



REICE. Revista Iberoamericana sobre
Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
E-ISSN: 1696-4713
RINACE@uam.es
Red Iberoamericana de Investigación Sobre
Cambio y Eficacia Escolar
España

de la Herrán, Agustín
CURRÍCULO Y PEDAGOGÍAS RENOVADORAS EN LA EDAD ANTIGUA
REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 10, núm. 4,
2012, pp. 285-334
Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar
Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55124841018>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org



CURRÍCULO Y PEDAGOGÍAS RENOVADORAS EN LA EDAD ANTIGUA

Agustín de la Herrán

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2012) - Volumen 10, Número 4

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/art17.pdf>

Fecha de recepción: 17 de agosto de 2012
Fecha de dictaminación: 14 de septiembre de 2012
Fecha de aceptación: 26 de septiembre de 2012



Parcece existir un consenso al percibir que los cambios curriculares que se acometen en un gran número de países pretenden mejorar la calidad de los sistemas educativos y la preparación de las nuevas generaciones. La gran meta parece ser su incorporación digna y satisfactoria en la sociedad democrática del siglo XXI. Desde una perspectiva metodológica, su desarrollo parece apoyarse en estos principios: 1º) El protagonismo de la funcionalidad de lo que se aprende, canalizado a través de las competencias. 2º) La educación inclusiva, como fundamento de la convivencia democrática. 3º) La igualdad de oportunidades, basada en el imperativo de la mejor educación posible para todos y todas. 4º) La orientación de todos los esfuerzos actuales a la mejora de la vida de las generaciones futuras.

1. REFLEXIONES SOBRE EL CURRÍCULO

1.1. Una redefinición conceptual del currículo desde la Didáctica

La historia de la innovación educativa –comprendida como historia de la enseñanza o de la Didáctica– emerge en los albores de la humanidad. Un modo básico de rastreala es desde lo que se puede comprender como antecedentes pedagógicos y curriculares. Si lo hacemos así, no tendremos más remedio que conceptualizar lo revisado como 'manifestaciones precursoras'. -Esto es lo que, por ejemplo, hacen algunos autores cuando entienden que Sócrates, Platón o Aristóteles fueron los primeros precursores de la Orientación Educativa (Sebastián Ramos, 2003; Bisquerra, 1996, 2008), incurriendo, además, en el habitual occidentalismo-.

A nuestro juicio, este planteamiento es impreciso, porque valora un fenómeno histórico-pedagógico desde coordenadas no relativas. Y es que cada cultura ha tenido sus pedagogías y currículos de referencia. Análogamente, se reconoce que cada época ha tenido su modo de ciencia. Así pues, los currícula ancestrales, más que precursores de algo actual, fueron exactamente eso: 'currícula de su circunstancia'. En definitiva, optaremos por intentar revisar nuestro objeto de estudio desde una triple perspectiva: la actual, el momento histórico correspondiente desde sí mismo, y la relación entre el autor innovador o la innovación con su pasado y futuro próximos, en cuanto a relaciones e innovaciones didácticas afines.

Lo cierto es que el currículo y el diseño curricular han recorrido un largo camino hasta llegar a las configuraciones actuales. Con la mirada puesta en los que en cada momento histórico se han propuesto o se ha adoptado como tal, conceptuamos 'currículo' relativo, desde una acepción amplia, de estos modos: 1º) 'Concreción cultural con una intencionalidad educativa'. 2º) 'Intenciones de enseñanza de una cultura'. 3º) 'Compendio cultural educativamente relevante'. 4º) 'Aquella parte de una cultura con intencionalidad e implicaciones didácticas'. 5º) 'Conjunto de intenciones educativas organizadas desde una cultura dada con una finalidad educativa'. 6º) 'Intenciones educativas incluidas en culturas definidas que, bien han sido dispuestas o planificadas para la enseñanza formativa, o bien han sido aprovechadas por maestros, docentes o enseñantes como recurso para la educación y la formación, tanto formal como no formal'. 7º) 'Conjunto de enseñanzas útiles para la educación de las personas'. En síntesis, desde la perspectiva de la Didáctica, lo que entendemos por 'currículo' vincula cultura y formación.

Un 'currículo' puede referirse a un periodo, a una cultura, a un pueblo, a una escuela de pensamiento, etc. Por otro lado, el currículo de cada época o lugar puede desarrollar formas diversas. Por ejemplo, humanísticas, artísticas, académicas, deportivas, etc. Además, puede ser impuesto, propuesto o espontáneo. Pero se empleará para educar, para orientar o prescribir sobre lo que hay que enseñar y lo que hay que aprender de la cultura de referencia a cuyo desarrollo contribuye mediante la formación de la persona. Los currículos de una cultura se tienden a disponer y orientar desde el triple prisma: el pasado y su pasado (de la cultura), el presente y su presente y el futuro y su futuro deseable. Cada 'currículo' va asociado normalmente a un soporte (literario, gráfico, gestual, plástico...). Incluso el soporte pudiera ser oral, aunque cuando el aprecio social y pedagógico es elevado, se tienda a plasmar por escrito. Aunque entre soporte y currículo pueden desarrollarse diversas relaciones -de identificación, de identidad, de representación o para la autoformación- es necesario diferenciarlos.

Hay concreciones culturales que no consideraremos 'curriculares' por su carácter doctrinario, ajeno a la educación, condicionante de la conciencia, promotor de ismos, etc. En este grupo incluimos las religiones institucionalizadas, cualesquiera que éstas sean. El criterio para diferenciar lo doctrinario de lo curricular será precisamente considerar 'curricular' a lo que favorece la formación y la autoformación, esto es: lo que desde la cultura no fomenta la parcialidad, la identificación, la dualidad y la fragmentación humana, y en cambio profundiza y amplía la conciencia, desarrolla la complementariedad, promueve la universalidad, el descondicionamiento, pretende la autonomía y el conocimiento de la persona, etc.

Podemos definir otro opuesto al currículo, aunque en este caso es formativo. Para concretarlo, nos apoyamos en Osho (2010), que observa que: "Nunca ha habido ninguna conciencia sin programar. La programación empieza con la educación" (p. 272). Si el currículo de cualquier cultura o sistema social o educativo tiene por finalidad la educación y "Es imposible educar a alguien sin programarlo" (Osho, 2010, p. 273), el currículo puede considerarse, desde esta perspectiva, un recurso metodológico para la programación y el condicionamiento de personas, culturas y sociedades. Sin embargo, a diferencia del adoctrinamiento –comprendido como 'opuesto no formativo' anterior-, se pretende que esa 'programación mental' sea educativa, formativa, en función del significado y nivel de conocimiento pedagógico de cada época. Con estos mimbres podemos deducir un segundo opuesto al currículo, que en cambio podríamos denominar 'opuesto formativo'. Y éste es la meditación, la vía o metodología autoformativa de Oriente por autonomía. En efecto, como no se trata de otra 'reprogramación' o de un cambio de A por B,

no debería decirse que la meditación es una técnica. Es relajarte en tu propio mundo interior, solo –sin guías, sin escrituras [sin currículos, añadimos]– y estar tan quieto que no se produzca ni una sola ondulación de pensamiento. Es la única manera de eliminar la programación (Osho, 2010, p. 273).

Este enfoque formativo identifica la educación como proceso de descondicionamiento o de desprogramación de condicionamientos (Krishnamurti, 2008; Herrán, 2008), del mismo modo a como el avance de un vehículo requiere tanto la aceleración como soltar el freno.

1.2. Tres interpretaciones posiblemente imprecisas de la historia del currículo

De la aproximación conceptual anterior deducimos estas interpretaciones posiblemente imprecisas de la historia del currículo:

- *La historia del currículo no es la historia de su etimología:* Según la 22^a edición del Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (DRAE), el término 'currículum' (del lat. *curriūlum*) [castellanizado *currículo*] tiene dos acepciones: *Plan de estudios*, y *Conjunto de estudios* y

prácticas destinadas a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades. El sufijo “*ulum*” nos informa de que se trata del diminutivo de *curris, ere, correr, carrera*, y de *cursus, curso* o *cursillo*. Por ello, su origen etimológico y su uso pueden asimilarse al término en sí o a sus antecedentes, y también a significados estrechamente asociados. Tal es el caso del concepto ‘camino’, que es por donde se corre, se realiza la carrera o su proceso. Por ello ‘currículum’ se puede asimilar a *cursus honorum*, que en la antigua Roma se refería al recorrido vital a través de las sucesivas responsabilidades, honores y premios que un ciudadano ocupaba. Este concepto se relaciona directamente con nuestro actual *currículum vitae*.

