta enseñanza filológica? ¿Se trata de formar el gusto del alumno, de iniciarle en las bellezas de la literatura clásica y de enseñarle a imitarlas? Estas preocupaciones son, casi por completo, extrañas a Rabelais. Gargantúa recomienda, como mucho de pasada, a su hijo formar «su estilo, en cuanto a la griega, a imitación de Platón, y en cuanto a la latina, de Cicerón». Es difícil ver, en este consejo muy breve y dado de pasada, un gran entusiasmo literario. Pero lo que muestra con evidencia que, para Rabelais, el interés pedagógico de estos estudios está en otra parte, es la naturaleza de los autores cuya lectura recomienda más particularmente. Si su objetivo estuviera, ante todo, en hacer de su alumno un fino letrado, se habría limitado a hacerle meditar sobre las obras maestras de la literatura clásica. Ahora bien, le vemos, por el contrario, confeccionar su programa con una gran despreocupación por el valor literario de los escritores. Gargantúa nos dice que se deleita lo mismo leyendo «la Moral de Plutarco, los hermosos Diálogos de Platón, los Monumentos de Pausanias y las Antigüedades de Ateneo». Singular eclecticismo que pone, de ese modo, a Platón en el mismo pie de igual-

dad que Ateneo, Plutarco y Pausanias. En otro pasaje (I, 24), se ve a la *Rusticque*, de Polítiano, oscuro autor del siglo xv, al lado de los *Trabajos* de Hesíodo y las *Geórgicas* de Virgilio. Queda de manifiesto que sus autores preferidos no son grandes escritores, grandes poetas, grandes oradores, sino los compiladores más ricos en informaciones de todo tipo. Son Plinio, Ateneo, Dioscórides, Julio Pólux, Galio, Porfirio, Opiano, etc. Muchos nombres de éstos sólo son conocidos por eruditos. Si se cita a Virgilio, es como autor de las *Geórgicas*, porque las *Geórgicas* contienen curiosos detalles sobre los procedimientos agrícolas de los antiguos. La Antigüedad no es, pues, para Rabelais, un instrumento de cultura estética, un modelo de estilo, de elegancia literaria, sino una mina de conocimientos positivos. Es un erudito quien la aprecia, y es como erudito como quiere que se estudie. Si la quiere conocer, es porque siente curiosidad por saber qué pensaron y dijeron los antiguos sobre la naturaleza y sobre ellos mismos, sobre las cosas y sobre su vida; en una palabra y para volver al punto de vista de Rabelais, porque, si se la ignora, «es una vergüenza que una persona se llame sabia».

De este modo, se trata siempre del saber. Tampoco la literatura es más que un medio de satisfacer, de apaciguar parcialmente esta sed ardiente de saber que siente Rabelais y que querría comunicar a la juventud por vía de la enseñanza. De este modo, hay como dos tipos de ciencias; por una parte, el conocimiento directo de las cosas, del mundo, de la naturaleza; y por otra, el conocimiento de los hombres, sobre todo, de los hombres de la Antigüedad, de sus opiniones, costumbres, creencias, usos, doctrinas, etc. Pero, aunque, para mayor claridad de la exposición, he creído que debía distinguir estas dos formas de saber, es sin embargo cierto que, para Rabelais, no estaban verdaderamente separadas una de otra. Para él, saber cosas era, en gran parte, saber lo que los antiguos han dicho de las cosas.

Con toda seguridad, sería inexacto decir que el mismo Rabelais no tuvo sentido de la realidad y de lo que ella misma tenía de educativo; no dejaba de darse cuenta del interés que tenía poner directamente al niño en contacto con ella. Ciertamente, las lecciones que recibe Gargantúa se parecen, en ciertos aspectos, a lo que hoy llamamos lecciones de cosas. Cuando está en la mesa, se le habla «de

la virtud, propiedad, eficacia y naturaleza de todo lo que... está servido: del pan, vino, agua, sal, carnes, pescados, frutas, hierbas, etc.». Pero en seguida reaparece el otro punto de vista: porque se le habla de esas cosas y de sus propiedades a través de los textos antiguos que hablan de ellas. «De este modo, aprendió en poco tiempo todos los pasajes que se refieren a esto de Plinio, Ateneo, Dioscórides, Julio Pólux, etc.» Cuando se pasea por el campo, observa «los árboles y las plantas», pero ¿de qué forma? «Comparándolas, dice Rabelais, con los libros de los antiguos que han escrito sobre ellas, como Teofrasto, Dioscórides, Marcinus, Plinio, etc.» Cuando juega a las tabas con su maestro «recolectan pasajes de los autores antiguos en los cuales se hace mención o se toma alguna metáfora de este juego». Hay ahí un rasgo muy característico de la noción que tenía el Renacimiento de la ciencia, incluso los hombres que poseían de ella la más alta idea. La ciencia objetiva, directa, de la naturaleza y la erudición puramente libresca están mezcladas inextricablemente, y la segunda constituye, sin lugar a dudas, la parte más importante del saber. Lo que atrae a Rabelais y a todos los hombres de su tiempo, lo que desean ardientemente conocer, no es tanto las cosas en sí y por sí mismas, cuanto los textos que hablan de ellas. Entre la realidad y la imaginación, se intercala el texto, y con mucha frecuencia, es este el objeto inmediato de la ciencia y de la enseñanza. Tan difícil le ha resultado al hombre desembarazarse de cualquier intermediario para entrar en contacto directo y en comunicación con ese mundo que le rodea y que parece tan próximo, cuando, en realidad, está tan lejos de nosotros.

