

EL MAGISTERIO: UNA MIRADA SOBRE EL TRÁNSITO DE LA PAIDEIA AL IDEALISMO

Félix E. González Jiménez

RESUMEN

Poner en evidencia la cercanía entre la paideia griega y el idealismo alemán desde el sentido de la ilustración; evidenciar el significado del término espíritu; proyectar sobre la actualidad el significado de la paideia u bildung; situar al maestro y al magisterio en el lugar preeminente que les corresponde; reclamar el cometido de la educación sobre todos los demás.

PALABRAS CLAVE: Conocimiento, educación, proceso evolutivo, maestro, magisterio, paideia, bildung, ilustración.

ABSTRACT

To make evident the proximity between the Greek *paideia* and the German *idealism* in sense of the enlightenment; to show the meaning of the *spirit* term; projecting on nowadays the meaning of *paideia* and *bildung*; to put the teacher and the teaching in his rightful place; to claim the mission of the education above all else.

KEY WORDS: Knowledge, education, evolutionary, main process, teaching, paideia, bildung, illustration.

1. NOTAS PREVIAS.

Vivimos tiempos, con orígenes lejanos, en los que se habla de los efectos del ser y hacer del maestro, sin mencionarlo a él, el protagonista. Tolerancia, respeto, diversidad, forma de ser y su expresión, conocimiento, apertura, libertades, armonía en las diferencias, exigencias morales, políticas y jurídicas, cultura de la paz, etc., sin que sus esenciales gestores, los maestros, sean denominados; como si fuera posible sin ellos alcanzar o fueran alcanzables muchas otras de esas condiciones y cualidades. Los más últimos son tiempos de facilidades y torpezas anti-educativas, consecuencia de no entender bien y en su justa trascendencia, que no hay aprendizaje sin enseñanza. El precio a pagar va evidenciando alto coste. El maestro es la columna vertebral de la escuela, conducto y guarda también de su médula; la formación que alcance manantial generador y sustentador de las formas de vida; con frecuencia sus aguas llevan veneno: la más trágica consecuencia para el ser benefactor entre las personas de una sociedad.

Si la educación es la natural continuidad de la genética, al maestro, docente-investigador, concierne el difícil pero gratificante y trascendente trabajo de extraer de la evolución de las

maneras, que a cada ser humano corresponden para estar en ellas de forma consecuyente; extraerlas y conducir las desde la comunicación y con ella para su dominio como campo de ejercicio de las libertades y para que el alumno entienda y extienda el uso de las propias. Desde esta perspectiva, más allá de su significado inicial como “crianza y cuidado biológico del niño” (Martínez Conesa, 1965:62), la “paideia” se completa con un contenido moral atento a la conformación de la personalidad del niño, llegando a ser “trophe”, como formación integral, educación; sentido con el que aquí se utiliza también el término “bildung”. La vida asiento y ámbito en el que el ser humano nace y se desarrolla. Educación como procedente de “education, “educare” en el sentido que la utiliza Varrón y a la que llega gradualmente: “educit obs testrix, educat nutrix, instituit paedagogus, docet magister” (ibíd.: 61).

Pero, ¿qué son hoy la enseñanza y el aprendizaje? Docet magister, didicit discipulus, agrego. La enseñanza es la actividad propia del maestro y, de tal manera, que él mismo es la semántica de su discurso, tenga éste la forma que tenga y sea cual sea su referencia. A ser maestro se aprende, luego puede ser enseñado. La cadena del Magisterio tiene su nacimiento en la universidad, la academia entre el templo y el palacio; entre y sobrepuesta puesto que los príncipes y filósofos, como los sacerdotes, pasan por ella. Enseñar en la academia era y debe seguir siendo tomar como pretexto todo conocimiento preexistente para educar, comunicar conocimientos, fuente de las formas de vida. Si la vida no está en el objeto, educar es una instrucción interesada en traicionarla; esta traición tiene muchas formas. Aprender a vivir en la complejidad de las formas de vida insertas en el mundo y su proceso evolutivo, con toda su variedad, es el aprendizaje para el que los maestros se preparan; la prelación consiste en un ejercicio de acercamiento descubridor hacia ese proceso evolutivo que ofrecen en su comunicación. Ese acercamiento respetuoso y cauto, ejercicio de la natural racionalidad, es estructura –como una organización, lengua–, de significados que constituyen el conocimiento en sucesiva generación regida por la pauta evolutiva. Toda forma con la que el conocimiento se presente –humanístico, científico, afectivo, etc.–, tiene sus bases y método en la evolutiva naturaleza. El error, posible como deficiencia o ignorancia, y como tal advertido, es parte del conocimiento y fruto de un pensamiento que describe explicando y que se ejerce de manera reflexiva y crítica. El conocimiento es siempre incompleto, imperfecto y falible: oferta para el trabajo permanente. En este sentido retomo conceptos desde su fuente platónica especialmente y tal como los presentan: Jaeger (1974), Tovar (1986) y Galino (1968), entre otros considerados en el apartado siguiente.

2. SÓCRATES Y LA PAIDEIA EN GRECIA.

Desde el comienzo de su tratado sobre la paideia, asevera Jaeger (ibíd.) que la educación griega se nos presenta como el mejor apoyo para entender la actual. Pienso como Jaeger (ibíd.: X), que hablar de la paideia de los griegos conduce a entenderla como ellos mismos; su educación se identifica con su búsqueda de ser. No aún con la comprensión completa y simultánea de términos o expresiones como formas de vida, literatura, educación, etc., será abarcable el significado de paideia. Comienzo ahora a acercarme a un concepto de lo que se ha llamado vida espiritual como proyecto supremo de la tendencia que en la historia han ido marcando distintos pueblos con sus formas de vida y en cuya base está la actividad que llamamos educación. La educación es el punto de partida esencial para el desarrollo de eso que he citado como vida espiritual; y antes que nada debo aclarar qué entiendo, qué se entiende por ese tipo de vida que

calificamos como del espíritu y cuyos estadios en ajustada secuencia se hacen presentes en la historia. Si logro alguna claridad, con ella se iluminará la causa por la que he elegido los dos momentos transcendentales que se vinculan en el título de este artículo.

El significado básico del término educación lo pusieron los griegos y su progreso sigue una cierta linealidad hasta el fin del idealismo alemán. Luego el zizageo se ha incrementando y profundizado, zarandeado con frecuencia por la presencia de un pensamiento débil propio de un pensar acomodado a un vivir más perezoso. Posiblemente algunas de las causas de esa debilidad radiquen en aspectos como la permanencia ilógica de la división del ser humano en una “doble estructura corporal y espiritual” en expresión concreta todavía en Jaeger (ibíd.: 3) cuyo mantenimiento hace compatibles, ilógicamente, ignorancias antiguas con convicciones actuales difícilmente mantenibles pero con firmeza agazapadas en las formas de pensar. Otra de las causas pudiera estar relacionada con la concepción y ejercicio del Magisterio, no distinta, básicamente, de la anterior, consecuentemente involucrada del significado del término maestro. El maestro, como hombre culto, ama las palabras, los significados de los que se sirve para enseñar a los niños. En Grecia esto se hacía siempre buscando que el alumno apeteciera ser el mejor, llegar más allá que los otros, pero en el esfuerzo, en la virtud; en todo aquello que conduce a cada uno a ser más útil, respetado, admirado por la comunidad, según expone el mismo Jaeger. En Esparta se proyectaba como obligación al servicio de la patria se acoge, sustenta y gratifica desde sus formas de vida: en Atenas, sobre la polis integradora, con una diferenciación menor de la apuntada por Galino (1968).

Sin duda lo que quiera sea lo entendido por vida del espíritu se sustenta y cobra entidad desde la educación y se proyecta en un sentido aristocrático del ser humano. Una apreciación especial de la virtud entendida como ideal caballeresco tal y como rezuma su esencia hasta el medievo tardío: virtud como conducta selecta y heroísmo; fuerte tendencia hacia la perfección como una potencialidad distinta y dirigida, que podría también ser prudencia y astucia –Aquiles y Ulises fundidos–. El soporte es un ser volcado al deber con clara orientación hacia la polis donde todos están; pero en un estar en el que al héroe corresponde el deber de cuidar, proteger, apoyar, orientar: en ello está la grandeza de su espíritu conducido por la paideia como actividad que genera y diferencia al caballero héroe en toda acción en la que participe. Y apunto ya que el caballero es distinto como distintas son la vida espiritual de la corporal. Y también señalo, como contrapartida al afán por bienes tangibles de una cierta forma de caballerosidad como comenzó a apuntarse en el Renacimiento. ¿Qué es hoy la vida del espíritu?

Hoy, en un cuando en el que materia y espíritu han alcanzado una indisoluble unidad como indiferenciación, unidad a la que la educación se acerca como antes: paideia perseverante como actividad educativa diferente –¿diferenciada?– ¿qué diferencia, para qué fin, con qué medios alcanzada, quién era y quién es el maestro?. Hoy ¿también como aye?, hacer caballeros –mujeres y hombres- de entre los seleccionados para serlo y en la selección innata se creía –¿y se cree? –, no es trabajo difícil, cualquier cosa que se logre se propondría para que fuera aceptada como paradigma. La dificultad surge cuando la selección incluye –va incluyendo– a la totalidad. El Magisterio es ahora de otro temple, exige otra preparación –esto es todavía pura ignorancia– ¿y la vida espiritual?: la tragedia es que ya no existe, nos hemos ido quedando poco a poco con la pura materialidad; lo otro, lo no tangible, ha sido evaporado. Al maestro le resulta fácil: ya no hay inquietudes que generar –las inquietudes son conocimiento–, ya es bastante con reorientar perezosamente la apatía para que el espíritu se anonade en la materialidad como unidad absoluta y exclusiva: bienes tangibles al fin. Pero la unidad anunciada tiene otras exigencias. Las neuronas

estructuradas como encéfalos son formas de vida evolutiva singulares: necesitan ser alimentadas para funcionar como otras cualesquiera; para no envejecer reclaman tenaz y exigentemente el conocimiento, sustento para mantener una actividad joven, para alimentarse con lo que es necesario para un actividad vívida aseguradora del vivir, estar lejos de rutinas sobornadas que la liquiden en forma de masas informes producto de distintas expresiones de demencias: todo materialidad, bienes tangibles como sus dueños apetecen, capital humano, se dice. ¿Quiénes son los caballeros y todos los demás? ¿Antes era como ahora? Y, entonces ¿qué son el magisterio y los maestros?.