- *La historia del currículo no es la historia del término ‘currículum’ y su impacto cultural y educativo:* Del mismo modo a que un fenómeno no es la palabra con que se nombra, nos parece relevante diferenciar entre el origen del término *currículum* (o *currículo*) y la génesis del currículo como recurso pedagógico de cada periodo histórico y cultural. Aunque el término ‘currículum’ es relativamente reciente, como fenómeno y como concepto es ancestral, estable y adaptable a cada momento y cultura. Desde un punto de vista Didáctico, se sostiene –a raíz del artículo de Hamilton (1991)- que el origen del término “*currículum*” –con las acepciones del DRAE anteriormente expuestas-, data de la universidad escocesa y calvinista de Leiden (1582), donde en un texto puede leerse: “En habiendo completado el currículum de estudios [...]” (Hamilton, 1991, p. 199). En los registros de la Universidad de Glasgow (1633) parece encontrarse el segundo antecedente (Hamilton, 1991, p. 197). La tradición anglosajona, clásica en formas, preservó el término en su literatura y lo exportó al resto del mundo. Los países anglófonos (especialmente en Reino Unido y EE.UU. de Norteamérica, a raíz de Tyler, 1949) se consagraron al estudio científico del currículum, desarrollando múltiples significados. Ello multiplicó su interés a nivel internacional. Aunque su significado más habitual ha sido ‘plan de estudios’ o ‘conjunto de materias que definen un tramo de estudios de educación formal’, su polisemia ha sido objeto de una hipertrofiada y dudosamente útil literatura pedagógica, con connotaciones filológicas, filosóficas y sociológicas.
- Durante los 80 y 90, el currículum, su semántica y su teoría recalcan y florecen en España. Primero fue la confusión: había que diferenciarlo de ‘*currículum vitae*’, y adjudicar a un término latino un significado arbitrario hasta ese momento inexistente, por imperativo de la cultura anglosajona. Como en otros países, poco a poco se le fue colmando y saturando de significados e implicaciones pedagógicas. Posiblemente las más ricas contribuciones para la enseñanza provinieron de investigadores del área de Didáctica y Organización Escolar, destacando Gimeno Sacristán (1988), apoyado en Stenhouse (1975, 1984), que desarrolla una idea de currículum como reflexión y análisis de la práctica. Tras un largo periodo de hiperactividad epistemológica, aquel concepto arbitrario, foráneo y que “no nació en ninguna escuela” (Herrán, 1993, 2003c), fue integrado, ya sin inflamación, en la Pedagogía y la Didáctica. La dualidad ‘didáctica y currículo’ (por ejemplo, ver Torre, 1993) -elevada a la categoría de “subárea de la Didáctica” (Bolívar, 2003)- ha adoptado como lectura habitual el campo en el que el conocimiento pedagógico se proyecta. Quizá hoy podemos decir que se ha pasado de concebir una escuela basada en el desarrollo del currículo (Skilbeck, 1984) a la contradicción que para la formación puede resultar centrar la enseñanza en el currículo -o en alguno de sus elementos, como puedan ser las competencias- (Herrán, 2005b). Desde la perspectiva del área, parece percibirse un más equilibrado, abierto y complejo desarrollo de sus objetos de estudio, entre los que está el

'currículo'. Quizá tenga algo que ver esta normalización interna con lo que Bolívar (2003) identifica con un cierto renacimiento de la Didáctica europea o "Didaktik-renaissance", como dicen en el área alemana.

- *La historia del currículo no es la historia de conceptos restringidos de 'currículo':* Diferenciamos entre el origen del 'currículo' y el de un concepto restringido del mismo, relacionado con el origen terminológico anterior. En efecto, si se parte de la base de que el currículum es disciplinar (Goodson, 1995) y esa afirmación no se somete a crítica, concluiremos con que es preciso remontarse a la Edad Media -y al siglo XVIII en el caso de las universidades europeas- para identificarlo como "trivium" (del latín, *tri*, 'tres (veces), triple') y "cuadrivium" (*cuadri*: 'cuatro (veces), cuádruple'; y *vium*: 'camino'), y a lo sumo con sus antecedentes. En efecto, el *trivium* fue una adaptación de la gramática, la retórica y la dialéctica (o lógica) de los estudios de oratoria de la antigüedad. Y el antecedente directo del *cuadrivium*, una base de la educación medieval, data de la 'secta de los pitagóricos', cuya actividad formativa se desarrolló en torno a Pitágoras (-582 a -507), que organizaba su enseñanza en torno a la Aritmética, la Astronomía, la Geometría y la Música, después consideradas como partes de las Matemáticas. Esta planificación ha derivado posteriormente en 'asignaturas' -'lo asignado o estipulado para enseñar de cada materia'-, que hoy constituyen, de facto, los currícula. De hecho, el DRALE define 'asignaturas' como: "Cada una de las materias que se enseñan en un centro docente o forman un plan académico de estudios".

1.3. Una reinterpretación de la historia del currículo desde la Didáctica

Nuestra lectura del origen del currículo no comparte las interpretaciones que identifican su 'historia' con 'la historia de su etimología', 'la historia del término currículo y su impacto cultural y educativo, o la 'historia de conceptos restringidos de currículo', como pueden ser el que lo entiende como plan de estudios o de asignaturas, ni tampoco el que lo asimila a procesos de reflexión sobre la práctica (Stenhouse, 1977, 1984; Gimeno Sacristán, 1988). De entrada criticamos estas acepciones porque interpretamos que se realizan, bien desde conceptuaciones únicas, bien desde analizadores rígidos –las disciplinas, las materias o las asignaturas o la reflexión y análisis de la práctica-, que determinan su significado. Por ejemplo, si por 'currículo' se entiende 'plan de estudios' y un plan se compone de materias disciplinares, su origen no podrá ser otro que los primeros planes de estudios. Si con el concepto más amplio anteriormente definido, ajustable a cada época rastreamos los currícula relativos desde la Historia de la Didáctica, lo que desde luego se descubre es que el origen del fenómeno curricular ni está en la Edad Media, ni en los pitagóricos, ni es disciplinar. Las disciplinas vinieron después. Y relacionar este origen con una reflexión sobre la práctica equivaldría a sacarlo de la escena, a descentralizarlo. Nuestra percepción nos lleva a pensar en él, más bien, como una reflexión sobre los fundamentos y la génesis histórica de la Didáctica.

Las primeras manifestaciones curriculares respondieron a intenciones de enseñanza no disciplinares. Los contenidos y las materias que trajeron los avances científicos y artísticos fueron medios que poco a poco definieron las bases de una educación más ambiciosa, detallada y ajustable a las diferentes edades. Y al fijarse en ellos y emerger el interés por la formalización, desplazaron el centro de gravedad pedagógico desde la profundidad hacia la cáscara. En efecto, en los Orientes y el periodo clásico en Grecia esa educación se relacionaba con la formación de la persona centrada en su conciencia, su autoconocimiento, la evolución social de cada época, el cultivo de las virtudes, la sintonía con la naturaleza, la sabiduría, la humanidad, etc. Por ello, porque mucha profundidad educativa se ha perdido, creemos que merece la

pena volver a buscar y a descubrir elementos, metodologías, enfoques y temas del pasado curricular e intentar releerlos con inocencia y naturalidad, para quizá escribir un futuro más completo.

El origen de los currícula fueron las culturas, del mismo modo a como el afianzamiento de un árbol es su tierra. Los currículos fueron, de hecho, un subproducto de ellas para su lógico deseo de prevalencia y desarrollo. Decimos 'las culturas', no 'la cultura occidental'. Esta acepción -más verbal que sustantiva- conecta automáticamente nuestra conceptualización con el pasado, pero con todo el pasado, como partes del árbol complejo que es la humanidad. En síntesis, nuestra posición es contraria a la acepción restringida de currículo y de toda clase de historia sesgada. Pero no sólo desde la perspectiva de sus antecedentes, sino desde la perspectiva de su complejidad y su evolución posible. Por eso creemos positivo, constructivo e imprescindible buscar manifestaciones curriculares más complejas y avanzadas que las actuales en el túnel del pasado. Y reconocer que, de ese pasado, hay no poco que aprender e incorporar para acceder a un futuro más consciente o con mejor educación.

2. PEDAGOGÍAS DE LA EDAD ANTIGUA

2.1. Sumeria: Enseñanzas de la Epopoeya de Gilgamesh

Un remoto currículo podría localizarse en la mitología sumeria, concretamente en el poema de Gilgamesh (-2750). Lo consideramos así porque entendemos que la primera metodología curricular con intencionalidad educativa fueron los mitos. Como explica Souvirón (2012), la epopeya o poema de Gilgamesh data de -2750, unos dos mil años antes que la Ilíada. El relato más antiguo que se conoce. En él se trata un interés perenne del ser humano: La búsqueda de la inmortalidad. En la sociedad cretense (Creta y Chipre), la cuna de la mitología, domina un periodo matriarcal y una sociedad pacífica. La arqueología nos informa de que los palacios no eran defensivos, y no contenían pinturas ni artes que evocaran guerras o contiendas.