Por ese aspecto, se ve que Rabelais y su tiempo se vinculan a la Edad Media y a la escolástica. El libro continúa siendo, a pesar de todo, objeto de un culto supersticioso, aunque de otro tipo; el texto continúa siendo una cosa sacrosanta. Pero por otro lado, ¿qué cambio, qué revolución se ha llevado a cabo! Buscan en el libro algo muy distinto, además de que, más allá del libro, se ve emerger, aunque timidamente y de forma incierta, la cosa. Hasta ahora, las sociedades europeas sólo habían conocido una enseñanza formal; habían pasado del formalismo gramatical al formalismo dialéctico. Por fin aparece por primera vez la idea de una enseñanza nueva que no tendría por

objeto dotar a la inteligencia de una destreza formal, sino nutrirla, enriquecerla, darle sustancia. En lugar de esas disputas donde se ejercitaba vacía, donde sólo podía tensarse nerviosamente sin alimentarse, se pone a su disposición una materia rica y se le invita a asimilarla. El saber propiamente dicho se convierte en la cosa deseable por excelencia; incluso se percibe su valor hasta tal punto, se está tan prendado de él, que aparece a las mentes como una especie de absoluto, que tiene su fin en sí mismo. Ni siquiera se piensa que esté ahí por otra cosa que por sí mismo, que sea un medio con vistas a un objetivo de donde saca su valor. Por el contrario, parece que es bueno por sí mismo, bajo todas sus formas y en todos los grados. Lo que se quiere, no es saber que es útil para esto o aquello, para el cultivo de la inteligencia, por excelencia, o para la práctica de la vida; lo que se quiere es saber, pura y simplemente, saber lo más posible. Toda ignorancia es mala; todo conocimiento es un bien; incluso aquellos que no sirven para nada son buscados con pasión y acogidos con alegría. Por eso, Rabelais se interesa tanto por las singularidades de los polígrafos, por los relatos más pueriles de los anecdóticos, por los detalles más insignificantes de la mitología, como por las doctrinas de los grandes filósofos o por las instituciones sociales de los pueblos. Conoce todos los oráculos, todos los autores, todas las fantasías proféticas del mundo antiguo, todas las bacantes que rodean el carro de Baco. No concede más atención a las teorías de Platón sobre la inmortalidad, que a tal curiosa opinión de Hipócrates, a tal problema extraño como el que proponía Alejandro de Afrodísias: «Por qué el león, que con sólo su grito espanta a todos los animales, únicamente teme y reverencia al gallo blanco.»

Vemos con facilidad que esta sed insaciable de conocimientos no es más que una consecuencia de esa necesidad ilimitada que hemos encontrado en la base de las concepciones rabelesianas. Puesto que el hombre realiza mejor su naturaleza por la ciencia, es natural que la actividad intelectual, aún más que ninguna otra, sobrepase fácilmente un poco la medida. Y esa misma necesidad ilimitada no es más que la traducción, en el orden moral, del rasgo por el cual, en el capítulo anterior, creímos poder caracterizar al Renacimiento. El Renacimiento, dijimos, es el momento

en el cual las sociedades europeas entraron en su plena juventud. Ahora bien, en la naturaleza de la juventud está el ignorar todo lo que sean límites y barreras. Porque percibe en ella una plétora de vida que no pide más que liberarse, que no parece que tenga bastante espacio ante sí para desplegar su actividad. Aspira a lo infinito. La idea de que pueda llegar un momento en que tenga que pararse le resulta insoportable, y la niega. Unicamente con el tiempo el hombre aprende la necesidad de la medida y la moderación. Unicamente por la experiencia descubre los límites infranqueables de su naturaleza y aprende a respetarlos. Los pueblos están sometidos a esta generosa ilusión de la juventud, igual que los individuos, y esto nos ayuda a entender esta pedagogía de Rabelais que no es, en este aspecto, más que intérprete de su tiempo. En efecto, veremos que esas aspiraciones no son especialmente suyas y que el Renacimiento se esforzó por llevar a cabo este ideal irrealizable.

CAPITULO 2

EL RENACIMIENTO (Continuación)