Si el destino que Jaeger (ibíd: 6) llama vital fuera anticipable en las precauciones necesarias tomadas, las realidades serían otras, para bien y para mal; pero ese dejar las cosas invariables por fuerza hace inútil lo imposible como la evolución evidencia. No cabe hablar de destino más allá de lo que la educación alcance a hacer a través de las conductas, hijas de razones educadas, desde aquello mismo que ella permite ir determinando en la evolución, evolución inasequible a la racionalidad como incertidumbre, indeterminación desde ella. El alto tipo de hombre al que la paideia aspiraba murió con ella, posiblemente Alejandro fue uno de sus más ilustres enterradores, pero no lo fue menos Roma con su Derecho en el que reconocía que la justicia era insuficiente para el dominio de los poderosos que también gobernaron y dirigieron la escuela. Sin Roma y su imperio –Sacro después, y con otros más y distintos títulos sucesivamente– la peripecia humana no hubiera sido más fácil. Pero Roma no pagó a los traidores aunque forjó la tradición y la protegió con el Derecho, todavía hoy necesario; necesidad desde la cual se conciben y se protegen los mayores felonías. Contradicciones en las que se esconde otro relato de la historia que Jaeger olvida y que no es una descripción menos cierta ni menos explicable. Las escuelas de Grecia lo fueron de maestros amaestrados: el sacrificio de Sócrates no fue del todo eficaz; del todo, en parte sí; la mayéutica es un Magisterio vivo que permite tantas formas de actividad educativa como seres humanos hay; en ellas, como su práctica, el progreso hacia una justicia para iguales tiene su nacimiento en una escuela para todos; e incluso las injusticias del Derecho podrán ir disminuyendo hasta hacerle innecesario –parece que la evolución está decidida a conceder el tiempo suficiente–.

Si Egipto ejerció su inmovilidad de forma tan clara como para poder superarla, el imperio de Augusto fue el solar en el que Grecia edificó parte de su herencia –son referencias también de Jaeger–, pero lo característico de la cultura griega, su paideia, no acabó con la fuerza contra su origen, que plasma como nadie la poderosa actitud –filosofía esencial– de Sócrates. Todavía hoy no se ha debilitado de manera visible esa fuerza. El sacrificio del gran hombre –no aristocrático– no ha dejado de hacerse redivivo en una infinidad de maestros perversores, no de jóvenes, como falaz fue la acusación a aquel gran filósofo, sino de defensores de actitudes críticas generadoras de conocimiento y, en consecuencia, de mejores formas de vida para todos y cada uno de los seres humanos, en las que toda juventud encuentra las libertades anheladas para continuar la contribución que reclama su mejora permanente. ¿Estuvieron, están, los maestros atentos a estas consideraciones? ¿Se les formó y forma con esa perspectiva? ¿Se ocupó la paideia de una formación de sus generadores sucesivos para hacerlos portadores del germen de diferencia, de cambio que conlleva todo progreso? Debiera quizás haber aprendido de las actitudes de los defensores de toda forma de inmovilismo que sí forjaron y apoyaron a sus profetas hasta que, con ellos, llegaron a acallar las rebeldías de los maestros. Quizás no se había alcanzado la claridad que la Ilustración comenzó para que aquella formación paidéica fuera posible. ¿Dónde, cómo y para qué debe buscarse ahora esa claridad? Va habiendo lugares en los cuales se alumbra

sucesivamente, en el buen sentido, para ver mejor qué hacer, cómo se hace, quiénes lo hacen; y el objeto es siempre el mismo, quizás ahora más posible: el estado de bienestar para todas y cada una de las personas.

El término cultura tiene su raíz en el hacer griego, ahora nos vale para nombrar algunas manifestaciones de las formas de vida que caracterizan a una colectividad de seres humanos. Pero, expresa Jaeger (ibíd.: 6-7) “la ley de los profetas de los israelitas, el sistema confuciano de los chinos, el dharma de los indios, son, en esencia y en estructura espiritual, algo fundamentalmente distinto del ideal griego de la formación humana”. Ocurre que ese ideal no tiene concreción como tal y de forma netamente diferenciada, no alcanza un momento culmen de existencia, es un acontecer que va sucediendo y cuya potencia se pone de manifiesto por las características que lo identifican y su trascendencia. Ese devenir de la paideia, posiblemente fuertemente apoyado en la figura de Sócrates, se ha universalizado: la actividad racional como el hacer que genera significado con los que las potencialidades genéticas construyen discursos en un elaborar que llamamos lengua; discursos tan necesarios como imperfectos, incompletos y falibles; ese uso de la potencialidad racional, hoy universalmente aceptado en todos los sitios, en los que la actividad educativa, los maestros por tanto, ha podido cumplir su función, es el resto vivo de la paideia de los griegos o una actividad y uso que nació reconocidamente en Grecia; mejor, fue naciendo como hoy, arcaísmo todavía vivificante se hace sucesivamente intenso y extenso, no sin resistencia y hasta oposiciones múltiples. En este sentido, Grecia es única, cuna indiscutible de la Ilustración como forma de vida en progreso evolutivo. Los grandes términos y expresiones: fuerzas del espíritu, símbolos de autoconciencia racional, fuerzas conscientes del espíritu, oscuridad del pecho humano, formas más altas de cultura, que usa Jaeger están bastante vacías de claridad en su significado inmediato o profundo; deshusadas evidencian hiatos que reclaman relleno.

Lo que los griegos lograron, fueron logrando poco a poco, fue un dominio de comprensión del mundo y la vida –ésta como parte de aquel– dominio en el que lo esencial se deriva de una observación continuada que pone a cada cosa en relación con las demás, relación en la que se transfieren características que la motivan y también de efectos producidos: la relación de causalidad confundida con la evolución, significados a los que comenzaron a asignar términos diferenciadores a la vez que gramáticas que lo relacionaban según los reclamos de cada conveniencia. Su descubrimiento de la armonía cósmica y la lógica –que llamo radical– como pauta reguladora no separable del ser cósmico, se hace presente en su escultura, arquitectura, escritura, oratoria y, naturalmente, en el entendimiento del ser humano, en el que la armonía de las formas y su sucesiva adquisición debe estar en natural continuidad con el resto de la naturaleza: belleza y virtud, heroísmo y justicia, individualidad y sociabilidad, son manifestaciones de aquella armonía en la que el hombre está integrado, pero cuyo progreso depende de un ejercicio racional que realiza y acrecienta como su manera concreta de ser; manera que se hace práctica en tanto la razón lo descubre, va descubriendo y profundizando. Este descubrir es el cometido de la actividad educativa, cometido en evolución. Lo que Jaeger (ibíd.: 9) llama “libertad sofrenada” es obtenido por los griegos mediante la observación sobre la naturaleza, observación perseverante desde una racionalidad que olvida, por insuficientes, formas de descripciones no bien explicadas procedentes de creencias en intereses que dejaban al descubierto, para esa racionalidad, sus debilidades.

Como el niño de pocos años va abandonando las concepciones no explicadas ante la fuerza de preguntas para las que entiende otras respuestas que aquellas que ya tiene, los griegos en su arte de la oratoria van ganando aptitudes “para dar forma a un plan complejo y articulado lúcidamente, <en el que> su actitud procede simplemente del natural y maduro sentido de las

leyes que gobiernan el sentimiento, el pensamiento y el lenguaje, el cual lleva finalmente a la creación abstracta y técnica de la lógica, la gramática, la retórica”. En una cadena secuenciada que entiendo necesita otras explicaciones. Si el pensamiento es un hacer natural del ser humano, como tal se denomina al ejercicio de la racionalidad, su hacerse está regido por la lógica radical. En ese hacerse los significados son generados y organizados luego como discurso personal e inicialmente intranferible más allá de lo que esa organización impone; esta organización de significados es lo que denominamos lengua, en este caso autoidiolecto (González, 2001) cuyo efecto organizador son discursos que describen explicadamente lo que el mundo es, va siendo, desde y para cada racionalidad. No hay entonces leyes que gobiernen separadamente el sentimiento, pensamiento y lenguaje pues todos ellos están integrados en la indisoluble unidad de la razón; razón que es parte significativa de cuanto constituye el proceso evolutivo. Una vez más, los griegos van más allá de cuanto parece permitirles su estadio del conocimiento humano, más allá desde el que se logra cimentar un punto de partida, en cierto modo definitivo, de ese conocimiento. La lógica no es generada por el pensamiento, es su guía, le pertenece como lo propio de la racionalidad. Lo que los griegos hacen es ajustar la proyección del conocimiento, siempre singular de cada persona, a la comunicación como convencionalidad compartida, a ese ajustar, lengua también puesto que es organización de significados en discursos, le llamamos habla, práctica de otra potencialidad de la razón. Ese ajuste se realiza mediante una estructura lógica que llamamos formal, convencional, simbólica, matemática, convencionalidad todo al fin, a lo que los griegos, Aristóteles y Euclides en concreto, le dan los soportes de su estructura independiente como bases en la conformación y ejercicio de todas las lenguas, de todas las geometrías. En ese estructurar está la posibilidad del decir comunicativo: secuenciar significados insertos en signos convenidos, codificación, para que como tales sean descodificados. Desde entonces la comunicación puede ir siendo ajustada para ahuyentar toda acción babélica como ruido que pudiera ser –¿lo está siendo frecuentemente? – ensordecedor (González, 2009b).