Como explica Souvirón (2012), Gilgamesh (o Istúbar) es un rey, el quinto rey de Uruk, ciudad de Mesopotamia. Quiere ser inmortal. No es como Ulises, a quien se ofrece la posibilidad de ser inmortal y la rechaza. Es como Aquiles: aventaja tanto a los demás que pierde la noción de que es un ser humano. Y sus súbditos se sienten tan oprimidos por él que piden a los dioses que construyan un igual, tan fuerte como Gilgamesh, para que lo contenga. Así, Anu ordenó a Aruru que lo creara. Lo moldeó de barro y de agua. Y creó a Enkidu. Enkidu llega a la Tierra como un animal salvaje. Es un ser feliz, elemental, que vive con las gacelas y los animales, que bebe de las charcas. Lo es hasta que un día un joven trampero le ve. Entonces, el trampero advierte a su padre. Le dice que ha visto a un ser extraño, a un gigante. Su padre le convence de que vaya a ver al rey Gilgamesh, que le dirá lo que hay que hacer. Gilgamesh le dice que se vaya al templo de la diosa Ishtar, que allí pregunte por una sacerdotisa llamada Samhat y que se lo cuente todo, porque ella sabrá lo que hay que hacer. Cuando el trampero le informa a esta sacerdotisa, va a buscar a Enkidu.

Ella se despojó de su túnica y se tumbó allí desnuda, abiertas las piernas, tocándose. La vio Enkidu y se acercó cautelosamente. Olisqueó el aire. Contempló su cuerpo y se acercó. Samhat le tocó el muslo, tocó su pene e introdujo a Enkidu dentro de ella. Empleó sus artes amatorias, se apoderó de su aliento con sus besos, no se reprimió en absoluto y le enseñó lo que es una mujer. Durante siete días permaneció erecto y yació con ella, hasta que estuvo saciado. Al cabo se levantó y caminó hacia la charca para reunirse con sus

animales. Pero las gacelas lo vieron y se dispersaron. El venado y el antílope se alejaron brincando. Trató de alcanzarlos, pero su cuerpo estaba exhausto. Su fuerza vital se había agotado. Temblaban sus rodillas. Y ya no podía correr como un animal, tal como había hecho hasta entonces. Regresó hacia donde estaba Samhat, y en tanto caminaba, supo que su mente había crecido, supo cosas que los animales no pueden saber (Souviron, 2012).

Así, Enkidu se convierte en humano. Descubre la infelicidad. También la descubrirá Gilgamesh cuando finalmente se hace amigo de Enkidu y, tras encontrar en él a un verdadero amigo, sufre cuando muere.

El potencial curricular de este poema es enorme: en una sociedad en la que impera una cultura de paz, el amor natural se propone como un recurso eficaz para la transformación de la violencia en comunicación, entendimiento y empatía. La amistad se muestra como un valor desarrollado sobre la paz. Y la razón y la naturalidad no eluden la presencia de la muerte en la vida, como referente de una evolución educativa de todos, basada en la conciencia.

2.2. Currículo y didáctica en Grecia

Grecia (-VII a -III) sienta las bases de la cultura contemporánea occidental. Es un referente al que es preciso volver para orientarse. En efecto, señala el catedrático de Filología Griega García Gual (2012) que:

Nuestro contacto con lo griego no es, básicamente, tan sólo un mero empeño arqueológico. Cada época europea ha tenido a los griegos, renovados, en su horizonte. Todavía seguimos caminando por el camino descubierto por sus exploradores, poetas, filósofos, políticos y maestros del arte y la literatura y, si volvemos la vista atrás, es fácil sentirlos próximos y admirar sus logros y rastros en el descubrimiento del mundo. Nos sirven todavía como una referencia constante, impresionantes y seductores en muchos ámbitos de la fantasía y la alta cultura: los griegos, a la vez tan lejos y tan cerca (p. 8).

Este gesto ocurrió especialmente en el Renacimiento y en el siglo XVIII, pero podemos asegurar que es permanente -si no social o globalmente, sí en quienes fundamentan su proceder en la razón, porque individual, colectiva o institucionalmente condensan el verdadero espíritu de la todavía inexistente 'sociedad del conocimiento'. Siendo Grecia una fuente orientadora en cuanto a productos sociales del conocimiento –generó la democracia, la ciencia, la filosofía, la pedagogía, el teatro, el arte, etc.-, ¿cómo no esperar que lo fuera, además, del 'currículo' y de la renovación pedagógica de entonces?

"Los griegos inventaron el diálogo", dijo una vez Borges. Y, en efecto, ese es un rasgo característico de su cultura que no debemos pasar por alto: el amor a la palabra y la discusión crítica. Eran charlatanes y no acataban una tradición dogmática, ni obedecían a déspotas, porque amaban la discusión y buscaban la verdad ante todo. Así fundaron la filosofía y también el teatro (García Gual, 2012, p. 7)

La historia de Grecia es extensa. Por ello nos detendremos en unos pocos innovadores, contextos educativos y propuestas curriculares: Homero, la enseñanza en Esparta, la enseñanza en Atenas, Pitágoras y los pitagóricos, Protágoras de Abdera, Sócrates, Isócrates, Platón y Aristóteles.

2.2.1. Didáctica y currículo de Homero

En Grecia los mitos fueron enseñados de una forma generalizada a través del teatro. El teatro es, para Grecia, una técnica de enseñanza principal y el modo más popular de compartir cultura, valores y educarse. Y tras cada mito hay un substrato histórico y hay enseñanza (Souviron, 2008, 2012). Los mitos asocian códigos de conducta. Fueron, de facto, la religión de Grecia, su fuente de orientación y de saber. En este sentido, la civilización griega es una civilización profundamente religiosa.

A Homero (-725) se le considera el primer escritor de Occidente. Apunta Souvirón (2008) que "Homero" significa 'rehén'. Y que puesto que en la Grecia Clásica era frecuente que los nombres tengan que ver con la vida de la persona, existe la posibilidad de Homero quizás estuvo preso en la guerra de Troya. De hecho, de ella tratan sus dos obras, la "Ilíada" y la "Odisea". Los especialistas contemporáneos coinciden en que ambos poemas vienen de manos distintas (J. Griffin). Se dice que discípulos o hijos suyos (*homéridas*) terminaron la "Ilíada". Excelentes estudios y versión de la "Ilíada" en castellano pueden encontrarse en García Calvo (2000, 2003).

La "Ilíada" y la "Odisea" incluyen una intencionalidad didáctica, contenidos y metodología educativa suficientes como para que las podamos considerar las manifestaciones curriculares. De hecho el sentido de ambas es interesar y educar al pueblo. Por educar se entiende, en su contexto, ofrecer valores, modelos e ideales para ser reconocidos y compartidos. Los ideales de estos héroes son los fines de la educación. Transversalmente a ellos se trata la 'técnica' o el *saber hacer*, y la 'ética', 'lo decente', el 'honor', la 'superación personal', la 'superación de los demás', la 'valentía', el 'desprendimiento', la 'iniciativa', la 'fidelidad', etc., asimilables al *saber ser*. La metodología es la narración de gestas motivadoras de los héroes de la Antigüedad. Se utiliza la metáfora como recurso didáctico. En efecto, se alude a la vida como viaje para alcanzar la virtud (*areté*), algo que llevará a su culminación Goethe, con los dos libros de viaje de Wilhelm Meister. Homero se detiene en dos situaciones recurrentes: 'El héroe en contienda', con batallas, presencia e interacción con los dioses, y 'el héroe vuelve al hogar', con aventuras muy imaginativas y también encuentros con dioses.

Homero cuentan con la ventaja del idioma. Como concreta Souvirón (2012), el griego es una lengua versátil y abierta. Predisposta a neologismos, a generar términos nuevos. Era útil para la transmisión y la activación cultural. Un sistema como los jeroglíficos o la escritura cuneiforme asociaría muchos más analfabetos. Pero la gran contribución lingüística de los griegos fue inventar una escritura mediante la que cualquier analfabeto podría tener acceso al conocimiento. De hecho, su aprendizaje era mucho más sencillo -con tres palos se hace una A o una E-. Por eso facilitaba la enseñanza y se incrementaba así el acceso a la cultura. Pese a su accesibilidad potencial, parece que tanto la "Ilíada" como la "Odisea", por su dificultad relativa, no estaban al alcance de todos sus contemporáneos.

2.2.2. Enseñanza y currículo en Esparta

Entre los años -700 a -480 se desarrolla la educación en Esparta, condicionada por una cultura de acusada idiosincrasia sometida a numerosas necesidades sociales y militares que nunca abandonó. Su motivación fue el desarrollo de la 'paideia' espartana, basada en el orgullo de pertenecer y poder servir a Esparta, la ciudad-estado ejemplo entre las *polis* griegas. De hecho, la *polis* es la principal razón de ser, vivir y aprender. Por tanto, es para la que se educa. Esparta gozaba de autonomía social, económica, política, jurídica, y educativa. Eran conscientes de que para el incremento de su autonomía era estratégico emplear la educación. La metodología fue hacerlo mediante sus escuelas o, mejor dicho, a través de la escuela espartana.

Ésta era única, pública, igual para todos y estaba al alcance de todos. Se dividía en tramos según la edad de los educandos. En cada uno de estos tramos se comienza a prever y a asociar intenciones de enseñanza. Es aquí donde lo disciplinar empieza a cobrar protagonismo en la conciencia pedagógica aplicada a los primeros años de enseñanza, pero siempre en función de los valores e ideales de Esparta, en un contexto de una educación para la ciudadanía.