La corriente humanista. Erasmo

En la última lección establecimos una de las dos grandes corrientes pedagógicas que nacieron en el Renacimiento: aquella que encontró en la obra de Rabelais su expresión más característica. Lo que la distingue de las demás, es lo gigantesco del ideal al que tiende. Traduce una necesidad de vida, a la vez intensa y variada, un tipo de aspiración hacia una humanidad cuyas capacidades, todas sus capacidades, se habrían llevado a un grado de desarrollo que la contemplación del hombre medio no permite sospechar. Se trata de liberar la naturaleza de los estrechos límites en los que le ha encerrado una educación artificial y de ampliarla en todos los sentidos. Pero existe un tipo de facultades que hay que ejercitar y exaltar mucho más que las demás, porque nos ponen de manifiesto de forma más eminente: son las facultades cognitivas, la facultad de conocer bajo todos sus aspectos. El hombre sólo realiza verdaderamente su naturaleza si lleva los límites de su conocimiento tan lejos como pueda, si amplía su conocimiento de forma que abarque a todo el Universo. Sólo es verdadera y absolutamente feliz en ese estado de exaltación en

que se encuentra la inteligencia en posesión de la verdad; debe buscar la suprema beatitud en los placeres de la embriaguez científica. Es cierto que en esta concepción hay algo tan ilimitado que nos podría inducir, a primera vista, a ver en ella sólo una fantasía, una especie de sueño poético en el que se habría complacido la imaginación de Rabelais. Pero lo que mejor demuestra que aquí se trata de algo muy distinto de una construcción personal, es que fueron numerosos los hombres del Renacimiento que se adhirieron a este ideal y que trataron de llevarlo a cabo. Indudablemente, lo vamos a ver en seguida, no fue el único que ocupó las mentes de entonces, pero planea sobre toda esta época, de la cual traduce, sin lugar a dudas, un aspecto.

Antes de nada, si hubo alguien que viviera realmente esta moral y que se aplicara a sí mismo esta pedagogía, fue Rabelais. Lejos de haberla construido como una especie de novela, no hacía sino resumir la educación que se había dado a sí mismo. Poseía todas las lenguas cuyo estudio recomendaba a Pantagruel por boca de Gargantúa; erudito apasionado, conocía minuciosamente toda la Antigüedad; médico, jurisconsulto, arqueólogo, teólogo, fue, además, uno de los primeros en llevar a cabo experiencias de anatomía; por último, por el modo en que habla de las artes de su tiempo, de los oficios, de la gimnástica, demuestra que ninguna de esas técnicas le resultaba desconocida. Y no fue el único en desplegar tan prodigiosa actividad. Ramus, por ejemplo: no hay disciplina humana que no solamente no conozca, sino que no haya tratado con un cierto dominio. Humanista eminente, fue, al mismo tiempo, un dialéctico que intentó sustituir la escolástica por una dialéctica nueva; gramático, él mismo hizo una gramática latina, una gramática griega y una gramática francesa, y su gramática griega es todavía elogiosamente citada un siglo más tarde por Lancelot; intentó una reforma racional de la ortografía; fue uno de los primeros matemáticos de su tiempo; escribió *scolae physicae* sobre óptica y astronomía, donde intenta sustituir las especulaciones abstractas de la Edad Media por una ciencia de la naturaleza, aunque ignorase aún el método experimental; compuso una obra de táctica militar, *De militia Caesaris*, que se tuvo muy en cuenta durante bastante tiempo. Sin ser un especialista en

derecho y en medicina, no dejó de ocuparse de ellos. Por último, trató de reformar la teología.

Pero estos gigantes intelectuales, estos hombres universales que son uno de los rasgos característicos del Renacimiento, se encuentran sobre todo en Italia. No sin razón a Dante le llamaban unos poeta, otros filósofo, otros también teólogo, como cuenta Boccaccio. Cualquiera que haya leído la *Divina Comedia* está obligado a reconocer que «apenas hay en el mundo de los cuerpos y en el mundo de las almas, objeto importante sobre el que no haya profundizado y sobre el que no se haya pronunciado con una autoridad soberana, incluso aunque su opinión se resuma en pocas palabras». Sabemos, por otra parte, que dibujaba maravillosamente, que era un gran aficionado a la música; también que su poema encierra, sobre las artes de su tiempo, indicaciones que sólo podría dar un hombre muy competente. ¿Hay que recordar los nombres de Pico della Mirandola, de Leonardo da Vinci, del padre de Cellini, que fue a la vez arquitecto, poeta, músico, dibujante, etc?

Pero el más extraordinario de estos genios, y que parece haber llevado a cabo al pie de la letra el ideal rabelesiano, fue León-Bautista Alberti (muerto a finales del siglo xv). «Desde su infancia, Alberti sobresalió en todo lo que los hombres aplauden. Se cuentan de él hazañas y proezas increíbles: se dice que saltaba con los pies juntos por encima de los hombros de la gente; que, en el domo, lanzaba una pieza de plata hasta la bóveda del edificio; que hacía temblar y estremecer bajo él a los caballos más fogosos.» Esto en cuanto a forma física y habilidad manual. «Acuciado por la necesidad, estudió derecho durante muchos años, hasta caer enfermo de agotamiento; cuando en edad avanzada comprobó que su memoria había descendido, pero que su aptitud para los conocimientos exactos permanecía intacta, se dedicó al estudio de la física y de las matemáticas, sin perjuicio de las nociones prácticas más diversas, porque preguntaba a los artistas, sabios y artesanos de todo tipo, sus secretos y experiencias.» Construyó una cámara óptica que fue la admiración de sus contemporáneos. Esto por lo que respecta a la ciencia. Por último, «aprendió música sin maestro, lo que no impidió que sus composiciones fueran admitidas por gente del oficio... Además pintaba y modelaba y hacía, incluso de memoria, retratos y bustos

Eden en el Rabelais

León
Bautista
Alberti

de parecido sorprendente... Añádase a todo esto, una gran actividad literaria: sus escritos sobre arte, en general, ofrecen al lector testimonios importantes para el estudio de la reforma en la época del Renacimiento, especialmente en lo relativo a arquitectura. Después tiene composiciones latinas en prosa, novelas cortas de las cuales varias fueron consideradas como obras de la Antigüedad, juegos de salón, elegías, églogas..., tratados de moral, filosofía e historia, discursos, poesías, y hasta una oración fúnebre en honor a su duque». Esto por lo que respecta a la cultura artística y literaria. ¿No se le podría considerar como el prototipo de Pantagruel y de Gargantúa?