Está Grecia en el origen de la pregunta sobre que serán las cosas como significado y, como tales, cómo se organizan para la comunicación. La didáctica, concreción de la actividad educativa, paideia en una primera forma perdurable, está en la conformación del pensamiento reflexivo y crítico, como Dewey (1987) lo quisiera. Paideia, esfuerzo educado que educa, cuya última expresión como pensamiento fuerte se alcanza en die bildung –cultura, formación, intervención, educación, constitución, generación..., todo a la vez como en la paideia; más en sí que como proyección o actividad definida: causa que subyace y pervive en cada uno de sus efectos–. Paideia y –quizás debiera decir– “o” bildung como ejercicio magistral de los maestros formados por los más selectos docentes investigadores de cada momento, sean quienes sean y estén donde estén, pero afanosa, rigurosa y exigentemente buscados con esa finalidad (González y otros, 2009). Maestros que se hacen cargo de su trabajo en tanto lo van cambiando como efecto del afán perfectivo sobre su acción profesional y la actividad investigadora con que lo fortalecen, fundamentan y avalan. Un maestro no lo es sólo en tanto está en su aula, sino en cuanto ha forjado su estar: dispuesta la estructura de los significados puestos a contribución desde su persona como potencial semántico básico en su empeño comunicativo; desde un dominio profundo y consistente del conocimiento que le concierne y que aflora como ejercicio de su pensar asentado en el hacer de las libertades implicadas y, sobre todo, en una atenta, afectuosa, interesada, comprometida, coherente y responsable consideración de sus alumnos, dejando en ellos la responsabilidad del ejercicio de análogas actitudes para el desarrollo de sus personas; desarrollo que se va efectuando bajo la efectiva y fiable mirada del maestro que tiene en su consecución sucesiva la mejor forma de ser gratificada.

La escuela tiene así la iniciativa en las formas de vida del ámbito en el que está, o no existe. La base de la grandeza del pueblo griego está en que logró generar la Academia, aunque no alcanzó su objeto: la mediación condicionante entre el Templo y el Palacio. Sócrates dio su vida por ello: el límite de su sacrificio lo impuso su propia generosidad y la natural limitación derivada de la ignorancia de su gesto. Sí dejó claro que el maestro, cuando lo es, es la bandera rebelde contra toda dejación del deber. Grecia sucumbió en ello: el Imperio Persa conquistó, hasta eliminó a Alejandro, no sucedió lo contrario; Aristóteles advirtió al guerrero ilustrado, hijo de uno de los más grandes políticos que ha producido la humanidad, que él, Alejandro, era príncipe nacido en palacio que corría grave riesgo si intentaba generar desde dentro de sí mismo el templo, su templo. Pero Aristóteles, maestro mercenario, esclavo al fin, no pudo hacer un pleno ejercicio de su conocimiento, interés, compromiso, coherencia y responsabilidad: una forma de divinidad anticipada habitó el templo interior de su discípulo que tuvo que sacrificarse ante la falaz pira que lo consumió. El fuego arrasó a Grecia entera y a un proyecto de formas de vida que no pudo cuajar porque no logró tener maestros más allá del testimonio de su propio sacrificio, posiblemente uno de los techos de las formas de vida, evolutiva siempre. Tuvo tiempo de dejar clara una herencia en la que el maestro forja su rebelde crítica protegido en su finalidad principesca, heroica: el bien de todos y cada uno, un gobierno en el que los bienes tangibles no son una forma de poder sino de servicio. Y algo de esto tienen los maestros como distintivo desde entonces, muchos en poco y pocos en mucho. Todos los seres humanos debemos conocer que si no se invierten estos asertos últimos su porvenir es corto y escaso en satisfacciones, pues sólo la razón, lo educable, puede alcanzar respuestas positivas e iluminadoras. Educando los maestros.

No pudo Grecia, no podía crecer hacia oriente, el templo universal; su camino era y fue hacia occidente, palacios del Imperator, feudo del señor; cementerio de Grecia en el que se asoman sólo fuegos fatuos frecuentemente, no siempre. Y es que en los tiempos de los modelos, de las “fórmulas férreas” al decir de Jaeger, ninguna heredamos de Grecia, por olvidar a Grecia las hemos de forjar ahora: el modelo conlleva la renuncia a ocuparse de los fundamentos y métodos de cualquier porción del conocimiento humano en la que cada persona trabaje. Es tanto como seguir a ciegas lo marcado para conseguir un objeto, puramente repetir; anular la generación de conocimiento, volver puramente a lo hecho. La singularidad de cada razón impide que el proceder repetitivo que cada modelo impone sea de hecho imposible, salvo que se proceda desde una razón alienada. Si seguimos siendo griegos, Grecia no nos legó fórmulas férreas, no lo necesitaba; cuando las quisieron para sí, con el querer y sus efectos evidenciaron también su error. La “clara percepción del orden permanente que se halla en el fondo de todos los acaecimientos y cambios de la naturaleza y de la vida humana”, es el significado de filosofía que Jaeger le va atribuyendo (ibíd.: 10 y ss.) a Sócrates como educador del que afirma que es “el fenómeno pedagógico más formidable en la historia de occidente”, síntesis, en gran medida, de lo que vengo exponiendo como paideia. Enfrentado a las corrientes de pensamiento de su tiempo, lo hace desde una actitud nueva como filosofía: la posesión de la ignorancia, pero dejando entender astutamente que de lo que habla es de su posibilidad de conocer. Para Zubiri (1963: 13) esta autorreflexión que, buscando desde dentro se encuentra con una acotación de lo ignorado, Sócrates nos ofrece la forma de un nuevo tipo de vida, la vida netamente democrática: respeta a las leyes pero critica a aquellas que no considera justas. Todos los pueblos, de una manera u otra, generan leyes para organizar sus formas de vida; en la paideia una de las pasiones que rigen la vida que en Grecia se genera, es la búsqueda de la “ley”, ley que se hace presente en la estructura de las cosas y cuyo poder rector se proyecta sobre la vida y el pensamiento del hombre. Bien que esto se hace en ellos como desde fuera del cosmos

pero aplicándolo sobre su misma estructura y acontecer; de distinta forma, pero ya propedéutica de cuanto he anticipado, con respecto al ser humano y su natural entrafamiento en la evolución.

El acercamiento a cuanto forma el cosmos, y precisamente como cosmos, permite que de la relación obligada y ordenada de sus cosas, cada una tenga su sitio, una manera de estar en el cambio, en el movimiento: Parménides y Heráclito no estaban en oposición. En cierto modo, la paideia utilizaba estas formas de movilidad para encontrar en el pensamiento, naturalmente individualizado, la manera de orden del cosmos: el pensamiento singular dirigido como naturaleza hacia el orden cósmico se contamina permanentemente de ese orden, se afirmaba y mantenía en la paideia; ahora, más allá pero desde su mismo impulso, entendemos que el pensamiento, como actividad de la razón, ya está entrafado en el universo y participa de la práctica de ese orden como parte del cosmos impelido por el común impulso de la evolución. Seguimos siendo griegos. El sentido de orden en la racionalidad no es extraño ni externo al evolutivo en su conjunto, la forma de realizarse esa conjunción puede ser diversa y, en consecuencia, trascendente. Llamamos educación a la manera de irlo consiguiendo; a quienes están preparados para ejercer su conocimiento, interés, compromiso, coherencia y responsabilidad –conocimiento en su conjunto–, los llamamos maestros. Para el magisterio puede prepararse, a ser maestro se aprende, ya se anticipó; este es el aprendizaje más importante y trascendente en toda forma de vida, en Grecia era el efecto de una integración temprana en la paideia para luego seguir aumentando sus beneficios con el ejercicio: el *sophós*, con un saber superior, “es capaz de enseñar a los demás lo concerniente a la educación, la política como forma acción etc.; esto era el *sophistés*” (ibíd.: 11), en su mejor sentido, el maestro.

Cuando hablamos de cosmos entendemos el “logos” en su plena extensión abarcando por tanto, el mundo y a la vida integrados en el mismo proceso. Lo que Grecia, y en ella la paideia buscaba era cómo enseñar para aprender este hecho: en la obra de arte la armónica expresión de sus partes en la sintonía del conjunto es el elemento imprescindible para la belleza; en la sociedad los principios rectores proceden de la naturaleza y han de estar armonizados como en la obra de arte. Formar a los maestros suponía el principio básico, lo sigue suponiendo para que el arte, la política, las formas de vida en su conjunto fueran efecto de una plasmación permanente del ser natural del hombre. Los ejecutores de todos los oficios conseguían su eficacia desde ese aprendizaje: la *techné*, como el buen hacer, se proyecta en justicia y en eficacia, en la búsqueda permanente de superación en respetable responsabilidad que permite el ejercicio de las libertades, obligadamente compartidas como ejercicio de un pensamiento reflexivo y crítico que pone a los hombres y a las cosas en su sitio. El buen hacer hasta el heroísmo en el cumplir el deber, coloca, simultáneamente, a la ética y a la estética a la altura de su expresión como principios de la naturaleza, consecuentemente, la política.