En efecto, la escuela de la primera formación -que sentará las bases de un desarrollo posterior con el currículo propuesto por Aristóteles (-384 a -322) y las Escuelas Helenísticas (-322 a 529)- se destinaba a alumnos desde los 7-8 a los 20 años: Fundamentalmente se aprendía deporte (pentatlón: carrera, salto, lucha, disco y lanza), música e iniciación militar. La escuela de los 20 a 30 años se destinaba a la instrucción militar. Desde los 30 años el espartano adquiría la ciudadanía plena y pasaba a formar parte de la asamblea popular. Los fines de la educación espartana eran tanto personales como ciudadanos. Los personales estaban condicionados por el hecho de que la educación se realizaba en comunidad y en el colectivo del Estado. Algunos de ellos eran: la virtud, la fortaleza, el honor, el bien, la ciudadanía, la belleza, etc. Entre los fines ciudadanos destacaba el hecho de que no pretendía formar héroes, sino ciudadanos para el bien del Estado. Y en segundo lugar, que, por el bien de la comunidad, los "deficientes", los cobardes que abandonan el combate, los que corrompen, etc. no debían vivir y debían ser excluidos de la vida. Es por ello por lo que consideramos la educación espartana como un opuesto a la educación inclusiva.

2.2.3. Enseñanza y currículo en Atenas

La escuela de Atenas (-590 a -323) tiene como referencia a Esparta. Su currículo tiene como sustrato pedagógico y motivación social la *paideia* ateniense. *Paideia*, significa gr. "educación" o "formación". Puede conceptualizarse como un proyecto social basado en la educación y en un humanismo cívico. Pretende humanizar la sociedad desde el conocimiento (*nous*) y con la enseñanza (*didasko*) y la apertura y el deseo de conocimiento (sociedad del conocimiento) como pilar. Para García Gual (2012) la *paideia* era lo que los griegos llamaban educación tradicional, basada en la poesía y en la música. (Hacemos notar que el término 'tradicional' no asocia una connotación negativa. Y no debe tenerla –aunque se emplee con ligereza- ya que, si bien hay tradiciones rancias, también las hay relativamente renovadoras, cultas y abiertas al conocimiento que genera la educación de la razón, como anhelaba ser y era la griega). Desde el sustrato curricular, social y cultural que comentamos, la *paideia* se apoyaba además en dos bases que son además fines de la educación: el desarrollo personal y la participación democrática:

- a) La escuela de Atenas (-590 a -323) tiene como referencia a Esparta. Su currículo tiene como sustrato pedagógico y motivación social la *paideia* ateniense. *Paideia*, significa gr. "educación" o "formación". Puede conceptualizarse como un proyecto social basado en la educación y en un humanismo cívico. Pretende humanizar la sociedad desde el conocimiento (*nous*) y con la enseñanza (*didasko*) y la apertura y el deseo de conocimiento (sociedad del conocimiento) como pilar. Para García Gual (2012) la *paideia* era lo que los griegos llamaban educación tradicional, basada en la poesía y en la música. (Hacemos notar que el término 'tradicional' no asocia una connotación negativa. Y no debe tenerla –aunque se emplee con ligereza- ya que, si bien hay tradiciones rancias, también las hay relativamente renovadoras, cultas y abiertas al conocimiento que genera la educación de la razón, como anhelaba ser y era la griega). Desde el sustrato curricular, social y cultural que comentamos, la *paideia* se apoyaba además en dos bases que son además fines de la educación: el desarrollo personal y la participación democrática:
- b) La participación política (democrática) es el segundo pilar de la *paideia*. Puede considerarse una culminación de la *kalokagatia*. Tiene como epicentro la ciudadanía democrática, si bien su ejercicio estaba restringido a una parte de la sociedad ateniense: ni los esclavos ni las mujeres tenían derechos de facto. En síntesis, la educación personal culmina en la ciudadanía social en la 'democracia ateniense'

- c) La *paideia* ha sido siempre un referente de la cultura universal y un importante logro pedagógico (Adler, 1983; Jaeger, 1988) que es difícil no anhelar o echar de menos. De manera especial se actualizó con el idealismo alemán (Fichte, Hegel, Schelling, Schiller, etc.), que tradujo a Pedagogía un parcialmente conocido Fröbel. Hace unos años (Herrán, 1993) propusimos - siguiendo la estela de otros impulsos como los de Comenio, Kant o Condorcet- una búsqueda de la *paideia* como reto social y un modo de encontrar ese camino: una reforma educativa no tanto centrada en el sistema educativo, cuanto en los sistemas sociales no educativos y en los poderes fácticos: política, economía, medios de comunicación, justicia, religión, etc. Nuestra esperanza es que la Pedagogía pueda ser una ciencia popular que ayude, desde una presencia consciente y transversal, a desarrollar el conocimiento educativo de los diversos sectores sociales, con el fin de que puedan cooperar más eficientemente a la evolución de la sociedad. La motivación es sencilla: "El sentido de la educación coincide con el sentido de la propia sociedad" (Herrán, 2011). Esto es algo de lo que se dieron cuenta los griegos. Desde nuestra perspectiva, la *paideia* no es una característica de la cultura griega clásica, sino un anhelo propio de sociedades maduras. Por ello la conceptuamos como un 'estado de conciencia compartido' (Herrán, 2006) o un grado de desarrollo de la conciencia educativa de la sociedad. En función de ello, quizá Finlandia o Noruega –en las que la educación se piensa de un modo evidentemente avanzado donde, por ejemplo, se cuida al niño y al profesorado de un modo especialmente consciente- estén más cerca de la *paideia* que otros países.

2.2.4. Didáctica y currículo de Pitágoras y los pitagóricos

Resulta de interés reparar en que las finalidades educativas de los pitagóricos no estaban apegadas a las disciplinas de enseñanza. Pitágoras (-582 a -507) enseñaba Aritmética, Astronomía, Geometría y Música. Pero lo relevante en su escuela [apellidada innecesariamente de 'iniciática'] era la 'educación de la conciencia', comprendida como reflexión, dominio y moderación de uno mismo, a imitación de la naturaleza y el propio universo. Intentaba que los estudiantes experimentaran que todo lo contenido en el Universo estaba matematizado de una forma armónica en torno al número. Era frecuente el uso de una suerte de metáfora experimental; por ejemplo, reparar en la circunferencia, como figura cuyo centro está en todas partes

2.2.5. Didáctica y currículo de Protágoras

Protágoras de Abdera (-480 a -410) es unos 10 años mayor que Sócrates. Considerado un destacado sofista itinerante, es objeto de un "Diálogo" de Platón. Protágoras expresa que es posible la manipulación dialéctica. O sea, critica la falsedad atribuida en general a los sofistas (técnicos en el hablar y el razonar para persuadir y ganar), que son capaces de desligar enseñanza (*didasko*) y conocimiento (*nous*). Para Protágoras, como pedagogo, es rechazable "el saber hablar y saber persuadir para hacer verdadero algo que puede no serlo del todo". Lo traemos a colación por su concomitancia con el currículo oculto, de cuya denuncia lo consideramos antecedente.

Además de su actitud crítica-transformadora, destaca en él su rigor intelectual. En efecto, observa que: "No conocemos las cosas por lo que son, sino por lo que parecen". Lo consideramos por tanto un antecedente de otros autores relevantes que se apoyaron o la desarrollaron la misma idea, como Siddharta Gautama, Francis Bacon o el mismo González Jiménez (2008), catedrático de Didáctica y Organización Escolar, cuando afirma que: "la subjetividad es un fenómeno, la objetividad es un pretensión". Señala además que las normas morales son convencionalismos. Por ello lo volvemos a

considerar precursor del mismo González Jiménez (1993), cuando decía: "Los valores no existen. Existen cosas valoradas o a las que se adjudica un cierto valor. Y esa valoración es casi siempre arbitraria". Unido a ello, Protágoras propone una enseñanza basada en la persona, ya que justifica que "El hombre es la medida de todas las cosas".

Para su desarrollo educativo propone "cultivar la razón", apoyada en "la prudencia personal" y en la autenticidad, o sea, en "vivir conforme a la verdad útil a cada uno, a los demás y a lo que conviene a la ciudad". Pero no relaciona la educación sólo con lo que a la ciudad conviene: termina en la humanidad. Así, propone "Educar en lo social y para la humanidad mediante la habilidad de la persona en el uso de la palabra".