De este modo, es muy cierto que el ideal rabelesiano era, al menos en parte, el ideal de su época. El hombre que quería formar por medio de la educación era el hombre que él había querido ser y, con él, muchos de sus contemporáneos. Su obra no expresa, pues, un pensamiento personal, sino que traduce una tendencia de su siglo. Pero no fue la única que excitó a la opinión de entonces. Existe otra que en el mismo momento pasó al primer plano. Aunque en muchos aspectos se aproxima mucho a la primera, no deja de ser muy diferente; corresponde a una orientación muy distinta de la mentalidad pública. No nos extrañemos de ver a una misma sociedad atravesada, en el mismo instante, por dos corrientes divergentes e incluso contradictorias. ¿No ocurre siempre que el individuo está dividido contra sí mismo, que una parte de él se dirige en un sentido mientras que el resto va en otra dirección? Ahora bien, esas divergencias, incluso esas contradicciones, son todavía más corrientes en los pueblos que en los individuos. Principalmente son inevitables en épocas decisivas y de transición; es, pues, muy natural que el siglo XVI no se dote de una única fórmula.

Esta segunda tendencia, que vamos a intentar establecer, es la que encuentra su expresión más perfecta en la obra de Erasmo, y es ahí donde vamos a estudiarla. Es cierto que Erasmo no es francés, y que nos ocupamos aquí, especialmente, de la enseñanza tal como es en nuestro país. Pero, además de que Erasmo vivió en Francia, principalmente durante su juventud, puesto que fue alumno del colegio Montaigu, su actuación no podría localizarse en ningún país determinado. Fue un hombre europeo; su in-

fluencia no fue menor en nuestro país que en su país natal. Podemos, pues, estar seguros de que sus ideas y sus aspiraciones en materia educativa eran también las de la sociedad francesa, que contaban con representantes en todas las grandes sociedades de Europa. Están principalmente expuestas en las tres obras siguientes: *Anti barbaros*, que es una violenta diatriba contra la enseñanza escolástica; *De clamatio de pueris ad virtutem ac litteras statim et liberaliter instituendis, idque protinus a natiuitate*, y por último, un tratado *De ratione studii*, o del plan de estudios.

Cuando se leen las primeras páginas del *Plan de estudios* se podría creer, a primera vista, que Erasmo persigue el mismo ideal que Rabelais. En efecto, Erasmo reclama, también, del maestro una ciencia universal. Es preciso, dice, que lo sepa todo: *omnia sciat necesse est*. «No me contentaré, añade, con diez o doce autores, sino que exijo que haya recorrido todo el ámbito de la ciencia, *orbem doctrinae*; quiero que no ignore nada, incluso cuando sólo se proponga enseñar los rudimentos. Tendrá que haber estudiado todos los escritores de todos los géneros y de todas las especialidades; que lea primero los mejores, pero que no deje de apreciar ninguno, ni siquiera los mediocres.» Estudiará, pues, filosofía, preferentemente en Platón y Aristóteles; teología en Agustín, Crisóstomo, Basilio, Ambrosio, Jerónimo; mitología en Homero y Ovidio; cosmografía (entiéndase geografía) en Pomponio Mela, Tolomeo y Plinio; astrología, historia y las diversas ciencias naturales. Si no hay un genio suficiente para asimilar esos conocimientos enciclopédicos, deberá poseer, al menos, lo más esencial de cada una de estas disciplinas (y sabemos que Erasmo aplicó a sí mismo la regla de conducta que prescribió a los demás). Parece, pues, estar animado de la misma sed de saber, del mismo entusiasmo científico, de la misma necesidad de conocer por conocer que hemos encontrado en Rabelais. En realidad, las dos doctrinas apenas se parecen en otra cosa que en la letra; su inspiración es muy diferente.