Sabiamente, como lo propio del buen conocedor, ponía Sócrates a la fisiología, la ciencia natural de la racionalidad activa, como el punto de partida del conocimiento sobre la naturaleza: no rehuía la *Phycis* –la física contiene una interpretación con la que se integra a hechos y fenómenos concretos en una imagen en la que se ofrecen como parte del cosmos–, la hacía radicar en y desde donde su significado cobra su esencia: la ciencia no necesita la ética, está en ella –andamos hoy, a pesar de ser griegos, descarriados en su búsqueda– griegos apóstatas en una trágica ignorancia, no hemos crecido suficiente, nuestra apostasía se refiere al conocimiento y vamos olvidando su base: generarlo; generación desde un sentido de la filosofía, actitud amorosa hacia el conocer, en la que lo cósmico como universal conlleva un entendimiento de sus leyes básicas, que también lo son de la naturaleza humana, de la racionalidad, de la conducta, por tanto, y de la estructura de la polis;

el logos heraclitiano, común a la naturaleza, al espíritu y a la ley para la sociedad. De nuevo la ética y la estética fundamentando a la política. Sócrates, citado ya como “el fenómeno pedagógico más formidable de la historia de occidente”, así lo califica Páger (1974: 403-404), nos señalaría con su dedo acusador. Su figura se convierte en el eje de la historia de la formación del hombre griego por su propio esfuerzo (ibíd.). Somos griegos: su acusación es un reclamo de la práctica activa de la educación, el trabajo más hermosamente gratificante, en sí y en sus efectos, que a la racionalidad compete; la acusación la hace quien ofreció su vida como evidencia de su conocimiento –todo un cambio de actitud en el enseñar y aprender– interés y compromiso. Es tremendamente importante el magisterio y su práctica coherente y responsable, ¿dónde la hemos puesto?

3. HEGEL UND DIE BILDUNG EN EL IDEALISMO ALEMÁN.

Para Kant (1988:9), “la ilustración es la salida del hombre de su autoculpable memoria de edad”. Una vez más, Kant uno de los pocos filósofos colocables en la estela de Sócrates, del pensamiento griego, deja al ser humano inválido en sus cualidades de autosoportarse. El ser humano es un devenir en el corto transcurso de su vida y nada es sin precedentes –ser evolutivo al fin-. Esa es una invalidez que propicia la educación. El ser humano nace ampliamente dotado –quince mil millones de años de acumulando posibilidades-. Pero debilitado por una humanidad a la que pertenece, pertenencia a la que debe la vida, que no puede proporcionarle la totalidad del desarrollo de aquellas potencialidades. Pero he aquí una queja inútil: la humanidad es una parte significativa sí, de cuanto de la evolución entendemos, pero en un entender sucesivo como únicamente la evolución permite. Si fuera de otra manera, la limitación sería más radical en cuanto hasta toda esperanza quedaría fuera del alcance de la razón.

No es el hombre, la persona, la autoculpable; más, no existe culpa al respecto: lo que cada ser humano ha de hacer está en ajustada secuencia con lo que se ha venido haciendo transformado en condicionante inexcusable; y esa preexistencia desborda a cada individualidad. La incompleción es una característica del entender, del significar como aquí vengo exponiendo y, por tanto, de toda explicación posible. La incompleción no es culpa es el resultado de ser y estar condicionado del ser humano: hermosa condición que se transforma en su sustento. El propio entendimiento alcanza el nivel que “la guía del otro” (ibíd.) le permite ir alcanzado como apoyo a su singularidad; todo aprendizaje necesita enseñanza. El maestro aporta la guía benefactora que permite al otro disponer de conocimientos y formas de conocer desde las cuales su progreso en ir conociendo obtiene una elección para elegir lo que conviene desde cómo se presenta en bien propio y de todos y cada uno de los seres humanos desde las perspectivas que va alcanzado; ir alcanzado que incluye el relativismo en el que estamos todas las personas. No le es posible al hombre superar de una vez en el tiempoespacio la totalidad de sus limitaciones; sólo a la educación le corresponde irlo apoyando en un crecimiento en el que la sucesiva incompleción es eficaz acicate para ir saliendo de ella despacio y con la prudencia que introduce el hecho de que las posibilidades no permiten salir de otra forma de la estrechez de sus limitaciones.

El propio entendimiento es el prodigio estructural, sucesivamente conformado, del encéfalo – el formidable efecto, aprendizaje, de quince mil millones de años de enseñanza; buena muestra de un magisterio que se toma su tiempo para que el resultado sucesivo sea fiable en su ser y servir-

lo que somos como resultado de un ir siendo en el que cada singularidad se encuentra, como ente, dentro de un ser abarcador que denominamos cosmos. Hasta aquí nos había llevado la paideia griega. La impresión hoy es que aquella actitud hecha vida fue un impulso que no contenía fuerza para su mantenimiento. Mirando al porvenir desde sus coordenadas tiempoespaciales, el propio Kant, y después Hegel, generadores e hijos de la que llamamos Ilustración, Aufklärung para ellos; deben asumir, ese magisterio recibieron, que el templo y el palacio se habían enseñoreado de la academia y era preciso volver a poner a la racionalidad en su sitio, sitio del que la había expulsado un afán de dominio en el que la tangibilidad de los bienes se constituía en base del poder. La Ilustración, entre otros muchos como Kant y Hegel por ellos reclamada, es un caminar con la cabeza vuelta hacia atrás, con los riesgos que supone para el propio caminar: pero no hay avance sin precedente. El fenomenal esfuerzo, natural entre algunos de los afortunados hijos de su tiempo que él también significó, de Rousseau (2007) por salvar a su Julia, o la nueva Eloisa, de los brazos que sucesivamente la poseyeron, pero no doblegaron porque su encéfalo se alimentaba del magisterio como humus adecuado a un crecimiento distinto, ilustrado sí, pero con luz sucesivamente dotada de insuficiencia tal que acabaría agotando su existir en un agónico braceo por salir adelante. Todo el artificio del gran Rousseau es la evidencia de su dificultad. La nueva Ilustración, si así cabe llamarla, en la sociedad que se dice así misma del conocimiento, culpable de nada y conocedora – no ella, sino la racionalidad naturalmente individualizada- de más posibilidades que la limitan y apoyan, hecha ya estructuras neurales que conserva toda la potencialidad genética sucesivamente aumentada, deberá encontrar el modo de instalarse con la seguridad que reclaman sus insuficiencias y sus riesgos; y desde el alcance fiable que le es posible desde el entendimiento creciente de sí misma, de sus debilidades y potencialidades. La nueva Ilustración, en un esfuerzo a su alcance, en el que el magisterio debe ser inicialmente dispuesto para continuar su sucesivamente enriquecido trabajo, deberá ser ahora la reencarnación de una nueva paideia capaz de la eficacia proveniente de treinta siglos de fermentación evolutiva; otro Renacimiento.

Más allá de culpabilidades que reclaman redención desde donde no procede reclamarlas, la racionalidad debe asumir su situación desoyendo a los dueños del redimir que sólo sabe de esclavitudes como modelaciones facilitadoras en las que el letargo conformador, perezoso y mortífero, sólo es aliciente para la cómoda proliferación del pensamiento débil, mortaja del finiquito del pensar reflexivo y crítico, actividad propia del progreso, de todo progreso. Si la metafísica que asentaba dogmas como axiomas debió fenecer ante la necesidad de un conocimiento como proceso continuado que rehace, tan continua como necesariamente, sus postulados; ahora ese conocimiento, racionalidad como estructura neural, debe poner en práctica la crítica de sí mismo para deshacerse de lastres que se ha ido acumulando para satisfacer la negatividad de no haber entendido la gratificación, sólo derivable de su práctica y los efectos de bienestar, amplio bienestar que produce. Fue Lessing (1988:52) quien expresó bella y profundamente la esencia de cuanto ahora debemos escuchar:

“si Dios tuviera encerrada en su mano derecha toda la verdad y en su izquierda todo el impulso que mueve a ella y me dijera <<¡Elige!>>, yo caería, aún en el supuesto de que me equivocase siempre y eternamente, en su mano izquierda y le diría: <<dámela, Padre ¡la verdad pura es únicamente para ti!>>”.

Es una apasionada expresión de un ilustrado ya romántico. Este es el tipo de expresiones que entiendo apasionaban a Hegel, uno más, y no el menor, de un conjunto de cuestionadores que manejan un difunto conocimiento que reclama lo inalcanzable como redención. Buen somnífero para dormir el entendimiento, el pensamiento como antesala de las más finas de las esclavitudes,

de la racionalidad en la historia de su ejercicio: modelo de toda ejecución para que la racionalidad tenga poco que hacer, ella que, naturalmente no conoce el aburrimiento. Habrá que comenzar a hablar de una crítica al conocimiento desde sus fundamentos y métodos, de otro conocimiento para otro conocer, de un nuevo magisterio.

Inquietaba a Herder (1988: 45-50) que con el raquíto concepto de derechos humanos que se manejaba, “tan primitivos” nos pudiera invadir “el miedo y el desasosiego”. Y no carecía de razón, pero como sus coetáneos renuncia sin renunciar, no hay propuestas claras, sino descripciones, con frecuencia, eso sí, bien explicadas; el riesgo de la propuesta concreta y el compromiso asumido hacen que se esfume el avance hacia la solución, aunque tampoco ésta radique en el cambio que Marx proponía en el hacer, en la actitud no filosófica, sino como filosofar (González, 2009a), que tampoco es el amor al conocer del estagirita. No, la continuidad en la búsqueda de soluciones, no como verdades, sino como camino, así lo eligió y defendió Lessing. La verdad es lo imposible para que el término pueda siempre tener significado. Desde 1831, ni Feuerbach o Marx, Schopenhauer, Comte, Nietzsche, y otros muchos más, supieron dar continuidad a un pensamiento fuerte que se extinguía a marchas forzadas. Sólo Husserl, Heidegger y Zubiri acertaron a encontrar, junto a Dilthey, al menos en parte, alguna salida a ser griegos que en su obra late.