2.2.6. Didáctica y currículo de Sócrates

El currículo propuesto o aprendido por Sócrates (-470 a -399) está muy ligado a su persona, a su biografía y a su personalidad. Por ello se le puede considerar –como a Lao zi, Confucio o Buda, un maestro de vida-. Ateniense, fue hijo de una comadrona. Su origen social fue humilde. De joven fue soldado y demostró valor. Salvó la vida a Alcibíades, discípulo aristocrata. Ilustramos algo de su vida con algunas anécdotas: Tenía costumbres y gustos comunes. No le gustaba desarrollar trabajos que supusieran esfuerzo. Le gustaban las danzas atenienses, con las que ejercitaba su cuerpo. Físicamente era rechoncho, gordo, desaliñado. Una vez le acusaron de feo, a lo que respondió: "Esto me servirá para no olvidar que debo embellecer mi alma con la sabiduría". Era afable, cordial y con un inteligente sentido del humor. En cierta ocasión, uno le empujó y le tiró al suelo. Le preguntaron: -"Sócrates, ¿no te enfadas?" Y respondió: "Si un asno te golpea, ¿qué sentido tiene enfadarse con él?". Casó a edad avanzada con Jantipa, una mujer con un carácter acusado. Tuvo 2 hijos. Una vez Jantipa le arrojó un cubo de agua, y él dijo: "No os sorprenda que tras los truenos venga la lluvia". Y "así, dominando mi carácter, el trato con los demás será más fácil". Una vez le preguntaron si era mejor casarse o quedarse soltero, y respondió: "Hagas lo uno o lo otro, te arrepentirás". Melgar (2011) cita cómo Diógenes Laercio cuenta que en una ocasión Jantipa le advirtió de poder sufrir una muerte injusta, y Sócrates le respondió: "¿Es que preferirías que mi muerte fuese justa?" (p. 23).

Fue analfabeto -quizá por ello no dejó obra escrita- y austero. Su *daimón* le advirtió que no podía dedicarse a otra cosa más que a enseñar y educar a los jóvenes. Lo hizo, pero no obtuvo beneficios por su trabajo pedagógico, pese a que lo valoraba económicamente. En cierta ocasión, un comerciante le pidió que educar a su hijo. Cuando Sócrates le anunció sus honorarios, se quedó lívido y dijo: "¡Por esa cantidad podría comprarme un buen burro!", a lo que Sócrates espetó: "Hacedlo y tendréis dos asnos en casa!". El comerciante acabó pagándole lo que pedía (Melgar, 2011, p. 22). Por ello fue acusado de lucrarse, como los sofistas. Pero en "Apología de Sócrates" lo niega, al expresar: "Debido a esta tarea no tuve posibilidad de hacer nada digno de consideración en los asuntos públicos o privados, de manera que vivo en una pobreza infinita". De hecho, Sócrates critica abiertamente a los sofistas, que enseñaban a otros a convencer y a vencer por el lenguaje y la elocuencia a cambio de altas pagas.

Al final fue también acusado de impiedad –por introducir nuevos dioses- y de prostituir a la juventud, por lo que fue juzgado. En su defensa demostró que los cargos eran inconsistentes. La decisión de condenar a Sócrates pudo estar centrada en el maestro, pero pudo también estar condicionada por un clima de desconfianza y de recelo, por la derrota de Atenas por Esparta. Además –apunta García Gual (2012)- Sócrates tenía relación con algunos de los que se hicieron responsables de las consecuentes desgracias de la ciudad.

En "Apología" dice: "La Educación no se puede prostituir: la prostituye quien la enseña como un pesado fardo para recibir el estipendio". Y además: "No se prostituye quien favorece que prenda el conocimiento como fuego y enseña el sentido de la existencia". Cuando le comunican que le habían condenado a muerte, respondió: "Y la Naturaleza les ha condenado a ellos". Pudo eludir la condena -gracias a la colaboración de unos amigos- pero optó morir como ciudadano que debía cumplir la ley. Además, murió con la conciencia de ser inmortal: "Ya es hora de que vayamos, yo a morir, vosotros a vivir. ¿Quién es el que va a mejor suerte? A todos está oculto".

¿Cuáles son las características del 'currículo' de Sócrates? Nuestra perspectiva es que para descubrirlas es preciso buscarlas a un cierto nivel de profundidad de su enseñanza. En principio, se detecta un claro interés por el ser humano, y no tanto por la cosmología, como la mayor parte de sus antecesores. El maestro muestra que el conocimiento está unido a la naturaleza, y que al conocer, es la naturaleza la que a sí misma se conoce. El conocimiento equivale a 'lo bueno', de modo que si se conociera bien, actuar bien sería inevitable. El bien es la sabiduría, y el mal es la falta de virtud. Toda maldad humana proviene de la ignorancia. Siendo así, la educación puede comprenderse como un camino orientado a la adquisición de virtudes mediante el conocimiento. El 'currículo de Sócrates' tiene como intencionalidad didáctica fundamental la sabiduría. Dicho de otro modo, desde nuestra perspectiva, lo que Sócrates desarrolla esencialmente es una Didáctica de la sabiduría. Esta didáctica se puede desarrollar a lo largo de un camino en el que hay que dar dos pasos: reconocer la propia ignorancia y conocerse a uno mismo:

- a) Reconocer la propia ignorancia. Sócrates enseña la importancia del desconocimiento a través de su acción, y lo hace en tres planos complementarios: el primero es el mismo que el que enseñó Confucio (1969): reconocer que no se sabe lo que no se sabe. El segundo es que, cuanto más se sabe, más se ignora. Y el tercero radica en la importancia de despojarse de prejuicios, de creencias falsas, de ideas inconsistentes como requisito para poder conocer.
- b) El conocimiento de uno mismo, permite el conocimiento del universo. Sin embargo, a diferencia de Lao zi, de Confucio o de Siddharta Gautama, no dice cómo. Entendemos que tal ausencia metodológica ha lastrado el desarrollo educativo de Occidente, que se ha polarizado en Sócrates y ha ignorado a otros maestros.

La educación para Sócrates requiere la presencia del maestro. Un maestro que sepa cómo 'educir' el '*daimon*' que todos tenemos dormido. Siendo así, se puede deducir que la verdadera educación es un proceso de progresivo despertar. Entonces, qué es estar despierto? La respuesta a esta pregunta pudiera tener grados: Sócrates antecede al "educarse es ilustrarse" del Siglo de las Luces, y coincide con "educarse es formarse y formarse es iluminarse", descubrirse (o recordarse) de la mística universal.

Los fines de la Didáctica de Sócrates, pensada para jóvenes que quieren aprender y formarse, surgen inicialmente de su crítica a los sofistas. Por un lado critica su afán de lucro, pero la crítica más grave que les hace es porque no pretendían la formación del interlocutor mediante el conocimiento y la comprensión, más allá de la impulsividad, el adoctrinamiento y las creencias.

Lo que Sócrates pretende es: Educarles con afecto, desde la razón y para ella. La razón es 'afectiva', 'sintiente' (Zubiri) y la metodología ha de ser 'afectuosa'. La motivación es básica, y su cualidad es avanzar de modo práctico, desde lo que les interesa, desde lo que saben y cómo lo saben, para el conocimiento útil y aplicado. La práctica del educar, del formarse y crecer, de la democracia y de la justicia se desarrollan en unicidad: se realiza en el sentido del deber (comprendido como imperativo personal, en la acepción de Kant) y descubrir en ese deber el sentido de la justicia y de la ética (lo

decente). La educación es en virtudes (Herrán, 2009) o no es educación, y por ello pretende ayudar a mejorar como personas. ¿Cómo se mejora? A través de la adquisición del conocimiento o la virtud que contribuya también a mejorar la sociedad. Pero esa sociedad no es en última instancia nuestro entorno tradicionalmente histórico, geográfico, político, cultural... Se educa en la necesidad de aportar a la Humanidad.

Como viene a acotar García Gual (2012), las premisas didácticas de Sócrates apuntaban al conocimiento, lo que implica entender que las razones están por encima de nuestras convicciones y creencias. Por tanto, es posible cuestionar lo ampliamente aceptado, por ser criticable. De hecho, al conocimiento se accede criticando o descubriendo la falsedad de las alternativas a que desde su metodología didáctica –el diálogo- induce.

La Didáctica de Sócrates asocia y se apoya en una tecnología: Se trata de una técnica de didáctica -el diálogo' o 'diálogo socrático'-, quizá la primera metodología de enseñanza o propuesta metodológica formalizada de la Historia de la Educación-. El propio Sócrates lo compara con el oficio de partera de su madre. Consiste en una conversación sencilla, con palabras y ejemplos comprensibles por todos. Desde nuestra perspectiva, su metodología respondía a tres principios didácticos: de individualización de la enseñanza, de participación más democrática en el proceso del aprender y de enseñanza para la actividad de quien toma conciencia y por ello aprende.