Y, antes de nada, si el maestro está obligado a poseer este inmenso saber, no es para comunicárselo progresivamente al alumno, sino que, por el contrario, es para ahorrárselo en parte. «Veo con toda claridad, dice Erasmo, después de haber enumerado todos los conocimientos que

exige del maestro, veo claramente que fruncís el entrecejo y me acusáis de imponer un fardo demasiado pesado al preceptor; es cierto. Pero, si cargo a un hombre hasta ese punto, es para aligerar la tarea de muchos más. Quiero que uno sólo lo lea todo, para que los demás no necesiten leerlo todo.» El alumno no tendrá ninguna necesidad de conocer todos los autores, sino solamente algunos, elegidos de entre los mejores, y la lista que da Erasmo de ellos no es demasiado larga: Luciano, Demóstenes y Herodoto; Aristóteles, Homero y Eurípides, en cuanto a los griegos; Terencio, algunas comedias de Plauto, Virgilio, Horacio, Cicerón, César y Salustio, si se quiere, en cuanto a los latinos. Esta moderación, esta extrema discreción en la composición del programa escolar contrasta particularmente con las exigencias intemperantes de Rabelais. Evidentemente, para Erasmo, la ciencia no es un bien en sí misma, el bien por excelencia del cual debe intentar participar el hombre lo más posible; porque, si fuera así, el alumno no podría estar exento de ella. En lugar de ser el fin de la educación, el saber es sólo un instrumento de acción en manos del maestro, un medio que necesita para alcanzar el objetivo al que debe tender. Pero este objetivo está en otro sitio. ¿Dónde está, pues, y en qué consiste?

Habitualmente, Erasmo enuncia este objetivo en los siguientes términos: *orationis facultatem parare*. Se trata de formar en el niño la facultad de discurrir, entendiéndose discurrir bien oralmente, bien por escrito. Lo que llama *orationis facultas*, es el arte de desarrollar una idea, no solamente en un lenguaje correcto, sino elegante, abundante, adecuado al tema, etc. Es el arte de analizar su pensamiento, disponer sus elementos en el mejor orden y sobre todo darle la expresión conveniente; en una palabra, es el arte de hablar y escribir. Este es, para Erasmo, el arte por excelencia, el que hay que inculcar, ante todo, al niño. «No hay, dice, nada más admirable ni más magnífico que el discurso (*oratio*), cuando, rico en ideas y palabras, fluye abundantemente como un río de oro.» En otros términos, la facultad que hay que ejercitar, desarrollar antes que las demás, es la facultad verbal; esto es lo que declara Erasmo expresamente al principio de su *Plan de estudios*. «El conocimiento, dice, puede tomar dos formas. Son la de las ideas y la de las palabras, *rerum ac verborum*. Hay que

comenzar por las palabras, *verborum prior*.» Pero, más tarde veremos qué entiende por eso; en todo caso, lo que es cierto es que únicamente la enseñanza verbal debe ocupar toda la juventud. Vives, a pesar de que en este aspecto es más moderado que Erasmo, estima que hasta los quince años toda la enseñanza debe reducirse al estudio de las lenguas. En este estudio, pues, tanto Erasmo como Vives, hacían consistir la materia principal de la educación intelectual.

Una vez planteado este objetivo —y más tarde veremos lo que lo explica— se desprende de él toda una nueva pedagogía.

La única forma de enseñar a los jóvenes a escribir con un estilo puro y elegante, es haciéndoles vivir en el comercio más íntimo posible con las grandes obras literarias que les puedan servir de modelo y en contacto con las cuales pueda formarse su gusto. Ahora bien, en el siglo XVI, las únicas lenguas que cumplían esta condición eran las lenguas antiguas. De ahí procede la importancia preponderante que Erasmo, Vives y tantos otros atribuyen al latín y al griego, donde ven el alimento espiritual por excelencia.

Ahora bien, es preciso entender que ahí hay una gran novedad. Sin la menor duda, también para la Edad Media el latín era la lengua escolar, de una forma quizá más exclusiva que en la época posterior: en efecto, la lengua nacional estaba completamente desterrada de las Universidades y Colegios; ni siquiera podían utilizarla los alumnos en sus conversaciones, mientras que, por el contrario, algunos pedagogos del Renacimiento permitían su empleo incluso en las explicaciones. Únicamente los escolásticos se negaban a concederle valor educativo; se servían de ella como si de una lengua viva se tratase, cómoda, porque comprendía diferentes nacionalidades, pero que no difería en naturaleza de los idiomas vulgares. Encontraban muy natural que, como cualquier lengua viva, continuara evolucionando de forma que pudiera expresar las nuevas ideas y las necesidades nuevas que surgían. De este modo, no tenían ningún reparo en deformarla cuando era necesario, y en introducir neologismos que no eran más que otros tantos barbarismos, pero que no les chocaban en absoluto. Para Erasmo y Vives, por el contrario, estas deformaciones eran actos de impiedad y vandalismo. Porque, para

ellos, el latín no era simplemente una lengua internacional cómoda. Veían en ella un instrumento incomparable de educación. Y puesto que el latín debía el papel de este modo se le atribuía al hecho de que era una lengua literaria, el único latín que, desde esta perspectiva, tenía derecho de ciudadanía en las clases, era el que presentaba esta característica en su más alto grado, es decir, el latín de la época clásica. Era el único que podía rendir los servicios que se esperaban de él. De este modo, lejos de permitirle mezclarse en la vida y evolucionar con ella, había que, por el contrario, retirarle de ésta, sustraerle a los cambios, liberarle de todas las alteraciones y corrupciones que se habían introducido en él, y mantenerle en el estado de pureza y perfección que tenía en la época de Augusto; en adelante, había que enseñarlo bajo esa forma inmutable. En realidad, se trataba, pues, de un latín muy distinto del de la Edad Media; es el latín como lengua muerta lo que entra por primera vez en la enseñanza. Y, sin embargo, con esta lengua muerta se iba a hacer el modelo según el cual debía formarse el pensamiento de los vivos.

Esto nos explica por qué el alumno no necesita conocer todos los autores, por qué basta una antología bien hecha. Porque no se trata de darle conocimientos amplios y variados, sino solamente de formar su gusto. Ahora bien, para esto, lo que importa no es que conozca una multitud de autores, sino que practique con asiduidad los mejores, todos aquellos que pueden servirle de modelo. Hay que elegirlos, pues, con discernimiento. El mismo modo de elegirlos señala toda la diferencia que hay entre los principios pedagógicos de Erasmo y los de Rabelais. Ya no se trata de esos eruditos, de esos compiladores de los que Rabelais hacía sus lecturas preferidas; los escritores cuyo estudio se prescribe particularmente, son aquellos recomendados por su mérito literario: son Virgilio, Horacio, Homero, Eurípides. Es cierto que el maestro debe poseer una erudición más amplia. Pero no porque esta erudición sea buena por sí misma, porque tenga alguna virtud intrínseca; sino simplemente porque es necesaria para que el maestro pueda hacer degustar a sus alumnos las obras que explica. Porque, para que perciban su mérito literario, tienen que entenderlas también y, para hacerlas entender, es indispensable que se esté al corriente de toda la civilización an-

tigua. De este modo, si el maestro debe conocer la mitología, no es porque sea útil saber cómo eran las religiones de antes, sino únicamente para poder interpretar a los poetas en obras en las que los mitos ocupan un lugar tan considerable; si debe haber estudiado geografía, es para poder leer a los historiadores, y si debe haber leído a los historiadores, es porque apenas hay escritores que no hablen de hechos históricos. Por la misma razón deberá estar enterado del arte militar y del arte agrícola, del arte culinario y de la arquitectura o de la música en la Antigüedad. La erudición, lejos de ser un fin en sí misma, se pone, pues, al servicio de una cultura distinta; es un medio de explicación literaria. Erasmo llega incluso a decir que, si hay que estudiar las cosas de la naturaleza y sus propiedades, no es para conocerlas, sino para poder darse cuenta de las metáforas, comparaciones, figuras de estilo de todo tipo que se derivan de ellas.

Ya en este momento percibimos que esta pedagogía nueva se aproxima a aquella que, con atenuantes y correcciones, está todavía en práctica en nuestros institutos. Pero, si entramos en detalle, las semejanzas resultarán quizá más aparentes e importantes. En efecto, con Erasmo y sus contemporáneos aparecen ciertos ejercicios escolares que todavía se encuentran en la base de nuestra enseñanza. Primero está la explicación literaria de los textos. En lugar de la *expositio* de los escolásticos, cuyo objeto principal era reconstruir el curso lógico del pensamiento, ahora se recomienda un comentario que haga resaltar las bellezas o las curiosidades de la obra explicada. El maestro deberá poner de relieve sus elegancias, hacer observar sus arcaísmos o neologismos; señalará los puntos oscuros o criticables; relacionará el pasaje comentado con pasajes del mismo autor o de otro que recuerden al primero. No han procedido así durante siglos nuestros profesores de retórica? Incluso, si el alumno sigue los consejos de Erasmo, deberá anotar cuidadosamente las expresiones afortunadas, los giros, los desarrollos que le parezcan más especialmente dignos de ser imitados. Esta es la primera forma del cuaderno de expresión que los retóricos empleaban hace todavía menos de veinte años. Erasmo llegó incluso a hacer, con el título de *Commentarius de verborum copia*, un tratado que no es

otra cosa que un amplio cuaderno de expresiones puesto a disposición de los retóricos del futuro.

Pero, para aprender a escribir, no basta con leer, hay que intentar escribir personalmente. La pluma, dice Erasmo, es el mejor maestro del arte de escribir. De ahí procede un nuevo tipo de ejercicio, el ejercicio de estilo, la composición escrita, que aparece por vez primera. Hasta este momento no había existido nada parecido. En la Universidad, en los Colegios de la Edad Media, el trabajo activo de los alumnos se reducía a recapitulaciones y disputas. Como entonces no se concedía importancia más que al fondo y no a la forma, como hasta las ideas tendían a discurrir en las formas impersonales del silogismo, ni siquiera se le podía ocurrir al maestro la idea de componer ejercicios de estilo. Todo se hacía oralmente. Sabemos que la idea se abrió paso, porque no tardó en invadirlo todo, sin dejar apenas sitio a los ejercicios orales.

Por lo demás, lo más curioso es que, de entrada, esos ejercicios tomaron la forma que han conservado casi hasta hoy. Dejando aparte los ejercicios de traducción y de versificación, desarrollo de una idea moral, discurso, carta. Discurso, por ejemplo, de Agamenón a Menelao para inducirle a renunciar a su venganza; discurso de Menelao a los troyanos para que le devuelvan a Helena; carta de un amigo a Cicerón para aconsejarle que rechace las condiciones de Antonio, etc. Igual que hoy, el tema propuesto debía ir acompañado de un material más o menos abundante, donde se indicaban las principales ideas a desarrollar. Por otra parte, Erasmo no inventó por completo este tipo de ejercicios; tomó la idea de retóricos de la Antigüedad tales como Libanio, Séneca, etc. El siglo XVI les sacó del largo sueño que dormían desde hacía tanto tiempo, les infundió una nueva vida y les dio la forma bajo la cual han llegado hasta nosotros.

Estamos muy lejos de la escolástica y de Rabelais. En efecto, para la Edad Media, igual que para Rabelais, la ciencia era el instrumento por excelencia de la cultura. Ciertamente, una y otro tenían de la ciencia una idea muy distinta. Para la Edad Media, era un torneo, un esfuerzo del pensamiento; para Rabelais, era un vasto y abundante banquete donde se podían satisfacer los más sólidos apetitos. Pero, tanto para una como para el otro, lo que había

que ejercitar y desarrollar era, ante todo, el entendimiento, era la facultad, bien de comprender, bien de conocer, de razonar o de saber. Para Erasmo, es el arte de la expresión, la facultad literaria. Indudablemente, no es que excluya por completo todos los conocimientos científicos, sino que el puesto que les reserva es muy secundario; apenas los menciona de forma accesoria y de pasada. Dice, en una carta a Vives, que el conocimiento de las lenguas es una preparación para disciplinas más elevadas, *graviore disciplinae*. Pero, ¿a qué se reducen esas disciplinas? No se atreve a proscribir por completo la lectura del *Organon*; consiente en que el alumno, una vez recibida la cultura literaria, se dedique a él, pero recomienda que no pase mucho tiempo en esa tarea. La dialéctica sólo le interesaba en la medida que podía servir de auxiliar para la retórica. Lo mismo ocurre con las matemáticas, será suficiente con haberlas degustado algo, *degustare sat erit*. No es más exigente con la física; se contenta con que el alumno tenga un ligero barniz, *nonnullus gustus*. Y, por el modo en que habla de la física en dos de sus *Coloquios familiares*, es evidente que para él esos conocimientos apenas tenían interés más que como tema para desarrollos literarios. Allí se divierte contando todo tipo de leyendas fabulosas o examinando cuestiones como ésta: ¿por qué los antípodas que están bajo nuestros pies no se caen en el cielo?

Estamos, pues, ante una concepción pedagógica muy diferente de aquella que hemos observado hasta ahora. Lo que tiene de característico, es que considera a la literatura como la disciplina más altamente educativa. Esencialmente a ella se piden los medios para formar las inteligencias. ¿De dónde procede, pues, esa importancia tan excepcional, esa eficacia pedagógica que de ese modo le atribuyeron y que conservó durante tanto tiempo en la opinión pública?

Una de las causas que suscitaron esta gran revolución intelectual y moral del Renacimiento fue, como hemos dicho, el aumento de la fortuna y del bienestar públicos. Ahora bien, un pueblo que se enriquece, despierta a necesidades nuevas. El lujo que se despliega refina los caracteres, que se suavizan y se hacen menos brutalmente combativos. Los hombres se deshacen de su aspereza y, por consiguiente, aquellas costumbres, aquellos modales cuya grosería no habían percibido hasta entonces, les resultan

intolerables. Entonces, poco a poco, crece en ellos el gusto por la sociedad elegante con sus refinamientos, sus placeres más delicados, sus goces más rebuscados. Porque una sociedad elegante es un medio donde la aspereza de los egoísmos se disimula al menos bajo una especie de simpatía general y mutua, donde se vive una vida un poco imaginaria, un poco ideal, lejos de las realidades de la existencia de las que se apartan por un momento, donde el espíritu, por consiguiente, puede recrearse y relajarse.

Lo que pone de manifiesto cómo experimentaba Erasmo esta necesidad, es un libro que compuso: *De civilitate morum puerilium*, precisamente con vistas a enseñar urbanidad a los niños. Concedía a la urbanidad una importancia tal que hace de ella uno de los objetos esenciales de la educación. Es la primera vez que este tema se trata de una forma especial, metódica y amplia; es la prueba de que este gusto acaba de nacer. Por otro lado, el extraordinario éxito que tuvo este librito demuestra que tal tendencia era general en la época, que respondía a una aspiración confusamente percibida. No habían pasado dos años desde la aparición de esta obra en Bâle, en 1530, cuando ya la habían reimpresso en Londres. Pero es en Francia donde fue, sobre todo, apreciada. En seguida se convirtió en un libro habitual en las escuelas, en un manual de clase. A partir de 1537, se suceden sin interrupción traducciones e imitaciones suyas.

Además, también Rabelais comparte este sentimiento. En efecto, ¿qué reprocha a esos profesores de la Sorbona que estuvieron al principio encargados de instruir a Gargantúa? Les echa en cara haber hecho de él una especie de palurdo, de maleducado, que no sabe comportarse en sociedad. «Por fin su padre se enteró de que verdaderamente estudiaba mucho... y que, sin embargo, no aprovechaba nada y, lo que es peor, se iba volviendo necio, pedante y vanidoso.» ¿Está en sociedad? «Toda su continencia» es «llorar como un becerro», ocultar «la cara con su bonete», sin que sea posible «sacarle ninguna palabra». A ese torpe, a ese zafio, producto de la vieja educación, Rabelais opone el *savoir-vivre*, la perfecta etiqueta, la cortesía de Eudémon, pajecillo «tan bien peinado, limpio y aderezado, tan comedido en su trato, que más bien parecía un angelote que un hombre». Invitado a saludar a Gargantúa,

«Eudémon... con el bonete en la mano, la frente despejada, la boca bermeja, la vista segura y fija la mirada sobre Gargantúa, con modestia juvenil, se puso en pie y comenzó a alabar y magnificar... con gestos tan apropiados, pronunciación tan clara, voz tan elocuente y lenguaje tan adornado, y en un latín tan puro, que más bien parecía un Graco, un Cicerón o un Emiliano del pasado que un jovenzuelo de este siglo». Además ¿qué es la abadía de Thélème, sino la sociedad más educada, elegante y refinada que se haya imaginado nunca? La felicidad que allí se disfruta está enteramente compuesta de los placeres que las distintas personas experimentan viéndose, tratándose, conversando juntas.

Lo que, por otra parte, daba cuerpo a estas aspiraciones, lo que las determinaba y, a la vez, las hacía más vivas, es que no había que construir ni imaginar por completo esta sociedad educada, cuya necesidad se percibía de forma confusa. Ya existía un ejemplar relativamente perfecto de ella que se tenía a la vista: era el mundo de la nobleza. En efecto, el joven caballero estaba educado de un modo muy distinto que el joven clérigo, que el futuro bachiller en artes. No le enseñaban dialéctica, sino equitación, esgrima, gimnasia, danza, canto, música, buenos modales, el arte de comportarse, de hablar adecuadamente, de conversar de forma agradable. No le enseñaban el arte de escribir necesariamente; pero conocía en general varias lenguas extranjeras y todas las formas de la literatura heroica a partir de las que nos ha legado la Antigüedad. De este modo, desde la Edad Media, los castillos, las cortes de los señores, constituyen otros tantos núcleos de vida elegante, donde la juventud desempeñaba un papel muy preponderante. Ahora bien, en ese momento en que, a consecuencia de los cambios sobrevenidos en la distribución de la fortuna pública, la distancia entre las distintas clases había disminuido, en ese momento en que las clases acomodadas se sentían más próximas a la nobleza, era natural que experimentasen el deseo de reproducir su estilo, de imitar por su cuenta ese modelo de vida refinada que habían admirado, deseado, desde lejos, durante siglos, sin pensar siquiera que podría ser suyo algún día.

No cabe duda de que, de hecho, este ideal de la caballería obsesionó la mente de los pedagogos de la época, de

algunos de ellos, al menos. Erasmo se propone vulgarizar los cursos de educación en su *De Civilitate*; nos lo advierte desde el comienzo de su tratado. El joven Eudémon, ese producto de la nueva educación, se nos presenta como un pajecillo. Y, ¿qué es la abadía de Thélème sino una sociedad de damas y caballeros, pero en la que la nobleza intelectual está en pie de igualdad con la nobleza de sangre? Incluso si consideramos el lugar que allí ocupan las conversaciones relativas a los sentimientos tiernos, es una verdadera corte de amor.

Ahora bien, ¿por qué medio se podía alcanzar el objetivo al que se dirigían? ¿Cómo liberar a los hombres de su rudeza y de su grosería, cómo hacerles adquirir el refinamiento del gusto y la delicadeza necesarios para esa existencia más noble que ambicionaban, si no era haciéndoles vivir en íntimo trato con las literaturas, donde el genio de los pueblos más letrados, más refinados, más civilizados que hasta entonces conociera la historia ha venido a expresarle, y donde lo encontramos todavía hoy? Desde esta perspectiva, los pueblos antiguos y, sobre todo, los grandes escritores debían aparecer, naturalmente, como los maestros más indicados. Es de ahí de donde hay que partir cuando se quiere apreciar esta pedagogía, cosa que haremos en el próximo capítulo.

CAPITULO 3

LA PEDAGOGIA DEL SIGLO XVI

Comparación de ambas corrientes, humanista y erudita

Hemos determinado, sucesivamente, las dos grandes corrientes pedagógicas que nacieron en el siglo XVI. La primera, cuyo representante es Rabelais, se caracteriza por una necesidad de ampliar la naturaleza humana en todos los sentidos, pero, sobre todo, por un gusto intemperante por la erudición, por una sed de saber que nada consigue apaciguar. La segunda corriente, personificada por Erasmo, no tiene esta amplitud y no manifiesta tan altas ambiciones: por el contrario, reduce lo principal de toda la cultura humana a la cultura literaria solamente, y hace del estudio de la Antigüedad clásica el instrumento casi único de esta cultura. El arte de hablar y escribir tiene aquí el lugar que ocupaba el saber en la pedagogía rabelesiana. El objeto esencial de la educación sería ejercitar al alumno en el gusto por las obras maestras de Grecia y Roma y en imitarlas con inteligencia. De este modo, el formalismo pedagógico, del que parecíamos estar a punto de liberarnos con Rabelais y los grandes eruditos del siglo XVI, vuelve a asaltarnos con Erasmo, bajo una forma nueva. Al formalismo gramatical de la época carolingia, al formalismo dialéctico