El último, Dilthey, (1980) aún denominaba “Ciencias del Espíritu” a aquellas que no lo son, según su peculiar sesgo, de la naturaleza ¿Ese espíritu es el de los griegos que late en la paideia, o es ya otro que lucha por defenderse de un conocer lo natural que no es suficiente o desde el que no se alcanzan las complejidades de su tratamiento formal? ¿Esa formalidad no es una lengua? Quizás, la diferencia esencial estriba en la reducción de su campo de actividad o en un magisterio equivocado que forja lo que Lledó (1984) llama, en una llegada coloquial una estructura cuya vacuidad se manifiesta en una consistencia de “cartón piedra!, soporte de una imaginación alicorta. ¿Qué magisterio, entonces, lo enseña y permite su difusión? Un magisterio que es la muestra evidente de un hacer impositivo en el que la misma lógica propia de cada conocimiento, es truncada tiernamente para poner sus efectos, efectos de truncamiento al servicio de una practicidad que obedece a la eficiencia, eficiencia sólo eficaz para la consecución de bienes tangibles que anulan a la persona para servir a los dueños de la productividad y de la escuela. La pobreza -¿espiritual?- de los hombres y la simplificación de la humanidad consecuente, de las que se queja Herder –vasallos y servidores- van siendo el buen soporte de una sociedad dividida cuyos cimientos se asientan en una educación apropiada a unos y otros, cada vez más privada que pública. Los criterios de calidad -¿qué calidad?- ahora permanentemente citados, y los procedimientos con los que se aplican, están enteramente al servicio de una servil y mercantilizada educación; mediocridad muy generalizada.

La abundancia de acontecimientos en la época en la que me estoy situando, desborda toda descripción y obliga a que imaginemos como la de Kant, en momentos tan decisivos como inciertos (1790), llega a escribir, interrogándose, “¿cómo es posible una historia a priori?. Respuesta: si el individuo hace y dispone lo que anuncia” (Kant, 1988:20). Pero, ¿qué individuo? si el hombre está sumido en una humanidad dominada por el miedo y el desasosiego en la que Kant (ibíd.) inserta la posibilidad de que pudiera tratarse

“sólo del modo de pensar de un espectador que, frente al juego de las grandes revoluciones <ya habían estallado, y por este orden, la americana del norte –EEUU-, y la francesa>, manifiesta, a pesar del peligro de los serios inconvenientes que podían crearle su parcialidad, sus preferencias universales por los actores de un partido contra los de otro”.

¿Es Kant, tan perspicaz como para anticipar a Danton o Robespierre, quizás a Napoleón? Incluso más allá de que “la Revolución de un pueblo lleno de espíritu” pudiera fracasar, también en un anticipo de lo que ocurriría y que el mismo Kant prevé, pero en una previsión en la que lo esencial se salva, puesto que una Revolución de la envergadura de las que él presenciaba no podía “tener otra causa que una disposición moral del género humano”, de tal manera que, “sin ánimo profético” Kant (ibíd.: 20-21) anunciará que el “progreso hacia lo mejor jamás retrocederá por completo” y fundamenta su optimismo en que ha sido ya “descubierto en la naturaleza humana una disposición y capacidad para el bien, que ningún político hubiera podido deducir, a fuerza de sutileza, de la marcha y la libertad unida en la especie humana”.

No podía alcanzar Kant desde su optimismo ilustrado, hasta dónde los acontecimientos alumbraban algo distinto: la unidad de la polis desaparecía en la inmensidad de un cosmopolitismo que se anuncia en la primera de las revoluciones citadas y en un país que va a ir asentando un dominio sobre el mundo para el que toda reforma constitucional es hábilmente dispuesta para irlo consiguiendo. El poder se pertrecha adecuadamente para que toda revolución se fragmente en su origen y venga a apagarse en un conformismo en el que las revoluciones, forzosamente parciales y los revolucionarios conducidas a un estado de adormilada comodidad llegan, como único fin, a lo forzosamente conducente al pensamiento débil, ni reflexivo ni crítico: las revoluciones van a ser llevadas en falaz apariencia a estados de bienestar en que unos pocos limosnean a la mayoría que, satisfechas sus necesidades plagadas de immediateces, se encontrarán en una holganza pueril y destructiva y serán incapaces de salir de ella. Lamentablemente, la escuela es su eficaz medio de difusión, frecuentemente.

No podía Kant prever que la procedencia de la primera revolución, que alcanzó a movilizar inicialmente a casi todo un país, la promovían ya quienes con ella sembraban su antídoto: el dominio de las dos nacientes escuelas, citadas por Dewey (1989: 83) la impositiva y la permisiva –la segunda sólo levemente testimonial- igualmente perniciosas; ninguna de ellas es, en sentido estricto, escuela ni en el sentido de la paideia ni en el ilustrado: cierto también que el ilustrado quedó también en gran medida en una práctica de matiz moralizante que no alcanzó un verdadero calado práctico realmente útil para sus nobles pretensiones; Rousseau, Kant y Hegel fueron mejores maestros que formadores de maestros, lo favorecía su ambiente y no supieron contrariarlo; las consecuencias nos alcanzan en la actualidad. Por eso Kant podía menos aún, prever cómo las generaciones sucesivas, formadas por un magisterio alicorto y manipulado por sus dueños, iban a ser el caldo de cultivo ideal para seguir generando padres que querrán para sus hijos la educación más fiel a esos principio. Las clases proletarias, en su más puro sentido, pagan hoy cantidades que los endeudan, por obtener para sus hijos la educación que los esclaviza a su sueño de una grandeza monetarizada, paraíso de la mediocridad. La grandeza manipulada para que su aparente consecución induzca a la peor esclavitud: la muerte de aquel espíritu que hoy entendemos -¿conocemos?- como algo distinto en su perseverancia. Ilustrado en mi tiempo debo decir que Kant tuvo y tiene razón: nada podrá con la “disposición moral del género humano”; debo admitir que es así por el ineludible ser evolutivo de la racionalidad: su cometido ha de llegar a término; significar al mundo supone una comprensión de su proceso en el que la escuela, la academia de la paideia habrá de asumir, en sucesivo crecimiento, ese su cometido –a pesar de las inflexiones negativas que en circunstancias como la nuestra atemorizan con agotarla; recordemos de nuevo a Herder-.

Una vez más es obligado decir que el espíritu centroeuropeo alberga una más firme continuidad de la paideia que los periféricos, está más en su fondo que en su formales apariencias, a pasar de

los trágicos errores que obligaron a su supresión parcial en el tiempoespacio. Es obligado decir que Poincaré consiguió, en cierto sentido, mejores discípulos, luego maestros, que Planck, en un decir puramente aproximativo y decirlo en el mismo sentido que apunté una deficiencia en el magisterio, en general, del tiempo de la Ilustración. La gran academia centroeuropea tampoco alcanza a propiciar un conocimiento completo y perfecto, infalible por tanto; no, eso no es alcanzable y las debilidades del espíritu inquieto y descubridor han servido para ser mal utilizadas. Erasmo, Goethe, pertenecen a la misma estirpe que Keppler y Gauss, que Planck o Einstein. Es necesario que la escuela se adueñe de la herencia de un espíritu que produce en cuanto se produce y entiende su potencialidad de acallar, para siempre, a los adalides de formas de gobierno que se sustentan en el poder y ejercicio más violento, violencia taimada que se impone desde un útil engaño que los engañados aceptan como su verdad. Deberá “retirarse la filosofía, desalentada y sin esperanza <filosofía que, como actitud se identifica esencialmente con la educación> (...) no, de ningún modo” afirma Schiller (1988:73). Será la razón, otra razón de la que el corazón forma parte y que el mismo Schiller no acierta a referir, la que podrá al fin, dueña de la escuela, ser el sustento firme del magisterio como su única y consistente fortaleza. Será. Para que lo sea ha de ser sustituida por otra por una paideia posilustrada. Pero, la sabiduría no ha de emerger “completamente armada de la cabeza de Júpiter”, a no ser que la metáfora del gran poeta que escribió sobre “la educación estética del hombre” pueda ser llevada hasta la escuela en la que las armas bélicas se transforman en palabras convincentes, hijas de un pensamiento generado para y desde una reflexión constante que gratifica en tanto crece en el conocer y el conocimiento. Un conocimiento que no es de una sociedad como su poseedora ni generadora, pues ha de entenderse que pertenece a la razón individualizada que hace la sociedad del bienestar condicionado al de todos y cada uno de sus componentes. El conocimiento siempre estuvo, es lo propio del producir de la racionalidad, su manera de estar lo cambiante –incompleto, imperfecto, falible-, lo que debe, no tiene otra opción, ir cambiando. Desde “Su mismo nacimiento ha de superar un duro combate con los sentidos <consigo misma vengo diciendo aquí> que no quieren ser arrancados de su dulce tranquilidad” (ibíd.: 74). La alegría de eludir el “agrio esfuerzo del pensar”, dice el poeta, abandona para que “otros ejerzan la tutela sobre sus esfuerzos”, sucediendo entonces que “ha de recurrir con fe ardiente, a las fórmulas que el Estado y el clero tienen preparadas para tal caso” (Ibíd.: 74-75), bien que al Estado corresponde atender a los reclamos de un pueblo que es la base y sustrato de su existencia y garante, por obligación, de que nadie perjudique en nada al ejercicio de la justicia, delegado en el derecho –delegación que puede ser fuente de dejaciones y abandonos, fuente de males sin fin- que la escuela protege desde sus ajustes tan sucesivos como sucesivamente atendidos. Sólo la escuela, la educación, es remedio eficaz, en el más constante reclamo ejercido por el más y mejor ilustrado: Kant. El problema es que sólo el conocimiento clama por más conocimiento y la herencia no es suficiente, la educación, el magisterio ejercicio, su natural continuidad es por eso su adecuado mantenimiento desde el comienzo: desde que la pareja amorosa prepara su paternidad, en lo que Sócrates hacía hábil a su madre –casamentera- (Platón, 1972: 897). El atrevimiento a ser sabio que Schiller reclamara, está el escuchar del espíritu, cada uno del suyo, lo que se opone a la conquista sucesiva de las verdades, siempre relativas, en favor del conocimiento y de la justicia que la escuela debe defender, para eso se la generó.

Citada por Fichte (1988:76) “la libertad académica surgió efectivamente (...) a partir de la desconsideración del oficio de estudiante”, para cuyo ejercicio contarían con lecciones dirigidas en su buen uso y, sobre todo, “se verían rodeados de buenos ejemplos y sus profesores serían no sólo sabios formadores a fondo, sino a la vez una selección de los mejores hombres de la nación”.

Con menos leyes coercitivas, su tiempo de elección, ese de universitarios es, a la vez, un “tiempo de prueba durante el cual, como alumno, alcanza la “habilidad para aventar” lo que le sea no constructivo que no llega a afectar “al estudiante digno”, en el que “el respeto hacía la ciencia se muestra ante todo y preferentemente en la visión y santificación de su persona”, santificación que se realiza, vida beatífica, en cómo “venera <la idea> sólo en su ocultamiento” (ibíd.: 87). El sabio completo, “íntegro piensa su determinación, hacerse partícipe del concepto divino del mundo, como el pensamiento que la divinidad tiene de él; y de este modo, tanto su persona como su oficio se le vuelve santo y venerable por encima de todo”. Lo que el sabio radicalmente es, consiste en cómo es pensado por la divinidad, en un pensamiento que, desde el sabio, va haciendo. La vida en el mundo acaece de tal manera que el mundo trasciende la vida en tanto la contiene. Vuelve a retomarse el espíritu como en la paideia griega: un estar en orden con cuanto el mundo es, evolución, en una compenetración explicada cuyo resultado es un sucesivo ajuste en el que ética y estética se entrañan como modos para ir consiguiendo, a fondo, el dominio de estar en el mundo por parte del hombre, dominio como comprensión de significados progresivos que se hacen conducta en fiel respuesta, fidelidad como conocimiento en proceso de la mano del magisterio.

Cuando Hegel (Schiller, 1985:222) indica que para él, “todo hombre individual lleva en sí la disposición de un hombre ideal”, el que tiende, agrego ahora, en el tender que reclama una paideia en la que el ir alcanzando la armonía entre ser como estar siendo de la racionalidad, es el objeto a ir alcanzando. Estar en existencia de manera unitaria “de lo general a lo particular de la libertad <quizás fuera necesario relativizar este significado> y necesidad de la espiritualidad y lo natural, a los que Schiller procuró sin cesar dar vida real por medio del arte y la educación estética” (ibíd.: 223), entendiendo a esta última como “principio y esencia del arte”, como “idea” principio del conocer, colocado “como lo único verdadero y real”. Es así un recuerdo vivo de Sócrates y Platón desde su estar presente, más desde la determinación platónica, en la que arrastra una limitación quizás todavía no superada, sobre cómo la vida de la racionalidad lo es dentro de un proceso evolutivo en el que la idea misma, toda idea, no alcanza a ser más que un significado perfeccionándose sucesivamente como canto rodado, en el bullir e ir siendo envuelto entre otros amorrenados en el vivir. Falta, no del todo, la presencia del proceso evolutivo en el que los mismos fines son sucesivamente configurados (Fichte, 1976) y en cuyo proceso el magisterio, como he ido repitiendo, es inevitable, como necesidad, necesidad cuya manifestación más patente es la insuficiencia en la que está, a lo que sirve y cómo lo hace.

El maestro se encarga de poner en evidencia cómo la idea que Fichte tiene de naturaleza, como nada, no dice su inexistencia en una interpretación exagerada y equivocada posiblemente en gran medida, al ser atribuida como fin por Schelling, sino en un cómo ponerse en evidencia su concreción definitiva como significado, significado final inexistente como alcanzable; el absoluto subyacente no poseído. No es olvidable que todavía para Fichte (1976: 37-38) no es racionalmente determinable que “la inteligencia <sea> una mera manifestación de la naturaleza”. Pues la vida natural es mera representación de una vida interior invisible a los ojos de los mortales <que> no puede ser aniquilada por la naturaleza pues esto sería destruirse a sí misma” (ibíd.: 70), en un alcance que escapa al propio Fichte, pues no le era posible un acercamiento al autoidiolecto como lengua del pensamiento no válida para la comunicación, aunque imprescindible para su existencia. En la zozobra fitchena la evidencia se presentaba como un esfuerzo cuyo resultado era perderse cada vez más en el laberinto pero en el cual, a la pregunta sobre la existencia de los objetos que le rodean, Fichte contesta con una afirmación, lo que supone dar vida previa a la sensibilidad que nos permite esa afirmación. La circunferencia se cierra sobre sí misma si ha de alcanzar su

compleción. Pero la circunferencia misma es un significado cuya compleción no es posible – incluso, curioso caso, se nos presenta como realidad inalcanzable si queremos medirla utilizando su mismo radio como unidad de longitud-. Sí puedo aproximar esa medida cuanto me plazca; y ese es el conocimiento como aglutinamiento ordenado de significados: en esto puedo irlos depurando, perfeccionando, completando en el afán de ir haciéndolos más fiables. Esto es cuanto tengo, cuanto tenemos; toda interrogación sobre el por qué de este tener sólo va siendo más y mejor alcanzable, nunca poseible más allá de la explicación derivada de un pensamiento reflexivo y crítico que tengo sobre el significado del significar, de su cómo puedo ir entendiendo. Hay preguntas sin sentido. Es cometido de la educación acompañar, es lo propio del maestro –de forma matizada por un buen pensamiento reflexivo y crítico, interesado, comprometido, coherente y responsable-, el ir conformando su conocimiento y estar con quienes lo van construyendo, lo hacemos cada uno, de tal manera que el propio construir sea fruto de un uso de las libertades tan sencillo y sereno como el maestro muestre –esta es su responsabilidad desde su formación-. Esto era la paideia socrática. En ello no hay perversidad como Fichte parecía concluir. La naturaleza es tan hermosa y armónica que no nos permite concluir del todo su significado privándonos así de su búsqueda, lo que sería un terrible acontecimiento.

Y la educación, el magisterio se hace de nuevo presente en la necesidad del mantenimiento de esa búsqueda. Será Schiller (1981: 126) un maestro más, quien nos ayude a acotar estas significaciones, pues ni aún la más excelsa expresión de armonía, la belleza, significado con gran carga de relatividad, “da ningún resultado para el entendimiento ni para la voluntad que no se mezcle a ningún asunto del pensamiento ni de la decisión, que se limite a proporcionar la capacidad, pero que no determine nada sobre el uso real de esa capacidad”, nos ayuda sí, pero en la medida que su aserto no es más que una organización de significados naturalmente incompleta, imperfecta y falible –dos negatividades del pensamiento que conducen a una afirmación comunicativa, lo que no puede ser olvidado a la hora de la comunicación educativa: el relativismo de todo conocimiento fruto del propio conocer, nos pone en buen camino, mostramos lo que somos en tanto somos lo que conocemos. Esta es nuestra realidad que se evidencia como base del magisterio, como fortitud del ser con la que el cosmos se manifiesta a la racionalidad que contiene, siempre un continuar como significado, lo que es posible: la obra de arte no se termina, se abandona; su continuidad es de todos, agrego, en cuanto nos muestra una incompleción imperfecta por tanto, que nos abre permanentemente a la belleza en formas de vida que compartimos educativamente, tan abiertas como esperanzadoras. Ilustración idealmente romántica en la que la paideia griega se nos presenta como una apertura definitiva para afrontar el deleite, duro a veces, de generar respuestas, conocimiento, en lo que siempre está alguna forma del magisterio. Y aquí nos encontramos con Hegel (1980:5):

“Cualquiera que sea la parte del arte o de la ciencia en que se formula una crítica, ésta requiere una norma, independiente tanto del que enjuicia como de lo juzgado y que no haya sido sacada ni del fenómeno singular ni de la particularidad del sujeto, sino del modelo original, eterno e inmutable de la cosa de que se trate”.

Con Hegel y aquel planteamiento que la caracterizaba cuando escribió las líneas anteriores. En ellas se contiene una aproximación al concepto de método, como “lo universal en la forma del contenido” así como el de ciencia como “la conexión desarrollada de la idea en su totalidad” –expuesto en las notas elaboradas por Negro Pavón (ibíd.: 171-172)-.

El análisis del texto hegeliano anterior nos va a aproximar a la pervivencia de la paideia al idealismo alemán. Pervivencia que no mera reproducción. Un acercamiento a este hecho y a sus

consecuencias nos obliga a una mirada que rectifica algunos de los supuestos, porque no se trata tampoco de una mera pervivencia, en sentido estricto, de la paideia sino de una forma de reconsiderarla, quizás más alejada ya de Hegel que de Sócrates; naturalmente en cuanto los ajustes hegelianos son también historia, como siempre valiosa. Toda acción humana necesita una norma, contiene a la norma. La crítica procede de una actitud que estima lo pasado y lo resitúa, resituar precisa sobreponerse a immediateces de quienes la ejercen y de aquello sobre los que se ejerce: tampoco esto tiene rango de absolutez. La crítica es una acción de la racionalidad educada, y lo es en cuanto educada. Criticamos como vemos u oímos, con la potencialidad de hacerlo, potencialidad permanentemente variable desde los precedentes que la hacen posible en cada situación; el ser posible es dependiente de la actividad educativa. Y hacemos la crítica sobre aquello que del mundo y las cosas tenemos, un tener como ir teniendo. Es así como el relativismo dialéctico de Hegel se hace presente. Otra cuestión es ese “modelo original eterno e inmutable”; si lo tuviéramos, ninguna crítica sería realizable ni necesaria; sería conveniente, sí un análisis de la pérdida, sin haberlo tenido en forma estricta, su sentido y causas. Pero no podemos tenerlo como referencia, si acaso como fin y límite; como objeto del decurso histórico y la evolución no es alcanzable, o el conocimiento perdería su sentido. La referencia hegeliana, idealista en el momento más álgido del idealismo, lo es al espíritu absoluto –una especie de potencialidad sin forma de transformación en acto- puesto como referente remoto y recurrente, ideación desde una potente lógica: mente de la divinidad, pura potencia que necesitaba el mundo como acto. Expresión que los idealistas del siglo XVIII siempre tuvieron como anhelo: el mismo espíritu de la paideia en aquel ahora con otros vuelos, la factura del hombre heroico pero sencillo, poderoso pero tierno, que estereotipado como modelo es más un referente, referencia como lo indiqué antes, que un punto de llegada. Es como aquello que el poeta pone en la tragedia humana, o el pintor, músico, etc. en su obra, que no se deja poner del todo y cuyo alcance proviene de una manera de hacer fundada en procedimientos asentados y potenciados por el natural hecho de la educación, educación tal y como la ejercen los buenos maestros, bondad como acción benefactora de ejercicio perseverante.

Puesto en palabras de Schiller (1981: 87-88), debemos ir del “impulso sensible” al “concepto general” como expresión y así obtenemos la “vida”: en toda su significación como “existencia material y como lo presente y mediato a los sentidos”. El objeto del impulso como “concepto general se llama forma”: cualidades formales de las cosas y sus relaciones con el pensamiento. El esquema universal podrá llamarse “forma viva”; “belleza” como conjunto armónico de las cualidades estéticas de los fenómenos. Agrego: el pensamiento está en la vida como actividad de la razón, así lo denominamos; el pensamiento es la generación y ordenamiento de los significados sin trascender la singularidad racional. Luego vendrá la apertura a la comunicación imposible sin esos precedentes. Desde el pensamiento y comunicación, especialmente la didáctica –expresión viva del hacer educativo- entendemos qué es la belleza y qué la vida; en la vida la racionalidad haciéndose en pensamiento y comunicación. Hay forma en el pensamiento como discurso generado en la privacidad singular; y en la comunicación, -significado y significante inseparables- necesidad no suficiente en su evolución; hay forma en la comunicación, sintaxis pura, y también al servicio de la semántica. Materia y espíritu en la unidad ya anticipada. Los sentidos son aperturas al mundo desde la racionalidad que los regula y los manda. Todo en una ajustada continuidad que no niega ni a la paideia ni al idealismo, completa las explicaciones propias y posibles para ellos. Volvemos por tanto al maestro y a su magisterio, imprescindible como acción del maestro.

4. A MODO DE EPÍLOGO: CONOCIMIENTO Y EDUCACIÓN.

La enseñanza es necesaria con rango de imprescindible; no es suficiente en ninguna de sus formas y fases: se ejerce a lo largo de toda la vida de cada persona, para que el aprendizaje no cese; sus precedentes condicionan su seguimiento, en cada ser humano y en cada momento histórico. Así “el helenismo” es Gracia como sin ella, subsumida en Roma. Comenzó entonces a considerarse la educación como un conjunto de artes y organizaciones privadas que conservaba la tendencia a fomentar la persona como una unidad de perfección independiente, esta tendencia se constituye en base de la pedagogía posterior, olvidando aspectos esenciales propios de sus precedentes. Esta observación la hace Tovar (1986: 222), pues “si Sócrates hubiera tenido la experiencia que da nacer después, no hubiera creído ni un momento en la educación”. Dice este filólogo, en un decir que parece mostrar a Sócrates, a veces, como moralista provinciano en una Atenas perversa. De Sócrates y los griegos, quizás especialmente de los atenienses, son salvables muchas y valiosas actitudes y obras: la profunda unidad de las leyes que rigen las fuerzas corporales y espirituales, cuya unidad obliga a consideraciones sólo posibles después del pensamiento que llamamos clásico como de Grecia. Ahora, y en este artículo, se ha expuesto y defendido, esa unidad supone entender al ser humano dentro del proceso evolutivo, proceso él y cuanto le constituye. El espíritu como racionalidad individualizada está en el relativismo que le corresponde en consecuencia. Lo importante no es la división de cuerpo y espíritu – es un dato sujeto al proceso tiempoespacial-, no lo es por tanto la unidad, en sentido estricto, sino la unicidad.

Conviene también recordar que el conocimiento tiene cualidad de único: conjunto de cuanto la racionalidad es en su desarrollo como herencia genética y lo que ha acumulado como estructura neural, va acumulando durante el proceso educativo; no es acotable y definible -sólo se trata de una aproximación definidora- se está conformando como proceso, está en la evolución y no puede ser de otra manera. El conocimiento es personal e intransferible en cuanto singularidad; para ponerlo de manifiesto a través de la actividad comunicativa, es necesario ajustarlo a las exigencias de una lengua que se comparte. En la actividad educativa todo está al servicio de la educación, cuyo objeto es formar personas en un trabajo perseverante e intencionado de comunicar conocimiento. Los griegos y los filósofos del idealismo conocían estas circunstancias desde otras justificaciones que producían efectos análogos a los ahora deseables. Ellos, unos y otros, lo ponían todo al servicio de la educación, cierto que, como siempre, en un poner que los poderosos no suelen compartir. Educación entendida como actividad para formar a los seres humanos, no con cualquier formación, sino como aquella de la que se deriva un estado de bienestar para todas y cada una de las personas. Una construcción consciente, proyectando una imagen como la del artista y entregando en ella cuanto alcanzaron a ver -ver era el sentido fundamental para los griegos- para obtener la mejor de las obras posibles dentro de la consideración anterior. Educación que aparece cuando el adiestramiento simple ha sido abandonado como respuesta de pura obediencia a fines exteriores, ateniéndose a un pensamiento reflexivo sobre el sentido de la acción educativa. Esto ahora lo tenemos en olvido, un olvido que tiene raíces ya en el helenismo.

Era la de Sócrates y la de Hegel una idea que tendía al hombre esencial, una idea del hombre, del ser humano, genérica, universal y normativa: el hombre esencial. El espíritu como labor y laboreo permanente dispuesto para la actividad según la evolución lo determina, aunque en aquellos tiempos esa referencia básica tuviera otra forma no esencialmente distinta. Aquellos filósofos, de uno u otro tiempo hablaban de una humanidad absoluta en cuanto entregada, y lo indefinido de su consecución final, pues su concreción temporal era sucesiva: el espíritu absoluto,

relativo en cada una de sus etapas y singularidades personalizadas, cuyo límite final era pura previsión. Salvar el espíritu en el destino de los pueblos del que hablaron Erasmo y Goethe en un idealismo presentido, singularmente en el primero, adalid de la idea de una Europa única como unidad- quizás realizable desde el poder del César Carlos- que tanto ha tardado en ser entendida, aún no lograda; quizás porque aquel espíritu vive en y de la comunidad, está en el hombre como entidad de comunicación, imagen formal, aspiración imaginada, asible parcialmente, posesión permutable entre imaginadores que no la reproducen con identidad. El maestro es la única persona entrañada como compromiso en lo aspirado.

Maestros como Sócrates y tantos otros, en la “moral, ética, normativa, que le guió toda su vida, le hace un hombre moderno, progresista en cierto modo inclinable (...) del lado de la crítica” (Ibíd.: 99). Admitiendo que en la “inclinación socrática predominaba lo puramente intelectual” (Ibíd.: 98); “iniciador del supremo ideal de la filosofía posterior” (Ibíd.: 11). Maestro al que todos sus discípulos echan - tal y como Jenofonte lo expone-:

“de menos porque era el mejor para cuidar la virtud. Era piadoso, pues en todo obraba según el pensamiento de los dioses; justo, pues fue el más útil a quienes le trataron; continente, pues nunca prefirió lo cómodo a lo mejor; prudente, pues no se equivocó juzgando lo bueno y lo malo; capaz de juicio, de consejo y de reprender a los que se equivocaban. Por todo lo cual era considerado el mejor y más feliz de los hombres”

Sócrates, maestro también recordado por Platón (Apología, 29e y ss. Traducción de García Yagüe. Platón, 1972: 209-210) y que también recoge parcialmente Jaeger (1974: 415):

“mientras tenga aliento y pueda, no cesaré de filosofar, de exhortaros y de hacer demostraciones a todo aquel de vosotros con quien me encuentre con mi modo de hablar acostumbrado, y así, seguiré diciendo: hombre de Atenas la ciudad de más importancia y renombre en lo que atañe a la sabiduría y poder, ¿no te avergüenzas de afanarte por aumentar tus riquezas todo lo posible, así como tu fama y honores, y , en cambio, no cuidarte ni inquietarte por la sabiduría y la verdad y porque tu alma sea lo mejor posible, y si alguno de vosotros se muestra en desacuerdo conmigo y asegura preocuparse, no le dejaré marcharse al punto, ni yo me alejaré, sino que le haré preguntas, le examinaré, le pediré cuentas, y, si no me parece estar en posesión de la virtud, aunque lo diga, le echaré en cara su poco aprecio a lo que más vale y que estime en más lo que es más vil. Este será mi modo de obrar con todo aquel con quien yo me encuentre, sea joven o viejo, extranjero o ateniense, pero preferentemente con estos últimos, por cuanto que estáis más cerca de mi por razón de nacimiento (...). Efectivamente, yendo de acá para allá no hago otra cosa que tratar de convenceros tanto a jóvenes como a viejos de que no debéis cuidaros de vuestros cuerpos ni de la fortuna antes ni con tanta intensidad como de procurar que vuestra alma sea lo mejor posible: para ello os decía que no nace la virtud de la fortuna y, en cambio, la fortuna y todo lo demás (...) llegan a ser bienes para los hombres por la virtud. Pues bien: si diciendo esto corrompo a los jóvenes, será ello nocivo; pero si alguien sostiene que yo digo algo distinto de esto, miente (...) tened presente que yo no puedo obrar de otro modo, ni aunque se me impongan mil penas de muerte”.

Dejamos a Sócrates, maestro, con la virtud, la ley y los dioses, y retomamos a Hegel desde su defensa de la norma que sobrepasa a lo juzgado y al juez, devenida de un “modelo original eterno e inmutable -¿referente en lugar de modelo?- que se nos impone como aquello que las cosas son. Este es el ser que constituye la vida del espíritu en su aspiración de ser. No existe la virtud apetecida en la que el error que produce mal no cabe; no existe la cosa en sí en su ser modélico,

sólo tenemos significados que nos van sucesivamente aproximando a lo que el conocimiento del mundo y la vida en él, nos va permitiendo. Pero es ese anhelo a lo que ellos identifican los idealistas, con su posesión, más patente en cuanto más anhelada. El magisterio consiste en un esfuerzo porque los límites que perfilan esos anhelos se vayan aclarando en la medida que la vida del maestro, él como semántica de cuanto muestra, va permitiendo y consiguiendo. Y es Hegel (1991: 20) quien más se acerca a esta concepción desde su tiempo, pues admite que “es más fácil hacerse incomprensible de una forma sublime, que ser comprensible de una forma sencilla, y que, la instrucción de la juventud y la preparación de la materia para ello constituyen la última piedra de toque de la claridad”. Hegel fija los límites a los excesos verbales -¿sofísticos?- en la compleja interacción educativa; y pone la vía del seguro, aunque relativo en cada momento, acierto: conocer interesada y comprometidamente al alumno y a la materia objeto de interacción en cada caso: ambas cosas son la esencia de la didáctica.

Y es el renacimiento explícito del relativismo citado el que lleva a Hegel (ibíd.:25) a situar de nuevo al maestro donde le corresponde: “el trabajo teórico, me convenzo cada día más, tiene mayor incidencia en el mundo que el práctico; si se revoluciona primeramente el reino de las representaciones, la realidad no permanece la misma”. No se puede exponer con más concreción y belleza el hecho del valor de los precedentes en los procesos educativos, ni la necesidad del pensamiento reflexivo y crítico antes de cada acción y, naturalmente, las educativas como siempre, en primer lugar. ¿Se forma con estos fines hoy a los maestros? Es evidente que no, pues nos llega mal, sin en algo lo alcanzamos, el entender la Pedagogía como “el arte de hacer éticos (Sittlich) a los hombres: considera al hombre en cuanto natural y muestra el camino de volver a alumbrar, de transformar su primera naturaleza en una segunda, de carácter espiritual” (ibíd.:34). Aquí lo he expuesto de otra manera: la educación es la continuidad natural de la genética, de lo que es derivable la necesidad del magisterio pues no hay aprendizaje sin enseñanza. Para aclarar su posición con respecto a estas consideraciones, Hegel (ibíd.: 36) se ve precisado a ser contundente contra el naturalismo rousseauiano: “la violencia que efectúa la naturaleza a la determinación de la libertad, es superada mediante la otra violencia, mediante la coacción pedagógica”. Es patente la irritación de Hegel volcada en defensa de la necesaria actividad educativa, calificando de banal al “punto de vista de la Pedagogía”, de su tiempo. ¿Qué debemos decir hoy? Ciertamente que no es violenta la naturaleza en su manifestación como herencia genética, pero no lo es menos que las enormes y variadas posibilidades que nos lega pueden quedar sin efecto o tenerlo incluso para ellas mismas, estrictamente negativo si no existiera la educación. Es evidente que Hegel busca colocarse entre una escuela impositiva y otra puramente permisiva.

Las formas del ejercicio de las libertades de la racionalidad le corresponden a ella misma desde su entranamiento natural, ponerlas de manifiesto, el hecho de su consecución compartida como su forma de existencia, es natural pero no es la única forma de entenderlo desde su origen: el maestro muestra con las suyas en noble ampliación, el camino que sus alumnos han de elegir para conseguir las propias, sin violencias ni coacciones; cierto, pero mostrando que no hay otra forma para un estado de bienestar para todos y cada uno de los seres humanos. Y es a esto mismo a lo que Hegel (ibíd.:44) alude cuando afirma que “la educación del niño consiste en que la conciencia puesta en él como un otro que lo que es él mismo, se convierta en su propia conciencia”. En consecuencia, cada hombre, y desde el principio, cada ser humano es una expresión de la humanidad, expresión singular pero, en algo, compartida. La Pedagogía seguirá afirmando Hegel, es necesaria, no sin el mundo ni en contra de su envolvente presencia, sino para que el ser humano se integre en el cálido envolvente que, aunque no siempre, supone. Ciertamente

también que el trabajo de la escuela, como intelectual, precisa de un cierto aislamiento, sin que podamos decir por ello que Hegel representa una culminación del ser del hombre fuera del tiempo (Fermoso, 1982 -citado por Guinzo. A. Introducción. En Hegel, 1991-) puesto que es la búsqueda de la verdad el verdadero vórtice de la inquietud en la pedagogía idealista, lo que nos hace recordar a Fichte, y con él a su estimado Pestalozzi, pero aquí entendemos esa verdad como los sucesivos estadios de un proceso que se presenta indefinido. Y volvemos así a la búsqueda del significado como trabajo de la racionalidad educada y lo hacemos con el decir del mismo Hegel: “cuando se habla a cerca de lo espiritual de un modo meramente abstracto o intelectual, el contenido puede, no obstante, ser especulativo (...). Pero entonces, la exposición <entusiasta o narrativa> sólo conduce al objeto al ámbito de la representación, no al del concepto”. El magisterio tiene la palabra. Será conveniente para ello no olvidar la advertencia del otro gran idealista hasta ahora no citado, Schelling (1984:90):

“ Hay que concederle a las universidades, en parte, el honor de haber impedido de forma excelente la corriente de superficialidad que estaba penetrando, propagada, incluso, por la pedagogía más moderna; aunque fue por otra parte, la saciedad de una profundidad aburrida, ampulosa y no alimentada por inteligencia alguna, la que facilitó la circulación de tal corriente”.

¿Se hace la universidad hoy pregunta alguna sobre cuál es su verdadero cometido y comprometida realidad en la formación de los maestros? La herencia de Pestalozzi, Kerschensteiner, Dotrens, etc. cargada de antiintelectualismo, a favor de la pedagogía, no ha producido buenos resultados, lo que han aprovechado los ignorantes absolutos de lo que el magisterio significa como pedagogía.

BIBLIOGRAFÍA

- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos*. Barcelona. Paidós.
- Dilthey, W. (1980). *Introducción a las ciencias del espíritu*. Madrid. Alianza.
- Fichte, J. G. (1976). *El destino del hombre*. Madrid. Espasa Calpe.
- Fichte, J. G. (1988). *Sobre la esencia del sabio y sus manifestaciones en el dominio de la libertad*. Madrid. Tecnos.
- Galino, M.A. (1968). *Historia de la Educación. Edades Antigua y Media*. Madrid. Gredos.
- González, F. E. (2001). *Generación del conocimiento y actividad educativa*. Rev. Complutense de Educación. Vol. 12, nº 2 (pp.427-484).
- González, F. E. (2009a). *El conocimiento filosófico y su valor educativo en la educación secundaria*. En *Conocimiento, diversidad e interacción educativa en educación secundaria*. Coord. Macías, E. Madrid. Universitas. En preparación.
- González, F. E. (2009b). *Sobre los fundamentos de la actividad educativa*. Madrid. Universitas. En preparación.
- González, F. E. (2009c). *Selección, formación y práctica de los docentes investigadores*. EEES. Madrid. Universitas.
- Hegel, G. W. F. (1980). *Esencia de la filosofía y otros escritos*. Madrid. Centro de Estudios Constitucionales.
- Hegel, G. W. F. (1991). *Escritos pedagógicos*. Madrid. FCE.
- Jaeger, W. (1974). *Paideia*. México. FCE.

- Kant, I., Lessing, G. E., Herder, G. J., Schiller, I. y otros. (1988)¿Qué es la Ilustración?. Madrid. Tecnos.
- Lledó, E. (1984). La memoria del Logos. Madrid. Taurus.
- Martínez Conesa, J. A. (1975). Notas filológicas a los conceptos paideia y educación. Revista de Psicología aplicadas. Vol. 8, nº 13 (pp.49-64).
- Platón (1972). Obras completas. Madrid. Aguilar.
- Rousseau, J. J. (2007). Julia o la Nueva Eloisa. Madrid. Akal.
- Schelling, F. W. J. (1984). Lecciones sobre el método de los estudios académicos. Madrid. Editora Nacional.
- Schiller, F. (1981). Cartas sobre la educación estética del hombre. Madrid. Aguilar.
- SchiLLER, F. (1985). Sobre la gracia y la dignidad. Barcelona. Icaria.
- Tovar, A. (1986). Vida de Sócrates. Madrid. Alianza.
- Zubiri, X. (1963). Cinco lecciones de filosofía. Madrid. Sociedad de Estudios y Publicaciones.