1. *Individualización de su enseñanza*: A los sofistas, les vence con sus armas: la dialéctica. Sus discípulos y la gente común, les convence con el diálogo. Terminaba en la mayéutica, que facilita que cada '*daimón*' esclarezca la verdad que se discute.
2. *Participación más democrática en el proceso del aprender*: A diferencia de otros sabios anteriores (Tales, Pitágoras o Anaximandro), Sócrates emplea abiertamente el debate, el diálogo, la discusión y, desde esa perspectiva, aproxima más su didáctica a costumbres democráticas (Savater, 2009, p. 24, adaptado).
3. *Enseñanza para la actividad de quien toma conciencia y por ello aprende*: Viene definida por las cinco fases de su metodología:
 - a) La primera es el *encuentro*: Sócrates deambulaba por las calles y plazas de Atenas, en donde permaneció toda su vida -salvo de soldado-. Pero se hacía el encontradizo, y se topaba 'accidentalmente' con un discípulo u otras personas.
 - b) La segunda es la *motivadora* o de *preguntas-respuestas*: El filósofo hace observaciones y preguntas que interesan al interlocutor y le hace hablar o responder. El interlocutor contesta.
 - c) La tercera fase es la que podría llamarse de *reparos mediante la ironía*: Sócrates pone pegas a las respuestas dadas. Enfrenta al interlocutor con sus limitaciones. Facilita que reconozca su ignorancia relativa o su desconocimiento sobre el particular, y propicia que elimine o 'desaprenda' lo que antes creía o pensaba.
 - d) La cuarta fase es la de *preguntas didácticas orientadoras por la mayéutica*: Entendiendo la *mayéutica* como el 'arte de ayudar a "dar a luz" para que cada

uno descubra la verdad que reside en uno mismo', Sócrates guía al interlocutor a través de las falsas opiniones hasta llevarle a lo real o lo cierto.

e) La quinta fase puede denominarse de *evolución de la conciencia*: el interlocutor se apercibe de cómo empezó, de que su opinión inicial no era válida y de que se encuentra en condiciones necesarias para acceder al conocimiento, y lo orienta a una evolución y una apertura a la que no es posible llegar en ese instante.

Los diseños curriculares actuales apenas han aprovechado la didáctica de Sócrates para su planificación. Si acaso, aspectos de la didáctica crítica y del constructivismo pueden comprenderse como pálidos reflejos de su Pedagogía claramente pre-socrática. Nuestra perspectiva es que algunas contribuciones potenciales de la Didáctica de Sócrates al diseño curricular podrían ser.

- Su fuente de enseñanza es una síntesis entre su vida y su pensamiento educativo. Actuó más que habló. Verificó la máxima de Confucio (1969), cuando decía: "El hombre superior primero hace las cosas y después habla de ellas". Ése fue Sócrates y ésa su Didáctica.
- Entre el conocimiento y las virtudes hay una relación de identidad.
- Es posible propone una verdadera 'Didáctica de la Sabiduría', suficientemente diferenciada o complementaria de otros modelos entonces vigentes: Hermes, Lao zi, Kung Fu Tse, Buda, etc.
- Los dos pilares de la sabiduría son el reconocimiento de la propia ignorancia y el autoconocimiento: Importancia y empleo del reconocimiento de la propia ignorancia como recurso para el aprendizaje formativo y llave de la humildad, antesala del conocimiento. E importancia y empleo del autoconocimiento como recurso para el aprendizaje formativo, aunque no enseña cómo. Con todo, precisa una humildad que no abunda en las aulas ni en las cátedras ni en los protagonistas de la televisión: Hoy, ¿quién reconoce que ignora?
- El ser humano está capacitado para emplear su razón, para pensar por sí mismo. Esta será una base de la Pedagogía de Kant, así como de otros autores contemporáneos relevantes como Krishnamurti, Blay, Osho, Mayor Zaragoza, etc.
- El diálogo socrático, percibido como técnica de enseñanza, es una aportación relevante para la formación. Se puede considerar basado, entre otros principios, en un principio de individualización de la enseñanza, y en un principio de enseñanza para la actividad de quien toma conciencia y por ello aprende. Es una metodología plenamente actual, que además puede emplearse en todos los niveles educativos. Algun autor, como Larriera (2004), ha expresado su utilidad para el desarrollo formativo a través de *coaching*. También es muy empleada en Educación Infantil y Primaria.
- A través del desaprendizaje, de la renuncia a lo que se tenía por cierto (Dewey) o la desidentificación de aquello con lo que la persona se identificaba (Krishnamurti, 2008; Herrán, 2008) el conocimiento y la conciencia se clarifican y la persona avanza.
- El educando es un sujeto activo, reflexivo, investigador, que pregunta, se implica, se motiva... y aprende por descubrimiento desde lo que conoce. No podemos considerarle 'el primer constructivista' porque ni conoció el constructivismo ni jamás hubiese empleado un término tan extraño. Digamos, más bien, que el constructivismo y los constructivistas son pálidos reflejos de la Didáctica de Sócrates.

- El educador es un facilitador de la formación del alumno. Pero puede hacerlo porque su conocimiento, su conciencia y su formación se lo permiten.
- El error (Torre, 2004) y la pérdida son recursos válidos para la formación.

Sócrates ha sido valorado de forma muy dispar, según las fuentes: Jenofonte (historiador) dijo de él que fue un sabio en busca de la virtud por el conocimiento. Aristófanes (comediógrafo), que fue un sofista como los demás: "un engañoso artista del discurso". Platón, su discípulo predilecto, dice en los "Diálogos" que fue el más grande de los maestros. El Oráculo de Delfos dijo que Sócrates fue el más sabio de su tiempo. Soñó con su discípulo Platón con la forma de un cisne blanco.

2.2.7. Didáctica y diseño curricular de Isócrates

La contribución de Isócrates (-436 a -338) al diseño del currículo desde su obra "Discursos" es tan relevante como poco conocida. Por un lado, es un innovador en cuanto a tecnología educativa, ya que descubre el potencial de la escritura para influir en los demás y para educar a otros. Por otro, lo consideramos el antecedente directo más claro del currículo escrito comprendido como 'plan formativo o de enseñanza' para desarrollar la *paideia* articulado en disciplinas.

Isócrates fue discípulo del sofista Gorgias, de Protágoras y del mismo Sócrates, 34 años mayor que él. Orador de Atenas y sofista, quiere educar al pueblo llano a través de la palabra. Basa su concepción profesional en que el dominio de la palabra -que se expresa en el buen hablar-, no sólo diferencia al ser humano de los demás seres vivos: es el medio principal de la educación en un contexto democrático como el ateniense. Pero sus dificultades económicas le obligaron a escribir discursos para otros. Por este medio descubre la influencia que el texto escrito destinado a la lectura o a la recitación pública puede tener en las opiniones ajenas. Por la palabra escrita constata que se puede influir en la moral, en la justicia, en el arte, en la ciencia... Descubre, en fin, que todos los griegos pueden realizar el ideal de hombre virtuoso a través de su conocimiento tamizado por la Retórica, porque ésta es el cauce de la Ciencia, la Filosofía y la Política. Por tanto, Isócrates contribuye a la diferenciación entre Filosofía y Retórica, hasta el momento, unidas. En síntesis, por la Retórica a través del texto escrito se puede llegar a ser un hombre de éxito sin salir de la propia casa. Algo semejante dijo antes Lao Tsé (1987), que consideramos antecedente de Internet en este sentido: "Sin salir de casa se puede ir lejos".

Isócrates es un emprendedor, y para desarrollar su proyecto abre una escuela en Atenas (-390), donde realiza su contribución didáctica, a saber, diseñar un 'plan educativo'. 'plan de enseñanza' o 'plan de estudios' para realizar la *paideia*, comprendida como humanismo cívico. El diseño curricular de Isócrates pretendía lograr en sus alumnos una educación global. Incluía dos fases formativas:

- a) La educación pre retórica incluía Gramática, estudio de autores clásicos, de políticos, de filósofos y de poetas y estudio de sus textos, Matemáticas, Arte y Ciencia.
- b) La educación superior se identificaba con la Retórica, como canal formativo o curso metodológico a través del cual es posible lograr la formación más elevada en Filosofía, Política y Ciencia. Esta 'educación superior', de orientación profesional, incluía el estudio de la teoría en que la Retórica se fundamentaba, de sus principios generales de composición y elocución, así como un *practicum* en oratoria. Su enseñanza era muy aplicada y tendía a unir teoría y práctica en torno a los siguientes momentos didácticos: 1º) Definición del tema. 2º) Introducción o preámbulo del tema. 3º) Exposición de circunstancias del tema. 4º) Presentación de hechos y pruebas sobre el tema. 5º) Recapitulación o síntesis de lo expuesto sobre el tema. 6º)

Conclusiones. En el desarrollo de la Retórica, Isócrates enfatizaba entre otros un desaprendizaje relevante (o un aprendizaje de la no dependencia): concretamente, aprender a prescindir de todo empleo mecánico y escasamente reflexivo de técnicas que subyuguen el discurso del orador. En cambio, enfatizaba la importancia de reflexionar sobre las propias teorías del orador y sobre las de los demás. Es por ello por lo que le consideramos, además, un antecedente del pensamiento reflexivo del profesor, en una línea compatible con Dewey.

2.2.8. Didáctica y currículo de Platón

De la contribución de Platón (o Aristocles) (-427 a -347) nos centraremos sólo en un par de cuestiones relevantes para la Didáctica. En primer lugar es llamativo que con 20 años, siendo un consumado deportista (luchador) -conocido con el sobrenombre de 'espalda ancha'- decida dejar sus prácticas externas para dedicarse a cultivar la razón con Sócrates y mediante la dialéctica.

De un modo semejante a Confucio, entiende que los gobiernos han de estar compuestos por personas educadas, formadas, sabias, que amen el conocimiento y que se caractericen por estar abiertas al saber (filósofos). Esta propuesta es coherente con la actitud y el proceso de búsqueda, como él mismo hizo en su vida. Y esa búsqueda no puede ser realizada por otro más que por uno mismo.

De sus enseñanzas destacamos una poderosa metáfora que sintetiza bien su fundamento epistémico, su propuesta metodológica y su teleología pedagógica: el conocido mito de la caverna, que a continuación interpretamos –congruentemente–.

Lo que Platón intenta enseñar a través de él es que, por un lado, en la vida se puede elegir entre la apariencia y el reflejo y el conocimiento directo. Y por otro, que cada ser humano es libre para optar por el quietismo y la inquietud, por lo ofrecido por los demás o por lo buscado por uno mismo, entre ser un eco o una voz. Las enseñanzas en la escuela, en la universidad, lo que se nos comunica a través de los medios, lo que se nos predica desde las mil clases de púlpitos, lo que se escribe, lo que se asegura, la pseudodemocracia que tenemos... serían sombras de la realidad, aproximaciones que distan mucho de lo que puede componer la realidad y la realidad posible. Esta realidad no sólo es la exterior, es sobre todo la interior, cuyo estado condiciona el mundo observado. De hecho, el ser humano es como una persona que sentada en una caverna se contempla a sí misma como una sombra en la pared. Y desde esta sombra radical y desde la de su entorno interpreta una realidad a la que no llegará jamás si no se abre, por fuera, a la complejidad, y por dentro, a la eliminación que la meditación facilita. Por tanto, para interpretar la realidad es preciso, con toda seguridad, abandonar la caverna y emprender el propio camino sobre la tierra y bajo el sol. Atreverse a saber (Kant) y saber atreverse (mayor Zaragoza). En este sentido, nuestra academia, su currículo y su enseñanza, aunque sea aristotélicos, es preplatónica y desde luego presocrática.

2.2.9. Didáctica y currículo de Aristóteles

La contribución de Aristóteles (-384 a -322) al currículo se clarifica tras conocer algunos datos de su vida. Nace en una familia de tradición médica, lo que probablemente le comunica su especial interés por la observación y por la ciencia. A los 17 años, 32 después de la muerte de Sócrates, fue enviado a formarse a la Academia de Platón, cuyo sistema de conocimiento termina criticando. Cuando Aristóteles cuenta con 36 años, muere Platón. Tras un periodo en que sirve de soldado, dedica su vida a la enseñanza y la escritura. Especialmente estudia Biología. Reconocido socialmente, Filipo de Macedonia le contrata para

educar a su hijo Alejandro (después Alejandro Magno), de 13 años. Con 50 años funda un centro educativo, el Liceo, que competirá con la entonces famosa Academia que fundara Platón.

El currículo del Liceo aristotélico giraba en torno al conocimiento científico de la realidad, referida tanto a seres móviles como inmóviles, tanto unidos como separados de la materia tangible. Entendía que los seres eran potencia (capacidad, materia prima) y acto (forma, movimiento). En cuanto al ser humano, entendía que cada persona estaba compuesta por dos principios: alma y cuerpo, de modo que el alma (nutrición, sentimiento y razón) informa al cuerpo (soporte del alma) en un abrazo íntimo y singular. Para el desarrollo del alma la educación es fundamental. Todo ser humano puede ser educado. La educación desarrolla las posibilidades innatas y además abre a la persona a nuevas disposiciones y posibilidades. La educación se orienta a la práctica de la virtud, que desarrolla la naturaleza racional, propia al ser humano. El desarrollo de las virtudes humanas lleva a la felicidad. Así pues, la felicidad del ser humano es el fin de la educación, y la virtud es su medio o su camino. La felicidad se concretaba en dos planos: individual (desde el entendimiento, la reflexión y la contemplación), y social (desde el orden moral y para la praxis política).

Las virtudes –que consideramos antecedentes de las actuales 'competencias comunes'- que Aristóteles pretendía desarrollar en su Liceo eran tanto individuales o hábitos buenos ligados a las características de la persona (fortaleza, resistencia, prudencia, modestia, etc.), como educativas (liberalidad: correcto uso de la riqueza; magnificencia: dar riquezas propias a empresas que interesan a la comunidad o colectivo; magnanimidad: grandeza de ánimo para el honor; mansedumbre o capacidad de autorregular la cólera y los impulsos; veracidad o sinceridad: decir lo que se piensa de verdad; sentido del humor, y amabilidad) o intelectuales (entendimiento intuitivo: comprensión de los principios generales o universales de las cosas; entendimiento práctico: prudencia en las diversas situaciones y entendimiento creativo y productivo: en la actividad artística o en la sabiduría técnica).

Desde nuestro punto de vista, la permanente dualidad de las concepciones y planteamientos de Aristóteles se ha trasladado a los fundamentos de la enseñanza actual, determinando unas ideas así mismo parciales y sesgadas. Afirma, por ejemplo, que educar la mente sin educar el corazón no es educación en absoluto. Esta clase de planteamientos bienintencionados pero profundamente erróneos han podido tener una continuidad tanto en los campos de la educación emocional (Goleman, Gardner), en la creatividad, etc. –por ejemplo, cuando Einstein dice que: "La imaginación es más importante que el conocimiento"- que han generado planteamientos parciales alejados de la complejidad del fenómeno al que se refieren.

La escuela de Aristóteles se destinaba a ciudadanos o hijos de ciudadanos de pleno derecho. Discriminaba a esclavos y a mujeres, de las que decía –entre otras cosas- que sus piezas dentarias eran menores en número que las de los varones. Hasta los 7 años la educación era familiar y consistía en juego y gimnasia. De los 7 a los 14 años la educación era pública y su responsabilidad dependía tanto de la familia como del Estado. Consistía fundamentalmente en gimnasia y arte. Hasta los 20 años se perfeccionaban conocimientos de gramática, gimnasia, música y dibujo. Desde los 21 tenía lugar la educación del ciudadano y su perfeccionamiento moral.

3. CURRÍCULO Y DIDÁCTICA EN ROMA

Desde un punto de vista curricular, hay dos Romas: La primera, desde -IV a -II, es una Roma tosca, cultural y pedagógicamente limitada. La segunda, desde el S. II hasta el VI es una Roma culta, helenizada, nutrida por escuelas, maestros y conocimientos que ha importado lo más aprovechable del conocimiento y de la cultura de la Magna Grecia, por ser más avanzada, y se ha fertilizado con ello. Adaptará la *paideia* y dispondrá sus escuelas y currículos de acuerdo con el patrón griego.

Nos detendremos en este párrafo en la enseñanza en Roma entre los siglos -IV a VI y en Quintiliano.

3.1. La enseñanza en Roma (-IV a VI)

En la Roma tosca, la madre educa a los niños hasta los 7 años en el hogar. De los 7 a los 16, si es niña, continuará la instrucción con la madre, que le enseñará lo relativo a las tareas domésticas. Y si es niño, el padre le enseñará a leer, a escribir, a utilizar las armas, a cultivar la tierra, y rudimentos de moral y de leyes. El niño de estas edades es la sombra de su padre, y le acompaña a todas partes: al campo, a fiestas, al foro, etc. A los 16 años los jóvenes entran en el ejército, donde culminan la motivación y los aprendizajes iniciados por el padre y se introduce en el conocimiento de técnicas de guerra, tecnología bélica y disciplina.

En la Roma culta o helenizada, los maestros y profesores griegos llegan a Roma con una clara preminencia cultural y, bien enseñan como esclavos en casas romanas, bien libres abren escuelas. Desde la muerte de Aristóteles (-322) y hasta la de Alejandro Magno (529) las escuelas helenísticas se asentaron en Roma. Por efecto de la complejidad (superioridad), se implanta naturalmente, como por ósmosis, el sistema educativo griego y sus ideales. Contextualmente, la *paideia*, se traduce en Roma como *humanitas*. También se emula la función administrativa del Estado hacia la educación y, como en Atenas, la educación es favorecida por el Estado, pero ni es obligatoria ni es controlada por él. Lo que se pretende en ellas es que se desarrolle en cada persona y para bien de la sociedad una formación espiritual (personal), una cultura general que transmite la riqueza adquirida, una formación literaria centrada en los más importantes autores, una conducta moral o decente que alumbre la vida y una dimensión social de la persona que permita la ciudadanía democrática. A imagen de Grecia, la escuela incorpora varios grados: elemental, medio y superior:

- Grado elemental (7 a 11/12 años): Las escuelas de grado elemental se instalaban en locales, galerías, terrazas, espacios dentro de tiendas, etc. El profesor de este grado se conoce como *ludi magister* o *litterator*. Pueden asistir niños y niñas, que entraban a la escuela a primera hora del día acompañados por el *Paedagogus*, generalmente su mentor griego. Permanecían en la escuela unas 6 horas. Cada nueve días gozaban de un festivo. El curso comenzaba a mediados de octubre y terminaba con el mes de junio. La finalidad de este grado de escuela era adquirir una formación elemental, básica para toda la vida. El currículo atendía aprendizajes instrumentales (lectura, escritura, cálculo y civismo). Los niños se sentaban en taburetes o sillas sin respaldo y escribían en tablillas que apoyaban en sus rodillas. La metodología didáctica era la memorización sencilla, la disciplina y el castigo físico con palmeta.
- Grado medio (12 a 16 años): Mientras que el grado elemental estaba más abierto a todos los niños, a la escuela de grado medio solían acudir sólo los de mejor posición social. Los locales solían ser terrazas, azoteas o tiendas próximas al foro. El docente de este grado se conoce como *grammaticus*, porque la finalidad principal de este nivel de enseñanza era el dominio de la

lengua. La enseñanza y el currículo de este grado de apoyaba en textos de poetas griegos y romanos, de historia, de geografía, de mitología, de métrica, de física, etc. la metodología por excelencia se apoyaba en el comentario de texto y la memorización, desde los que se enseñaba y aprendían todas las materias curriculares.

- c) Grado superior (desde los 20 años): Se desarrollaba en los pórticos del foro o en locales que el Estado facilitaba. La finalidad principal de la etapa era la formación retórica o política de jóvenes prometedores -una vez terminaban su formación militar, que transcurría entre los 17 y los 20 años-. De ahí que al profesor de este grado se llamaba *rethor*. Este profesor precisaba de una formación especial como orador, y solía ser griego. Los alumnos de este nivel educativo eran estudiantes que aspiraban a desarrollar una carrera política. El currículo se centraba en la oratoria o elocuencia, incluyendo teoría de la oratoria, reglas, modelos o estilos de discurso – destacaba el modelo de Cicerón, que distinguía y describía el nivel ínfimo, medio y sublime-, etc. La metodología didáctica se basaba en la práctica (praxis), en la que se incluían diversas actividades de enseñanza: "*declamationes*" (exposición), "*imitatio*" (sobre modelos), "*elocuentia*" (estilo propio) y culminaba con las "*suasoriae*" (monólogos históricos sobre personajes famosos) y con las "*controversiae*" (debates públicos entre dos estudiantes que argumentaban y defendían puntos de vista contrarios sobre temas relevantes, bien políticos, judiciales, sociales, etc.).

3.2. Didáctica y currículo de Quintiliano

La contribución curricular y metodológica renovadora de Marcus Fabius Quintilianus (30-100) fue extraordinaria para su época. Engrosa la lista de pedagogos cuyo legado constituyó un punto de inflexión en la historia de la innovación educativa universal, de modo que hubo un antes y un después de Quintiliano. Su confianza en la educación pública, su sensibilidad pedagógica y su demostrada capacidad reflexiva aplicada a su didáctica, posibilitaron su contribución. Pero como ocurre con otros, no es posible comprenderla cabalmente sin una necesaria síntesis biográfica.

Nace en la actual Calahorra (España). Su formación de base es en Retórica y Derecho. Ejerce durante 20 años como *rethor* de una escuela de grado superior. Alcanza una notable fama y por ella capacidad de influencia social. Puede considerarse el primer docente de una escuela pública, porque inicialmente abre una escuela privada que después es pagada por el fisco bajo el emperador Vespasiano. Al jubilarse, se le encomienda la educación de los nietos de la hermana y de los sobrinos del emperador Domiciano. A raíz de esta experiencia y con sus veinte años como *rethor* a la vista, escribe entre los años 93 y 96 su legado escrito, "De Institutione Oratoria", compuesta por doce volúmenes.

"De Institutione Oratoria" es una obra sin precedentes con un doble carácter: Por un lado, es un tratado de Retórica saturado de Pedagogía en el que sintetiza sus conocimientos de oratoria, que apoya en el modelo de Cicerón, a quien admira y considera "la encarnación de la elocuencia". Cree, como Cicerón, que la actividad del orador se desglosa en cinco fases o partes: *Inventio, dispositio, elocutio, memoria y actio*, y que la *elocutio* (estilo personal) es el más relevante. Como su maestro en oratoria, desarrollará la teoría de sus tres niveles de dominio: ínfimo, medio y sublime.

- Como buen pedagogo, buen discípulo y buen científico, criticará a Cicerón y disentirá con él en dos aspectos básicos: El primero es que, mientras que para Cicerón la elocuencia depende de un talento natural mejorable con el estudio, para Quintiliano cualquier persona puede tener acceso a ella, y aprenderla a través de la técnica y el arte, aún sin el don a priori. De ahí la importancia

de los buenos maestros y de su enseñanza, de la voluntad, la perseverancia, formación, etc. La segunda crítica a Cicerón es que, mientras que para éste un buen orador es un filósofo elocuente, para Quintiliano un buen orador es un sabio al que la Filosofía le ha podido ser útil, porque la oratoria es más amplia que la Filosofía: lo incluye todo, ningún saber escapa a ella.

- Además, discrepará con Séneca –que cita a Quintiliano en sus “Controversias”- en que el orador no sólo es alguien que puede convencer a través de la palabra -como los sofistas en Grecia-. Desde su sentir pedagógico, para Quintiliano el orador debe ser una persona competente (elocuente); debe ser una persona virtuosa y con conocimiento, o sea, un sabio y una persona buena, porque así empleará mejor sus posibilidades, y no sólo para el Estado sino para el bien de la humanidad. Al hilo de ello, advertirá de la decadencia de la oratoria de su época. En una obra perdida -“*De causis corruptae eloquentiae*”, citada en “*De Institutione Oratoria*”, la popularidad y la expansión de la oratoria como arte, y los derroteros que la elocuencia en Roma estaba tomando. Discrepa así tanto de la formación inicial de las escuelas de grado superior, como del desempeño profesional. Y es que en las escuelas los *rethores* enseñan mediante “*suasorias*” y “*controversias*” pero sin una finalidad educativa o un sentido ético que predomine. Y en cuando a la práctica profesional, observa que pareciera como si a los nuevos oradores todo fuera válido con tal de obtener el aplauso de los asistentes. Previene así de que las armas de la elocuencia podían caer en manos de cualquiera sin la virtud (formación) necesaria. Pero Quintiliano no permanece ahí, y hace una propuesta innovadora para intentar centrar las cosas.

El segundo carácter de “*De Institutione Oratoria*” es el que consideramos más directamente pedagógico, ya que lo entendemos como el primer manual de Didáctica de la historia de la enseñanza. El autor define una propuesta didáctica, esboza un currículum para la enseñanza de la oratoria que se inicia desde los primeros años de vida y se detiene especialmente en la formación del orador. De hecho, en once de los doce libros de que consta la obra -todos menos el Libro X, sobre Literatura Comparada- trata de aspectos que pueden ayudar a la formación del orador. La justificación es fundamental: al entender que la oratoria puede ser un arma muy poderosa, debe caer en manos de personas preparadas, virtuosas, sabias y buenas.

El currículo que propone tiene dos partes:

- Parte teórica, en donde fundamenta la oratoria, de un modo semejante a como hacen otros tratados de la época.
- Parte práctica en la que recomienda una práctica basada en el perfeccionamiento de la expresión (“*declamationes*”) y en modelos (“*imitatio*”) para construir progresivamente un estilo personal (“*eloquentia*”).

Estos son, en síntesis, los ámbitos que tratan los libros de “*De Institutione Oratoria*”: El libro I es una novedad radical, porque, estando destinada la obra en su conjunto a la escuela de grado superior, se dedica íntegramente al nivel de enseñanza anterior –la escuela de medio, de 12 a 16 años-, impartida por el *grammaticus*. Se ocupa de temas de gramática y aconseja incluir el estudio de la Geometría y de la Música. En los libros III y IV: Se explica la doctrina de la *Inventio*. En el libro VII se habla de la *Dispositio*. En el VIII se detiene en la *Elocutio* o estilo, que como Cicerón piensa que es el más importante. Habla aquí de la *proprietas*, el adorno y los tropos. En el IX se estudian los tropos o figuras del pensamiento y se dedican párrafos a los ritmos artísticos. En el X compara la literatura griega y la latina, valorando los más importantes autores de la antigüedad. También trata de la *imitatio* (imitación de modelos). Elogia a

Cicerón, que toma como el modelo más perfecto. Es el texto más limitado en cuestiones pedagógicas, pero es el que ha gozado de mayor fama y ha tenido más ediciones independientes. En el libro XI trata de la *memoria* y de la *actio*. En el XII, que culmina su obra, se ocupa de la formación del orador completo. Incluye en ella cualidades ético-morales que debe estar en el corazón y en la mente de todo verdadero ciudadano virtuoso y bueno, pero más en quien ha aprendido la oratoria, que conceptúa como un recurso poderoso.

Entendemos que las contribuciones pedagógicas y curriculares más destacadas de la vida y obra de Quintiliano son:

- Es el primer docente que, transforma su escuela de grado superior privada, en una escuela pública.
- Propone para su escuela grado superior un currículo y escribe en su "De Institutione Oratoria" una fundamentación pedagógica desde su experiencia profesional como orador y abogado, y como *rethor* (profesor de escuela de grado superior).
- "De Institutione Oratoria" es el primer manual de enseñanza o primer *handbook* de Didáctica o estudio sistemático sobre la formación didáctica del profesorado. