



Estudios

José María Quintana Cabanas

Propuesta de una Pedagogía Humanista.

**Pedro Ortega Ruiz, Ramón Mínguez Vallejos
y María A. Hernández Prados**

Las difíciles relaciones entre familia y escuela en España.

Marcos Ruiz Soler y Emelina López González

El entorno estadístico *R*: ventajas de su uso en la docencia y la investigación.

Teresa Rabazas Romero, Sara Ramos Zamora y Julio Ruiz Berrio

La evolución del material escolar a través de los manuales
de Pedagogía (1875-1936).

Propuesta de una Pedagogía Humanística

por José María QUINTANA CABANAS

Universidad Nacional de Educación a Distancia

La base humanista que constituyó el fondo sobre el cual se edificaba la formación intelectual de la población culta y profesional de los países occidentales se está hundiendo por momentos. En efecto, los planes de estudio de Enseñanza Secundaria van despojándose de contenidos humanistas, y nuestras Facultades de Filosofía y de Lenguas Clásicas se van quedando vacías de alumnos. Esto es un hecho, al parecer, irreversible, pues se halla provocado por el desarrollo material de nuestra sociedad; pero, desde la reflexión pedagógica, cabe hacer una consideración crítica sobre el mismo, viendo si esto no supone acaso un retroceso en el progreso cultural de la humanidad y si, por consiguiente, no hay que levantar voces de reprobación de este hecho y hacer unas propuestas de corrección. A tratar este asunto se dirigen las páginas que siguen.

Tendencias antihumanistas en la educación actual

Esas tendencias antihumanistas se han originado hace unas décadas y son cada vez más intensas y extensas, notándose especialmente en la Enseñanza Superior. Esto se ha concretado y manifestado en los documentos de la Unión Europea, máxime en la Declaración de Bolonia (1999), que es considerada como el documento de consolidación de este movimiento. A partir de aquí, se crea la Convergencia Europea, o Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que impone unas nuevas orientaciones en Enseñanza universitaria, las cuales afectan no sólo a las titulaciones y sus formas académicas burocráticas y externas, sino también a las maneras de enseñar y de aprender, es decir, al proceso mismo de la formación. Ya en el *Libro Blanco sobre la Educación y la Formación*, elaborado por la Comisión Europea (1996), se indica que el objeto de la enseñanza ha de ser el

Enseñar a Aprender por uno mismo, con lo cual, en la formación universitaria, se hace prevalecer el papel del alumno sobre el del profesor. Además, se quiere que el estudiante se forme en Habilidades, Actitudes y Competencias, y no sólo en conocimientos. Esto supone un pasar del *Saber* al *Saber hacer* y, por ende, una reducción de las clases teóricas en provecho de más actividades prácticas, seminarios y trabajos de averiguación, hechos individualmente o en grupo.

Pero, en realidad, hay más que todo esto: se trata de la muerte de la Universidad humboldtiana, que es la Universidad del conocimiento y de la Ciencia, para dar paso a una Universidad de las Ciencias Aplicadas y de la formación profesional adaptada a cada una de las necesidades de la sociedad postindustrial. Y si esto pasa con la Ciencia, que ha de ceder ante la Tecnología, imaginémoslo que pasará con las Humanidades, a las que no se ve una relación directa con la capacitación profesional. En el Espacio Europeo de Educación Superior, no hay espacio para ellas.

Ante este reduccionismo del conocimiento y de la formación humanos, no es extraño que se hayan levantado voces de denuncia y de protesta. Y así, en el *Manifiesto de Profesores e Investigadores Universitarios* (2005) contra las propuestas del EEES, se dice lo siguiente:

“Nos preocupa que, con el argumento de que la formación deba atender a las demandas sociales, haciendo

una interpretación reduccionista de qué sea la sociedad, en realidad se pone la Universidad al exclusivo servicio de las empresas y se atiende únicamente a los profesionales solicitados por éstas. Nos preocupa que, anegados en la denominada por algunos ‘cultura de calidad’, termine gestionándose la Universidad a modo de una empresa, lo que de hecho implica concebirla como un negocio del sector de servicios, al tiempo que el conocimiento se convierte en una mercancía y, los alumnos, en clientes”.

El texto anterior nos pone ya en la pista del origen de esta degradación científica de la Universidad: ocurre que esta última deja de ser templo del saber para convertirse en pieza del sistema económico y productivo, en elemento dinamizador del mercado. En adelante, los objetivos y, por consiguiente, los métodos y el funcionamiento de la Universidad los fijarán las multinacionales, por aquello de que *quien paga, manda*. Es por esto que, como principio de la nueva educación, la Declaración de Bolonia dice, no que el sistema educativo ha de ser *competente*, sino *competitivo*. E indica también, como principio, la promoción de la *movilidad*, es decir, de la dispersión, en lugar de la *concentración*, que es el gran principio de la formación.

Ante semejante cambio, no es extraño que muchos lo vean como una tergiversación de la verdadera función que ha de tener la Enseñanza Superior y no estén

conformes con lo que propone el EEES. Tal es el caso del colectivo llamado *Profesores por el conocimiento*, que el día 26.04.2005 protagonizó en la Universidad Complutense de Madrid un encierro reivindicativo, y en nombre del cual César Ruiz (2005) ha redactado el documento *Rebelión*, en el cual se lee que adonde lleva la Convergencia Europea es “a la colonización de la Universidad pública por parte de la empresa privada y a la subordinación completa de la educación universitaria al mercado, renunciando definitivamente a un modelo del saber de profunda raigambre histórica en Europa”. Se trata de “el intento de mercantilización de la Universidad pública, de subordinación de la misma a los intereses del mundo empresarial”. En esta situación, la función suprema de la Universidad es “la formación de una fuerza de trabajo competitiva. El saber desaparece para dejar sitio a la competitividad, y la Universidad se autoinmola para mayor gloria del mercado”.

En los documentos de la Convergencia Europea se dice a menudo que la Universidad ha de estar al servicio de la sociedad; pero notemos que, en ellos, esta palabra *sociedad* significa *mercado*.

A semejante situación podrían aplicársele estas palabras escritas por W. Jaeger (1967, 16) hace ya muchos años y que no sólo señalan el mal, sino que también indican el remedio: “En el momento actual, cuando nuestra cultura toda, comovida por una experiencia histórica exorbitante, se halla constreñida a un

nuevo examen de sus propios fundamentos, se plantea de nuevo, a la investigación de la Antigüedad, el problema —último y decisivo para nuestro propio destino— de la forma y el valor de la educación clásica”. Esta solución, de Jaeger, de volver a la educación clásica nos parece, hoy día, excesiva y hasta inapropiada; pero si —rebajando el objeto— proponemos una *aproximación* al humanismo, a formas de humanismo en los contenidos de la educación y formación, la consigna nos parece no sólo interesante, sino, además, acertada. Esto es lo que vamos a ver.

El humanismo y su sentido cultural

Pero, si hemos de hablar de humanismo, primero convendrá aclararnos sobre su concepto, cosa algo complicada, porque se han dado varias formas de humanismo. Veamos las principales de ellas.

1. Hay el *humanismo clásico*, o grecorromano. El humanismo *griego* se fundó en Atenas en el s. V a. C., cuando Sócrates dirigió la Filosofía a ocuparse en los temas del hombre (la Ética y la doctrina del conocimiento). En el s. IV, Isócrates funda su escuela de retórica, al tiempo que Platón enseña la dialéctica en su Academia. Platón critica la retórica porque usa argumentos débiles dándoles fuerza con el arte de la palabra y del vencer; Isócrates defiende este procedimiento alegando que su legitimidad depende del fin con que se use. Isócrates preconiza una educación que sea útil para la vida, pero basándola en criterios de moralidad. Fue el gran educador de Grecia, propagando en ella la *paideía*.

La *paideía* es la forma nacional de la educación griega clásica en las escuelas y en la *pólis*. Tenía un carácter a la vez intelectual, moral y cívico. Sus ideales eran los siguientes:

1. La moralidad (*areté*, virtud).
2. La belleza (*tò kalón*), a través de las artes.
3. La *phrónesis* (sabiduría), o reflexión sobre el verdadero camino.
4. La formación del individuo *bello y bueno* (*kalós kagathós*).
5. La formación completa y armónica (virtudes morales y educación *música*).

Dice C. Naval (1992, 47) que “la *paideía* transforma al hombre haciéndole ser lo que debe ser, al mismo tiempo que le limpia del ser que no debe ser”. Como sea, acuñó un ideal de formación humana que luego se ha proyectado en toda la cultura occidental. Y —como escribe W. Jaeger (1967, 8)— “la importancia universal de los griegos, como educadores, deriva de su nueva concepción de la posición del individuo en la sociedad”. Pues, frente a la masificación humana y al despotismo que había en los pueblos orientales, en Grecia aparece el individualismo como conciencia humana y la democracia como su correspondiente forma política. Y, dice Jaeger (*ibíd.*), “desde el momento en que los griegos situaron el problema de la individualidad en lo más alto de su desenvolvimiento filosófico, comenzó la historia de la personalidad europea. Roma y el cristianismo actuaron sobre ella. Y de la intersección de estos factores surgió el

fenómeno del yo individualizado”, tal como ahora lo entendemos todos nosotros. Era el *humanismo*.

El *humanismo romano* se calcó sobre la *paideía* griega, término que, en Roma, Cicerón tradujo por *humanitas*, y del cual se han formado los de *humanismo* y de *humanidades*. Según M. del Pilar Quicios (2002, 258-60), la *humanitas* romana, como ideal de formación, incluía el saber vivir conforme a la razón, el dominio de las pasiones, la aspiración a la sabiduría como clave de la vida, la elegancia en el pensar, en el decir y en el actuar y un compromiso de vida honesta, moral y virtuosa. Así pues, ya desde tiempos de Varrón, en Roma la educación humanista significó la educación del hombre como tal y de acuerdo con su auténtico ser, que es el correspondiente al ideal de hombre.

2. El *humanismo renacentista* comenzó en Italia en la segunda mitad del s. XIV y se propagó por Europa en los ss. XV y XVI. Era una vuelta a la literatura y al pensamiento clásicos, que concedía a la naturaleza un valor positivo (apartándose del espiritualismo medieval) y, al individuo, una posición central en el mundo, plena autonomía y una conciencia crítica. El humanismo es un aspecto fundamental del Renacimiento que reconoce el valor del hombre en su plenitud y entiende a éste viviendo en su mundo, al cual ha de dominar; afirma la superioridad de la vida activa sobre la contemplativa y la excelencia del placer y de lo estético, y exalta la libertad y dignidad del hombre: Pico de la Mirándola escribe una *Oratio*

de hominis dignitate y M. de Montaigne propugna “el conocimiento de sí mismo”.

3. El *humanismo ilustrado*, del Siglo de las Luces, que promovió la libertad de pensamiento y de conciencia frente a los dogmatismos impuestos tradicionalmente: Voltaire no hizo más que reivindicar a un hombre sensato (cf. Quintana, 2002, 29-33), y Kant proclama que el hombre es un fin en sí mismo, no debiendo tener otro fin último que el propio hombre, poseedor de su autonomía intelectual y moral.

4. El *humanismo del neoclasicismo alemán*, también del s. XVIII, representado por Humboldt, Herder, Wieland, Goethe, Lessing y Schiller. Es el período clásico de la cultura nacional alemana, implicando los siguientes elementos:

a) humanísticos: se ve en lo griego la expresión de la *esencia humana*;

b) estéticos: la belleza es pieza básica en la formación humana;

c) pedagógicos: preocupa la formación armónica de la persona: es la *Bildung*, o formación profunda del hombre según los ideales del humanismo, de la ética y de la estética, configurando un tipo humano ilustrado, completo y armónico. La *Bildung* quiere juntar lo griego con lo alemán, y formar a la vez los conocimientos de la persona, la voluntad de ésta y sus sentimientos, poniendo al hombre en contacto con las artes y las ciencias (cf. Quintana, 1995a, 33-45).

5. Los *humanismos contemporáneos*. En el s. XIX, con Nietzsche muere el hombre y surgen los hombres. Luego, con el positivismo y las *Ciencias Sociales*, lo humano es apreciado e interpretado por la vía de la estadística: lo humano natural se expresa por lo que es el hombre medio, u hombre *normal*.

Puede haber tantos humanismos cuantos sean los modos de entender los fines del hombre, con tal que se busque la prevalencia de estos. Los humanismos contemporáneos recogen las ideas y actitudes que tienden a hacer a los individuos más *humanos*, acentuando:

a) los valores humanos fundamentales: democracia, derechos humanos, tolerancia;

b) el sentido universal de humanidad, sobre el sentido de nación y de grupo; consecuencia: el interculturalismo;

c) la eliminación de las formas humanas de explotación, y de tabúes y dependencias;

d) la eliminación de las consecuencias negativas del desarrollo industrial (masificación, consumismo, globalismo).

Como especies de humanismo contemporáneo pueden indicarse las siguientes:

1. Humanismo científico (en la concepción de J. Echarri, la naturaleza, como espacio físico, es un fenó-

meno para el hombre, para lo que éste es, hace y ha de hacer).

2. Humanismo marxista (Adam Schaff).
3. Humanismo existencialista (Sartre).
4. Humanismo integral (Maritain, Mounier); personalismo.
5. Humanismo liberacionista (Marcuse).
6. Humanismo post-industrial (Fromm).

Constantemente aparecen nuevas formas de humanismo, entendido como cualquier dirección filosófica que tenga en cuenta las posibilidades y los límites del hombre, y así, J. Choza (2003, 173-9) distingue un humanismo público, o del hombre en sociedad, y un humanismo de la interioridad, o modo de habérselas uno consigo mismo: cómo asumir la propia vida, con responsabilidad y dándole un contenido. Podemos citar también, como cosa reciente, el *Movimiento Humanista Evolucionario Cubano* (2005), cuyo documento empieza así: “El humanismo es como un salón, cuyas puertas rara vez abrimos, en el viejo palacio de las filosofías. Cuando atisbamos a él, tanto nos maravillamos de la solidez, funcionalidad y belleza de su mobiliario, de su iluminación natural y de su aire fresco, que en seguida lo cerramos de asombro. Luego, sólo atinamos a hacer referencias ocasionales de lo poco que vimos”.

La crisis del humanismo en la modernidad

Por lo que vemos, formas de humanismo las hay y las habrá siempre, aunque

no siempre tendrán el mismo sentido. Cuando hablamos de crisis o quiebra del humanismo, nos referimos al humanismo clásico, el cual, para muchos, ha perdido su razón de ser y no tiene lugar en el mundo contemporáneo.

Este hecho parece insólito, pues, si el humanismo pretendía expresar *la esencia humana universal*, lo que es y debe ser el hombre como tal, parece que este ideal sea perenne y deba acompañar al hombre mientras y dondequiera que exista. ¿Qué ha pasado, pues?

La explicación es sencilla, aunque decepcionante. Clásicamente se entiende y define al hombre como un ser racional, dotado de *lógos*. Este rasgo especificaba la llamada naturaleza humana, que expresa la esencia misma del hombre, con sus atributos y sus fines. Esta concepción apareció con el humanismo griego y perduró mientras éste estuvo vigente en el pensamiento occidental.

Pero vino un día en que el concepto de razón entró en crisis. Razón entendida aquí como aquel aspecto del entendimiento por el cual éste comprende las cosas, intuye su esencia, capta su valor y descubre en ellas relaciones trascendentes. Esta razón opera por debajo (o por encima) del ámbito empírico o físico del mundo: se mueve en el ámbito *metafísico*. Toda consideración de causas, de primeros principios, de substancias o accidentes, de necesidad o contingencia, de infinitud o limitación, de lo absoluto o lo relativo, de jerarquía de valores, de imperati-

vo ético o de criterio de verdad pertenece a esta dimensión intelectual. Desde los presocráticos griegos, se pensó que estas categorías mentales correspondían a la realidad objetiva del mundo, y por ellas se trató de entender ésta en su complejidad. Era la Filosofía tradicional, de corte algo idealista (intelectualista, se dice propiamente; por ejemplo, la Filosofía aristotélica). Con esta Filosofía se hablaba de la *naturaleza* de las cosas y, por lo mismo, de la *naturaleza humana*. Con esto, el hombre se hacía inteligible como ser especial, y podía hablarse de la moral natural y del derecho natural. Y podía concebirse y construirse todo un humanismo, tal como hizo ya, por ejemplo, Cicerón.

Pero he aquí que llega el s. XVII y, con Locke, Berkeley y Hume, aparece el empirismo radical. Se niega la existencia y objetividad de las ideas y, con ellas, de los conceptos metafísicos, incluidos el de naturaleza y de naturaleza humana. La razón había desaparecido. Al no poder fundarse en ella la moral ni la religión, hubo que basar éstas en el sentimiento, en la inclinación. Y este hecho se acentuó en el s. XVIII con la filosofía de Kant, que igualmente negaba la posibilidad del conocimiento racional y, por consiguiente, de la Metafísica.

Esa obra demoleadora de las bases del conocimiento humano ha tenido unos efectos devastadores en el pensamiento posterior y actual: son muchos los escépticos o agnósticos en la razón y, los que siguen creyendo en ella, es a título personal y de escuela, pero no con pretensiones

de una verdad universal que ha de ser válida para todos. Esta situación se ha reafirmado en el s. XIX con la aparición del positivismo (Comte) y del materialismo (Vogt, Haeckel) y en el s. XX con el neopositivismo (Russell, Carnap). El pensamiento postmoderno es secuela de todas estas tendencias. Total, que hoy día apenas se habla de razón y de naturaleza humana, ni de estas como base firme para una concepción del hombre, de sus prerrogativas y de sus obligaciones.

Es la crisis del humanismo clásico, que se ve substituido por otras formas — generalmente precarias— de humanismo, como es el caso de Heidegger (2001, 23s), según el cual “todo humanismo se basa en una metafísica, excepto cuando se convierte él mismo en el fundamento de tal metafísica”. Esto es lo que sucede en este autor, pues, luego de haber afirmado en su *Carta sobre el Humanismo* (p. 27s) que el hombre depende del ser y ha de atenerse a lo que es el ser (la existencia humana —dice— es “estar en el claro del ser”, de modo que lo propio del hombre es ser “el pastor del ser”, su cuidador, y en esto consiste la razón humana), en otra obra suya, *Los caminos del bosque*, invierte la perspectiva y viene a decir que la medida del ser es el hombre. Es el existencialismo. Pero ya en su *Carta sobre el Humanismo* había dicho Heidegger que “la *esencia* del *Dasein* —es decir, del hombre— reside en su existencia” (p. 29).

También Sartre, para quien *L'existencialisme est un humanisme*, propone un humanismo de corte existencialista,

diciendo que “no hay naturaleza humana, puesto que no hay un dios para concebirla. El hombre es no sólo tal como se concibe y como se quiere (...). El hombre no es otra cosa que aquello que se hace. Tal es el primer principio del existencialismo. Es también lo que se llama la “subjetividad” (Sartre 1960, 22s). El hombre comienza por existir y se convierte en proyecto; “la existencia precede a la esencia” (p. 24).

La supervivencia y necesidad del humanismo

Ya lo hemos dicho: habrá humanismos hasta el fin del mundo. Así pues, si aquí reivindicamos la supervivencia y necesidad del humanismo, no es de un humanismo cualquiera, sino de uno muy concreto: el humanismo clásico o, mejor, tradicional: el de los antiguos y los renacentistas, matizado y enriquecido por el humanismo ilustrado, el neoclasicismo alemán y todas las formas de humanismo contemporáneo que, de algún modo, vienen a completar una concepción del hombre integral, digna y enaltecedora del ser humano.

Mas, para esto, es preciso comenzar por afirmar y establecer, en el conocimiento humano, el primado intelectual de la razón, pues sin ésta no puede haber ni esencia humana ni humanismo consistente. No vamos a enzarzarnos aquí en una discusión epistemológica sobre la viabilidad del conocimiento racional, sino que nos limitaremos a afirmarla, basados en la experiencia inmediata y cotidiana que todos tenemos del mismo y en el hecho de que, hasta para negarlo, tenemos que

hacer uso de él. Ya se ha dicho, y es cierto, que el hombre es un *animal metafísico*: somos hombres porque, a diferencia de los demás animales, nuestro pensamiento se mueve en ámbitos que trascienden a las meras apariencias de las cosas y que tienen un carácter absoluto. Esto es lo que Sócrates afirmó contra los sofistas de su tiempo, y es igualmente lo que nosotros hemos de afirmar contra los sofistas del nuestro. Aquel gesto suyo, que dio nacimiento al gran pensamiento occidental, es el mismo que hoy día ha de provocar un renacimiento de ese mismo pensamiento, asfixiado por tantos prejuicios gnoseológicos modernos y contemporáneos. Coincidimos con P. Natorp (1915, 7) cuando, refiriéndose al principio para la deducción de la idea de formación (*Bildung*), dice que el hombre “puede ir con el pensamiento más allá de toda percepción dada de cómo es una cosa, concibiendo cómo *debe ser*”.

Y adviértase que, cuando propugnamos y defendemos la razón, no nos referimos a aquella razón desencarnada y abstracta de los racionalistas del s. XVII y de los ilustrados del s. XVIII, sino a una razón que está al servicio de la vida humana y es movida por el sentimiento, formando un todo funcional con estos. En tal caso, esta razón constituye más bien la facultad cognitiva llamada *sabiduría*, que es el intelecto humano en su función de orientar al hombre en su vida, en sus decisiones, en sus ideas, en sus valores, en sus fines, en su destino y en su comportamiento (cf. Quintana, 2001, 36-9). Es con esta sabiduría que hemos de for-

jarnos nuestro concepto de humanismo, un humanismo que afirma en el hombre su voluntad de trascendencia, su convicción de hallarse por encima de todo lo meramente fenoménico e insustancial.

Muchos pensadores se sitúan en esta línea agustiniana de que la verdad última (o primera) no se demuestra, sino que se muestra a nuestra intuición animada por la afectividad. Como decía Goethe (1990, 445), “pensar es más interesante que saber, pero no que intuir”; y, antes que él, Erasmo (1956, 1167): “El bien decir requiere dos condiciones: primera, conocer a fondo la materia de que se ha de tratar; segunda, que el razonamiento se haga al dictado del corazón y del afecto”. E igual se expresa un pensador muy próximo a nosotros, J. Xirau (1998, 90): “La percepción del valor de las cosas, o de las cosas en cuanto tienen valor, es dada a la conciencia amorosa y sólo es posible en un ámbito de amor”.

Según dice B. Pascal (1952, 123) en sus *Pensées*, quien usa bien de la razón ha de tener estas tres cualidades: ha de ser pirroniano, geómetra y cristiano. Es decir: ante lo dudoso, ha de dudar; ante lo evidente, ha de asegurar y, ante lo trascendente, ha de aceptar. Y “quien no hace así no entiende la fuerza de la razón”; pues “el último peldaño de la razón está en reconocer que hay una infinidad de cosas que la sobrepasan; si no conoce esto, es que ella es una razón débil” (p. 126).

Los seres humanos hemos de ser racionales y, mejor aún, razonables, pero

no racionalistas. El modelo racionalista de hombre ha llevado, en la modernidad, a notables desfiguraciones antropológicas y cognitivas. Mejor es seguir a Herder (1989), quien, andando por la otra línea, sostiene que el género humano en cada época vive condicionado por circunstancias culturales diversas, pero “lo que constituye su bien permanente se funda única y esencialmente en su razón y en su equidad” (p. 647), y es siguiendo las leyes de esa naturaleza humana interior como la humanidad progresará (p. 656), pues “en el destino de los hombres rige una bondad *sabia*, de modo que la mejor dignidad humana y la más genuina y permanente felicidad humana se logra sólo ateniéndose a lo que ella demanda” (p. 664). Es este tipo de humanismo el que nosotros postulamos y deseamos recuperar.

El humanismo cultural occidental

En esta concepción de Herder se refleja muy bien la esencia del humanismo occidental tradicional. Es un humanismo de fondo clásico, pues, como dice W. Jaeger (1967, 6), “sin la idea griega de la cultura, no hubiera existido la *Antigüedad* como unidad histórica en el mundo de la cultura occidental”. Y es un humanismo muy expresivo de la naturaleza humana, concepto este último que M. Gennari (2001, 713-36) describe en lo que él llama “el hombre fundamental”, o esencial, distinto del hombre “antrópico”, u hombre concreto existente en unas circunstancias dadas. Define el hombre fundamental como “el sujeto que se funda en el esfuerzo de sustraerse a la cosificación, al destino de una objetivación que lo redu-

ce a ser un hombre-cosa, privado de todo fundamento” (p. 717).

En este esfuerzo de autosuperación, de autotrascendencia, el hombre conquista y forja su dignidad personal, por la que se distingue en excelencia por encima de los demás seres. Y aquí vemos cómo el humanismo es la base de una formulación de la Ética, pues, según E. Arroyabe (2003, 94), “la elaboración de una ética universalmente admitida supondrá una reflexión antropológica acerca de lo que somos, de lo que se nos debe (y debemos) inalienablemente, dado lo que somos”. El mismo autor señala que el tema central de la futura reflexión ética ha de ser el tema de si hay o no solución y remedio al egoísmo humano.

Precisamente por las consecuencias éticas que tiene, el humanismo sólo se justifica si está bien orientado ideológicamente. Por esto Cicerón (1997, 86s) se pregunta, y con razón, “si la facilidad de palabra y la elocuencia no han causado mayores males que bienes a hombres y a ciudades”. Y halla esta respuesta: “Tras largas reflexiones, el análisis me ha llevado a concluir que la sabiduría sin elocuencia es poco útil para los estados, pero que la elocuencia sin sabiduría es casi siempre perjudicial y nunca resulta útil”.

Una buena manera de definir un concepto es cotejarlo con su opuesto. Siguiendo este camino, vemos que *humanismo* se contrapone a *naturalismo*. El naturalismo es la postura de considerar como bueno y paradigmático aquello que

viene espontáneamente dado; y así, según ya hemos expuesto en otro lugar (Quintana, 1995a, 62-5), hay un naturalismo *romántico* (la idea de Rousseau de que la naturaleza es buena y perfecta) y un naturalismo *científico* (que niega lo transnatural —lo ideal— y lo sobrenatural en el mundo y en el hombre). El naturalismo romántico condena como malas la sociedad, la civilización y la cultura, y el naturalismo científico fomenta el hedonismo y rechaza todo lo que sea ideal o espiritual. Con esto, se nos ofrecen dos dimensiones del humanismo: una dimensión cultural, que entiende la cultura como un valor humano positivo, y una dimensión ideal, por la cual estima como excelentes los valores ideales y espirituales. Cabalmente estos dos aspectos, que consideramos como muy válidos, nos servirán luego para diseñar los principales objetivos de una Pedagogía Humanista.

Y ahora mismo, el segundo de ellos nos va a servir para resolver una interesante antinomia muy vinculada al humanismo, a saber, si en la vida humana hay que considerar como un valor positivo el ocio o, más bien, el trabajo (para un tratamiento de esta antinomia, cf. Quintana, 2005, 155-74).

Ya desde el tiempo de los griegos, se sabe que la gran cultura humana es fruto de una actividad de ocio. Por eso Aristóteles señala como fin último del hombre, y factor de su felicidad, la vida contemplativa, y tras él todos los humanistas han dicho algo parecido. Y así, escribe Séneca (1999, 269) en su diálogo

Sobre el ocio: “Solemos decir que el mayor de los bienes es vivir de acuerdo con la naturaleza; la naturaleza nos engendró para ambas cosas: la contemplación y la acción”. La acción es interesada, y la contemplación, desinteresada. ¿Qué importancia tiene, pues, la contemplación? Y Séneca da a esto una gran respuesta: “Quien contempla las cosas, ¿qué ofrece a dios? Que tan gran obra suya no quede sin testigos”. Y, más cercano a nosotros, según M. B. Cossío, interpretado por J. Xirau (1999, 446), “en la capacidad para el ocio reside la más alta dignidad humana. Sólo aquellos que pueden liberar su espíritu del ajetreo apremiante de las cosas son aptos para la contemplación y la reflexión”.

Pero he aquí que el *trabajo* también constituye un valor humano, emparentado con el autovencimiento y la virtud, tan ponderados por los estoicos, y R. E. Trelles (1992) recuerda que los individuos han de saber que “todo lo que cada persona tiene y sabe es fruto del trabajo, propio y —en gran medida— ajeno. Que nada viene en la vida por casualidad ni magia. Que todo hay que generarlo con el trabajo humano. Que estamos obligados a devolver en trabajo propio el equivalente del cúmulo de trabajo ajeno que generó cada posesión que usamos o disfrutamos. Que la riqueza obtenida mediante artimañas o abusos es ilegítima y degradante”.

Esta antinomia, el humanismo la resuelve con muy buen criterio, situándose en un punto medio entre ambos polos, puesto que por un lado encomia el ocio que permite vacar en pos de los bienes

culturales y, por otro, anima a conquistarlos *cum studio et amore*, es decir, mediante un trabajo intelectual esforzado y metódico.

En el momento presente, J. Lorite (2003) habla del humanismo como de una “adquisición irreversible”. Y lo explica así. Lo que llamamos la naturaleza humana no es una realidad dada genéticamente, sino que se ha construido con la persistente voluntad humana de dar un sentido a su existencia, lo cual ha quedado plasmado en la cultura. Ahora bien, con esto —dice— “se ha creado un remanente de la humanidad que ya no podemos anular sin renunciar a la viabilidad de nuestra especie. Hay una acumulación histórica de nuestro querer-ser que es inalienable. Este es nuestro más sólido soporte: el residuo de nosotros mismos en nuestra historia; son las representaciones que forman como el ADN cultural de nuestra especie” (p. 59).

Y J. A. Estrada (2003, 67), en su estudio sobre “El humanismo en el siglo XXI”, tras constatar que en este siglo el hombre ha entrado en unas nuevas sociedades, caracterizadas por el multiculturalismo, el internacionalismo y la globalización, piensa que “el gran reto del humanismo será prepararnos para vivir en ese nuevo modelo de sociedades”.

Una dimensión humanista para la educación actual

Comenzábamos el presente escrito constatando que los sistemas educativos de los países actuales, tanto en la

Enseñanza Secundaria como en la Superior, no sólo van perdiendo humanismo en sus contenidos, sino que están perdiendo también el sentido del mismo y de su valor formativo, de modo que lo van eliminando de los estudios. Por otro lado, parece que esto no debiera ser así, dado que, en la cultura occidental, es inconcebible una auténtica formación cultural y humana sin un fondo de humanismo. En consecuencia, diríamos que la educación actual debe rectificar en este aspecto, poniendo una base humanista en la formación que ofrece. Esto es lo que ahora trataremos de argumentar.

Podríamos comenzar recordando aquel dicho de E. Spranger (1954, 393) de que “sin levadura clásica no hay educación”. Por la autoridad de quien así habla, haríamos bien en tenerlo muy en cuenta, y especialmente la Universidad, pues ésta —como dice J. Xirau (1999, 495)— “puede llegar a ser, si de veras lo quiere, una alta potencia espiritual que contribuya a dar a cada pueblo y a la comunidad humana digna posesión y clara conciencia de sí mismos”. Y esto lo hace la Universidad —sigue diciendo el mismo autor— en cuanto que ella es una agencia de la *cultura* humana. Sabido es que la formación en Humanidades facilita una comprensión global, interdisciplinaria y crítica de la realidad social.

Y, hablando de la educación en general, W. Jaeger (1967, 3 y 6), al explicarnos la posición que han tenido los griegos en la historia de la educación humana, indica que en esa educación “actúa la misma

fuerza vital, creadora y plástica, que impulsa espontáneamente a toda especie viva al mantenimiento y propagación de su tipo. Pero adquiere en ella el más alto grado de su intensidad, mediante el esfuerzo consciente del conocimiento y de la voluntad dirigida a la consecución de un fin”. Y el propio Jaeger señala cuál era este fin en la *paideía* griega: “la formación de un alto tipo de hombre”.

Ese hombre mejor constituye el ideal de toda educación. Tenderemos al mismo con una Pedagogía Humanista, que, al decir de M. Gennari (2001, 685-712), proporcionará una formación (*Bildung*) basada en una “filosofía de lo humano” y, por ende, propiciará una vinculación, una fundamentación, un encuentro y una transformación, y tendrá como dimensiones la libertad, la naturaleza, el mundo, la vida, el sentimiento y el misterio. En otro lugar (Gennari, 2000, 22), añade la eudemonía, o felicidad, entendida como “un proceso constante de armonización equilibrada de la interioridad personal con el mundo externo”.

El humanismo enseña a ser crítico en los conocimientos que se reciben, pues puede que no sean acertados. Es por eso que Platón (1991, 163), en el *Protágoras*, pone en guardia contra las enseñanzas de los sofistas, pues en la compra de la sabiduría no ocurre como en las demás compras, ya que “la ciencia no se la lleva uno en una vasija: una vez pagado su precio, es preciso llevársela en uno mismo, ponerla en la propia alma, y así, cuando uno se va, el bien o el mal están ya hechos”.

Una educación de *base humanista* es esto solo, y no una enseñanza recargada de *Humanidades*. En esta misma tesitura, el propio Platón (1991, 383s), en el *Gorgias*, hace decir a Calicles que es bueno filosofar un poco en los años juveniles, pero que el seguir haciéndolo toda la vida de un modo excesivo es cosa ridícula y servil, y quien lo haga “jamás deberá considerarse digno de nada bello ni grande”, y hasta “necesita que le den de palos”. La razón de esto —piensa Platón— es que en la vida hay que hacer cosas más importantes que el mero teorizar, a saber, actuar bien para uno mismo y para los demás.

Se trata sólo de ir al fondo del humanismo, tal como latía, por ejemplo, en la cultura griega, donde

“lo universal, el *lógos*, es, según la profunda intuición de Heráclito, lo común a la esencia del espíritu, como la ley lo es para la ciudad. En lo que respecta al problema de la educación, la clara conciencia de los principios naturales de la vida humana y de las leyes inmanentes que rigen sus fuerzas corporales y espirituales hubo de adquirir la más alta importancia. Poner estos conocimientos, como fuerza formadora, al servicio de la educación y formar, mediante ellos, verdaderos hombres, del mismo modo que el alfarero modela su arcilla y el escultor sus piedras, es una idea osada y creadora que sólo podía madurar en el espíritu de aquel pueblo artista y pensador” (Jaeger, 1967, 10s).

Dice A. Agazzi (2000, 38) que, en educación, “el puesto que ocupan los clásicos es esencial. En el fondo, un clásico es un testimonio de humanidad, o —si queréis— un *hermano en humanidad*. Acercándonos a los clásicos, nos acercamos a las grandes cuestiones del hombre, a sus aspiraciones y a sus temores, a sus gozos y a sus sufrimientos; en una palabra: a aquella humanidad que precede y da entidad al perfil peculiar de cada cual”.

Es cierto que el mundo actual, en lo material de su desarrollo, funciona sobre bases científicas y tecnológicas, que configuran la formación profesional en muchas de sus especialidades. En este sentido, nos parece acertada aquella propuesta que, hace ya 35 años, formuló E. Faure al hablar de la necesidad, en la sociedad de nuestros días, de un *humanismo científico*. De modo que, según todo lo que venimos diciendo, un buen modelo de formación humana completa sería el que se expresa en la figura adjunta.



Formación humana completa

La formación ha de ser profunda, unitaria y total. En este sentido, la Enseñanza Superior actual se ve expuesta al peligro de una especialización prematura, posibilitada por la excesiva optatividad en los currículos. Contra el mismo, nos advierte J. Xirau (1999, 488) al decir: “La trituración mecánica de las actividades tiende hoy a disolver en el hombre su calidad de persona humana y a convertirlo en una pieza ajustada de un mecanismo anónimo. El cuerpo de la Universidad se trueca así en un organismo descuartizado. Aun sin salir del seno de las actividades intelectuales, ya el desarrollo de las ciencias se resiente de esta radical dislocación”.

Y, hablando de la educación general, un pedagogo humanista actual, A. López Quintás (2003, 318), pone, como objeto de la educación personal, lo que él llama el *descubrimiento decisivo*, es decir, el hallazgo del *ideal humano*, que encierra las principales facetas de la vida personal y supone llegar a conocer estos siete asuntos:

1. en qué consiste nuestra verdadera libertad, la libertad interior o creativa,
2. cómo podemos colmar nuestra vida de sentido,
3. de qué forma podemos todos ser eminentemente creativos y ganar la necesaria autoestima,
4. la importancia de las relaciones y del pensamiento relacional,
5. la función de vehículos del encuentro que tienen el lenguaje y el silencio,
6. el carácter destructivo del vértigo y la condición constructiva del éxtasis,

7. la función positiva de la afectividad en nuestra vida.

Esta Pedagogía Humanista cuenta con bastantes representantes, y así podríamos citar a J. A. Ibáñez-Martín (1977) en España, M. Ferreira Patricio (con su movimiento de la Escuela Cultural) en Portugal, W. Brezinka y W. Böhm en Alemania, A. Agazzi y M. Gennari en Italia y O. Reboul, Edgar Morin (2000, 2001) y M. Soëtard en Francia. Algunos pedagogos proponen un humanismo matizado con alguna tendencia, como, por ejemplo, O. Willmann (1923), cuyo humanismo socializante entiende que la verdadera formación, o *Bildung*, ha de hacerse en el seno de la comunidad y estando al servicio de ésta. En el s. XIX, J. H. Newman (1996) reivindicó y justificó el carácter humanista de la Universidad, diciendo que lo propio de ésta es conferir un *saber liberal*, entendido como un conocimiento que es un fin en sí mismo, siendo digno de poseerse por lo que es y no por sus posibles aplicaciones técnicas y profesionales.

La tradición humanista en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona

En la Universidad de Barcelona, el humanismo se halla bien enraizado, ya desde la época de Rubió i Ors, Milà i Fontanals y Rubió i Lluch. La Sección de Filosofía entroncaba con esta tendencia (pensemos, por ejemplo, en Tomás Carreras Artau), la cual pasó a la Sección de Pedagogía, que surgió en el seno de aquella.

La historia de esta Sección de Pedagogía, vista desde el ángulo de la Pedagogía General, está jalonada por tres grandes nombres: Joaquim Xirau, Joan Tusquets y Alexandre Sanvisens. Los tres, a cual más, han hecho honor al humanismo, del cual estaban empapados, y con él acuñaron sendas formas de una Pedagogía Humanista.

1) *J. Xirau* bebió directamente un humanismo pedagógico de aquel hontanar del mismo que fue la Institución Libre de Enseñanza. Allí se cultivaba, dice él (Xirau, 1999, 551), un *humanismo hispano*: “el humanismo hispano no es una resonancia de voces extranjerizantes como lo creen acaso espíritus exentos de profundidad. Tenemos padres, tenemos viejos e ilustres padres y es preciso que les hagamos honor. Sólo así cumpliremos nuestro destino y coadyuvaremos a la salvación del mundo”. Estos padres los encontramos en la España romana (Séneca y Quintiliano), en la España visigótica (Isidoro de Sevilla), en la España musulmana (Averroes, Avicena y otros), en la España medieval (Ramón Llull) y en la España renacentista (Luis Vives). En el s. XIX, el humanismo español es entendido, más que como una filosofía, como una forma de vida, y “esta posición espiritual-vitalista, moralista, activa, responde a inclinaciones profundas del alma hispánica” (p. 444); lo vemos en el krausismo español (Julián Sanz del Río) y en los institucionistas Francisco Giner y Manuel B. Cossío. Con respecto a la tradición humanista de todos ellos, dice J. Xirau (1999, 11): Esta tendencia, “para que alcance

todo su relieve, es preciso proyectarla sobre el fondo de una larga tradición. No se trata de un movimiento esporádico, de una aspiración pasajera y fugaz. Es el comienzo de un Renacimiento que se infiltra gradualmente en toda el alma peninsular y acaba por estructurarla”.

2) *J. Tusquets* merece ser recordado, en Pedagogía, por dos méritos suyos especiales: la introducción, en España, de la Pedagogía Comparada, y sus contribuciones, siempre empapadas de un humanismo inspirado en los pedagogos alemanes de la *Filosofía de la Cultura*, a la Pedagogía General. Estas últimas se cifran, sobre todo, en su libro *Teoría de la Educación* (1972, 41-172), donde expone su *Pedagogía de la problematicidad*, una teoría de la educación muy original, de corte existencialista (el existencialismo era la filosofía de aquella época), que concibe la vida humana como una ardua tarea de enfrentarse a doce problemas existenciales radicales (de tipo constitutivo, proyeccional, convivencial y trascendente), y para la cual la educación ha de ayudar al hombre.

3) *A. Sanvisens*, el padre de la actual Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, era, tanto por su formación personal como por sus aficiones intelectuales, un humanista de cuerpo entero, como sabemos muy bien todos los que lo hemos conocido y nos hemos deleitado con sus disertaciones sobre las materias más diversas. Era también un amante y conocedor de las ciencias, hecho que le permitió crear la teoría de la Pedagogía

Cibernética como una teoría de la educación; y, como tal, preocupado por la vigencia de un humanismo adaptado a los tiempos presentes, propone un *humanismo científico*, dado que “nuestra época vuelve de nuevo a preguntarse por el hombre y acaso sea esta preocupación, de hondura humanística, el signo más característico del mundo que nos toca vivir” (Sanvisens, 2005, 255).

Sanvisens nos ha dejado su concepción del humanismo, y del humanismo pedagógico, plasmada en su escrito: “Las dimensiones del hombre” (Sanvisens, 2005). En el mismo, entiende al hombre como un ser abierto al mundo y a los demás, y poseyendo también una dimensión trascendente. “Acaso podríamos — dice (p. 272)— reducir sus grandes características diferenciales en dos capacidades fundamentales, a saber: la capacidad consciente, la *conciencia* personal, y la capacidad de autodeterminarse, la búsqueda de liberación, de *libertad*”. El hombre “precisa que oriente hacia el futuro su

ser como un ser que ya está en este futuro, no en forma pasiva, sino en una forma *activa y proyectiva*” (p. 274), y para ayudarle en este proceso está la educación.

Las tres grandes tesis de la Pedagogía Humanista

Dijimos que el humanismo (o *cultivo* humano, cultura) se entiende como opuesto al naturalismo (lo “nacido”, *natus*, espontáneamente), sea éste el naturalismo *romántico* o el *científico*; por lo mismo, una Pedagogía Humanista se entenderá como la opuesta a la Pedagogía naturalista, sea ésta la Pedagogía russoniana o la Pedagogía positivista y materialista.

Ahora bien: la Pedagogía naturalista russoniana se funda en dos grandes tesis: 1) el *laissez-faire* pedagógico, concretado en la espontaneidad infantil como norma de educación y en la autogestión escolar; 2) una didáctica basada en el activismo y el globalismo, con exclusión del estudio

El naturalismo pedagógico

<i>Especies</i>	<i>Tesis pedagógicas</i>
A) Romántico (Rousseau)	1 En educación: <i>laissez faire</i> 2. En enseñanza: activismo y globalismo
B) Científico (positivismo, materialismo)	3. En educación: ética mínima, relativismo de los valores, hedonismo

sistemático y del principio pedagógico del esfuerzo. Y, en cuanto a la Pedagogía naturalista de signo positivista y materialista, descarta en la formación humana todo principio ideal, superior o trascendente, para reducirla a dar al individuo unas pautas de adaptación social y de disfrute inmediato de los goces de la vida. A estas tesis naturalistas, pues, la Pedagogía Humanista opone las tres siguientes (cf. Quintana, 2005, 231-7, *Hitos para una Pedagogía Humanista*).

1) La ayuda al educando guiándolo, estimulándolo y corrigiéndolo

Las normas de educación se formulan a partir de una determinada concepción de hombre. a) Hay una concepción antropológica *negativa*, que mira al educando como un ser dotado de unas malas inclinaciones a las que habrá de hacer frente en una constante lucha moral; y así, para Pascal (1952, 98) “el corazón del hombre es hueco y está lleno de porquería”; y, según Luis Vives (1987, 202), “nunca llegarás a creer que puede haber otro peor que tú, pues si su malicia sale a la superficie, se debe a que tú disimulas la tuya con más cautela”. Esta concepción ve la educación como una coacción al educando. b) Hay también una concepción antropológica *positiva* (el naturalismo russoniano), y en la cual la educación se reduce a no intervenir en el desarrollo espontáneo del niño, dejando la formación de éste a su iniciativa personal. c) Pero hay también una tercera concepción antropológica, que es el término medio entre las otras dos y a la cual llamamos *realista*, porque, ateniéndose a la observación del compor-

tamiento humano, se concibe al educando como un ser ambivalente, con unas tendencias negativas que hay que corregir, y otras positivas que habrá que dejar y alentar. Esta tercera concepción antropológica y pedagógica es la propia de una Pedagogía Humanista, según la cual la educación asiste al educando con la doble norma de una permisividad y una coacción oportunas y controladas, para que en él emerja lo bueno y desaparezca lo malo de su personalidad.

De estas tres concepciones, la primera, que es la de la pedagogía autoritaria y coactiva, apenas es defendida y propuesta hoy día; su último gran reducto podría ser la Pedagogía Comunista. El segundo modelo, la Pedagogía naturalista, en cambio, está de moda en todo el mundo y en todas las formas de educación, como constituyendo una pedagogía progresista. Pero, a nuestro entender, lo que realmente constituye es una inmensa *paranoia pedagógica* (cf. Quintana, 2004, 88-92), es decir, una ilusión engañosa que da por buena una educación que es mala, con lo cual está comprometiendo la auténtica educación de la humanidad. Es a este tipo de educación aparente que critica y se opone la Pedagogía Humanista, denunciando sus errores de base y proponiendo un plan efectivo de educación basado en las verdaderas características, posibilidades y necesidades del ser humano, sin caer en bellas utopías. Supone el ejercicio de la autoridad educativa y de una coacción estimulativa. Las frustraciones que esto puede producir en el niño se consideran psicológicamente inofensivas y peda-

gógicamente necesarias para templar al educando ante las exigencias de la vida.

2) *La progresiva introducción de un trabajo intelectual sistemático y completo*

La Pedagogía actual incurre en el error de mitificar los métodos didácticos activos y globales, proclamando su valor pedagógico absoluto. Su valor es sólo relativo, pues valen únicamente para niños pequeños. La ley psicológica de los niños pequeños es el juego, y la de los adultos, el trabajo. El activismo y el globalismo didácticos tienen que ver con el juego; el conocimiento que proporcionan es ocasional y, por consiguiente, incompleto, superficial y desordenado. Un conocimiento de calidad ha de ser, por el contrario, completo, profundo y ordenado. Y esto puede ser resultado únicamente de una enseñanza sistemática, un estudio sostenido y una atención concentrada. Pero esto ya no es fruto de una pedagogía lúdica, sino del *trabajo* intelectual. Y en este trabajo, o estudio, han de ser introducidos progresivamente los niños, a medida que dejan de ser tales y se van haciendo adultos. El humanismo ha contado siempre con la base de esta actitud intelectual, como pone en evidencia el siguiente *Diálogo* de Luís Vives (1987, 45s), titulado *La lección*:

“*Maestro.*- Coge el abecedario con la mano izquierda y este puntero con la derecha, así podrás señalar cada una de las letras. Mantente derecho y guarda tu gorra bajo el sobaco. Escucha con toda atención el nombre de las letras y fíjate en el gesto de mi

boca al pronunciarlas. Has de pronunciarlas, cuando yo te pregunte, como yo lo haga (...)

Alumno.- ¿No jugamos hoy?

Maestro.- No; hoy es día de labor, ¿o crees que has venido aquí para jugar? Aquí no se juega, se estudia”.

La creencia contemporánea de la superioridad del aprendizaje sobre la enseñanza, del trabajo en grupo sobre el estudio de manuales, de la optatividad curricular sobre un plan de estudios obligatorio y de la libertad del alumno sobre la autoridad docente y educativa del maestro son otras tantas facetas de aquella paranoia pedagógica russoniana ya indicada antes, y que está socavando los fundamentos de la educación actual. El remedio para todo ese mal está en una Pedagogía Humanista que, en Didáctica, vuelva a indicar el buen método de enseñanza y aprendizaje, siguiendo a M. de Montaigne (1992, 146, Libro I), quien critica las ensoñaciones de conocimiento propias de “el hombre que, en su infancia, de las ciencias no ha gustado más que su corteza externa y, de ellas, no ha retenido otra cosa que su rostro general e informe: un poco de cada cosa y nada de su conjunto, a la francesa”.

Ars longa, vita brevis: lo que hay que aprender es mucho, la infancia y la juventud son el momento apropiado para ello y, en las mismas, no hay que perder el tiempo. No tengamos miedo de exigir a los alumnos todo el trabajo intelectual que pueden y deben hacer: dice Erasmo (1956,

451) que el entendimiento, si no se ejercita, se llena de moho, igual que el hierro no ejercitado es corroído por el orín.

3) La superación del relativismo en el conocimiento, en la ética y en los valores

El humanismo afirma que la razón humana, con todas sus posibilidades de conocimiento trascendente (o metafísico). La consecuencia es que, para el hombre, se iluminan toda una serie de principios ideales, tanto de tipo cognitivo (posibilidad de la *verdad*) como ético y axiológico. Y, como es lógico, todo esto se proyecta, luego, en el terreno de la educación, dando un carácter especial a los fines de la misma; un carácter que se ha perdido en la actual educación postmoderna y que la Pedagogía Humanista trata de recuperar, por considerar que es esencial a una buena educación humana. Lo especificaremos.

a) La cultura postmoderna funda la *Ética* en el mero consenso humano, pues señala a la *Ética* la única función de asegurar la buena convivencia social. Es una *Ética mínima*, que tiene en cuenta sólo la justicia y que, en el fondo, se basa únicamente en el egoísmo humano. Mal fundamento, éste, para una *Ética* de calidad. Es la *Ética* democrática, y nada más. Pero si consideramos que la *Ética* emana de la razón humana práctica (cf. Quintana, 1995b, 57-63), nos vendrá expresada en unos principios absolutos, que garantizan la práctica del Bien y obligan incondicionalmente a ella. Según esto, la *educación moral* será algo más que un aprendizaje de consensuar las normas que han de

regular el comportamiento social: al decir de Platón (1991, 179, en el *Protágoras*), una parte importante de la educación consiste en saber distinguir lo bueno de lo malo “basándose en razones”, es decir, en los principios racionales prácticos. Con esto, las normas morales adquieren un carácter de obligación objetiva (es decir, universal y necesaria) y se entiende aquello que dice Goethe (1990, 420, distinto a lo que dice el positivismo jurídico): “Las leyes todas son intentos de aproximarse, en el curso del mundo y de la vida, a los designios del régimen moral del universo”.

Pero, con la Pedagogía Humanista, la educación moral no sólo adquiere solidez, más aun, carta de necesidad (que justifica la autoridad propia de la enseñanza moral y la *docilidad* —piénsese en la etimología de esta palabra— que en ella corresponde al educando); sino que, además, ve abrirse un segundo ámbito, superior, de educación moral: más allá de una moral mínima, surge una moral más elevada, que ya no es la moral del egoísmo sino la moral del altruismo, de la generosidad y del amor, y puede ser también la moral del sacrificio, de la virtud, del perfeccionamiento personal y de los ideales espirituales. Tal es igualmente un posible y valioso objetivo de la educación moral.

b) Y lo que hemos dicho de la *Ética*, debemos decirlo también de *los valores*. El humanismo no considera que todos los valores son objetivos y absolutos; pero algunos, sí (a saber, los valores ideales). Y, en atención a los mismos, la educación en valores no puede ser la propuesta por

métodos (tan seguidos hoy día como el de la *clarificación de valores*) que se limitan a aprobar, propiciar y reforzar los valores *subjetivos* de cada educando, sean los que sean. Por el contrario, aquellos valores que gozan de objetividad y validez universal han de ser reconocidos, estimados y practicados como tales, y esto es lo que una buena *educación en valores* ha de proponer a los educandos y conseguir en ellos.

Concluamos este trabajo señalando los valores en los que se basa la Pedagogía Humanista, que no son sólo un punto de partida sino también su objetivo indeclinable. Tales valores son:

a) los valores del *humanismo clásico*: cultura, estudio, formación, belleza, crítica, nobleza de alma, equilibrio, personalismo, esfuerzo;

b) los valores que hacen a los hombres más *humanos*: la justicia, la virtud, la libertad, la adaptación, la creatividad, la bondad, el amor, la autosuperación, la apertura, el diálogo, la actividad, la comprensión, la energía, la esperanza, la tolerancia y la colaboración.

El humanismo es un ideal humano muy serio y difícil, pero vale la pena luchar por él, pues su logro —en la medida que fuere— es, para el hombre, una garantía de su calidad humana. La Pedagogía Humanista enseña a entrar en este juego, y recomienda practicarlo,

atendiendo a aquel dicho de Luís Vives (1987, 207): “El hombre ocioso es una piedra; el mal ocupado, una bestia; el bien ocupado, un hombre auténtico. Los hombres que no hacen nada aprenden a hacer el mal”.

Dirección del autor: José María Quintana Cabanas, Travesera de Gracia, 266, 3º 2ª, 08025 Barcelona. E-mail: jquintana@indicerural.com

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 20.X.2008

Bibliografía

- AGAZZI, A. (2000) Una pedagogia al servizio dell'uomo, *Pedagogia e vita*, 1, pp. 36-45.
- ARROYABE, E. (2003) Desafíos éticos con los que se enfrenta el humanismo, en AMIGO, Mª L. (ed.) *Humanismo para el siglo XXI* (Bilbao, Universidad de Deusto) pp. 85-94.
- CHOZA, J. (2003) Heidegger y el humanismo del siglo XXI, en AMIGO, Mª L. (ed.) *Humanismo para el siglo XXI* (Bilbao, Universidad de Deusto) pp. 173-181.
- CICERÓN (1997) *La invención retórica* (Madrid, Gredos).
- ERASMO (1956) *Obras escogidas* (Madrid, Aguilar).
- ESTRADA, J. A. (2003) El humanismo en el siglo XXI, en AMIGO, Mª L. (ed.) *Humanismo para el siglo XXI* (Bilbao, Universidad de Deusto) pp. 61-67.
- GENNARI, M. y KAISER, A. (2000) *Prolegomini alla Pedagogia Generale* (Milano, Studi Bompiani).
- GENNARI, M. (2001) *Filosofia della formazione dell'uomo* (Milano, Studi Bompiani).
- GOETHE, J. W. (1990) *Obras completas*, Tomo I (Madrid, Aguilar).
- HEIDEGGER, M. (2001) *Carta sobre el Humanismo* (Madrid, Alianza Editorial).
- HERDER, J. G. (1989) *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit* (Frankfurt a.M., Deutscher Klassiker Verlag).

- HERNANDO SANZ, M^a Á. (coord.) (2005) *Bases para una Pedagogía Humanista. "Liber amicorum" en honor del Prof. José María Quintana Cabanas* (Barcelona, PPU).
- IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (1977) *Hacia una formación humanística* (Barcelona, Herder).
- JAEGER, W. (1967) *Paideia: los ideales de la cultura griega* (México, Fondo de Cultura Económica).
- LÓPEZ QUINTÁS, A. (2003) El gran reto de la educación actual: descubrir el ideal de la vida, en AMIGO, M^a L. (ed.) *Humanismo para el siglo XXI* (Bilbao, Universidad de Deusto) pp. 315-319.
- LORITE MENA, J. (2003) El humanismo como adquisición irreversible, en AMIGO, M^a L. (ed.) *Humanismo para el siglo XXI* (Bilbao, Universidad de Deusto) pp. 49-59.
- Manifiesto de los Profesores e Investigadores Universitarios (2005) <http://147.96.40.211/formulario.cmf>
- MONTAIGNE (1992) *Les Essais*, 3 vols. (2^a ed.) (Paris, Quadrige/PUF).
- MORIN, E. (2000) *La mente bien ordenada* (Barcelona, Seix Barral).
- MORIN, E. (2001) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (Barcelona, Paidós).
- Movimiento Humanista Evolucionario Cubano (2005) <http://ourworld.compuserve.com/homepages/mhec/>
- NATORP, P. (1915) *Curso de Pedagogía* (Madrid, La Lectura).
- NAVAL, C. (1992) *Educación, Retórica y Poética. Tratado de la educación en Aristóteles* (Pamplona, Eunsa).
- NEWMAN, J. H. (1996) *Discurso sobre el fin de la educación universitaria* (Pamplona, Eunsa).
- PASCAL, B. (1952) *Pensées sur la religion et sur quelques autres sujets* (Paris, Éditions du Luxembourg).
- PLATÓN (1991) *Obras completas* (2^a ed.) (Madrid, Aguilar).
- QUICIOS GARCÍA, M. del P. (2002) *Fundamentos filosóficos de la pedagogía antigua. La educación griega, romana y judeocristiana* (Madrid, UNED).
- QUINTANA CABANAS, J. M^a (1995a) *Teoría de la Educación. Concepción antinómica de la educación* (Madrid, Dykinson).
- QUINTANA CABANAS, J. M^a (1995b) *Pedagogía Moral. el Desarrollo Moral Integral* (Madrid, Dykinson).
- QUINTANA CABANAS, J. M^a (2001) *Las creencias y la educación. Pedagogía Cosmovisional* (Barcelona, Herder).
- QUINTANA CABANAS, J. M^a y otros (2002) *Antropología de la Educación* (Madrid, Síntesis).
- QUINTANA CABANAS, J. M^a (2003) Hitos para una Pedagogía Humanista, en AMIGO, M^a L. (ed.) *Humanismo para el siglo XXI* (Bilbao, Universidad de Deusto) pp. 261-267.
- QUINTANA CABANAS, J. M^a (2004) *La educación está enferma. Informe pedagógico sobre la educación actual* (Valencia, Nau Llibres).
- QUINTANA CABANAS, J. M^a (2005) *Pacifismo, cultura social e interculturalidad. Perspectivas desde la educación* (Barcelona, PPU).
- RUIZ, C. (2005) Rebelión, en www.rebellion.org/noticia.php?id=14419
- SANVISENS MARFULL, A. (2005) Las dimensiones del hombre, en *Doctor Alexandre Sanvisens Marfull. Pedagog i pensador* (Barcelona, PPU) pp. 253-279.
- SARTRE, J.-P. (1960) *L'existencialisme est un humanisme* (Paris, Nagel).
- SÉNECA, L. A. (1999) *Diálogos* (Madrid, Tecnos).
- SPRANGER, E. (1954) *Formas de vida. Psicología y Ética de la personalidad* (4^a ed.) (Madrid, Revista de Occidente).
- TRELLES, R. E. (1992) <http://ourworld.compuserve.com/homepages/MHEC/docu14.htm>
- TUSQUETS, J. (1972) *Teoría de la educación* (Madrid, Magisterio Español).
- VARIOS (1995) *Por una Pedagogía Humanista. Homenaje al Prof. José María Quintana Cabanas* (Madrid, Dykinson / Narcea).
- VIVES, L. (1987) *Diálogos sobre la educación* (Madrid, Alianza).
- WILLMANN, O. (1923) *Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung* (5^a ed.) (Braunschweig, Fr. Vieweg & Sohn).
- XIRAU, J. (1998) *Obras completas*, vol. I. (Madrid, Fundación Caja Madrid; Rubí, Barcelona, Anthrosos).

XIRAU, J. (1999) *Obras completas*, vol. II. (Madrid, Fundación Caja Madrid; Rubí, Barcelona, Anthropos).

Resumen: Propuesta de una Pedagogía Humanista

En la educación actual hay unas tendencias antihumanistas, especialmente en la enseñanza universitaria. El humanismo constituye la base de la cultura occidental, y por esto la educación actual ha de cultivar sus valores. Además del humanismo clásico, hemos de tener en cuenta el humanismo científico, de modo que la tecnología y la formación profesional posean una base humanista.

La Pedagogía Humanista que proponemos defiende estas tres tesis: 1) la ayuda al educando guiándolo, estimulándolo y corrigiéndolo, 2) el realizar un aprendizaje intelectual sistemático y completo, 3) la superación del relativismo en el conocimiento, en la ética y en los valores.

Descriptores: Pedagogía, educación, humanismo, estudio, esfuerzo intelectual.

Summary: Proposal for a Humanistic Teaching

In education today there are antihumanistic tendencies, especially in university teaching. Humanism is the basis of Western culture, and for this reason, teaching today needs to cultivate its values. In addition to classic humanism, we need to take scientific humanism into account too, in such a way that technology and teacher training both have a

humanistic base. The Humanistic Teaching that I propose is based on the following three thesis: 1) The need to help the student by guiding, stimulating and correcting him/her. 2) The need for the systematic and thorough teaching of intellectual concepts. 3) The need to transcend relativism in learning, ethics and values.

Key Words: Teaching, education, humanism, study, intellectual effort.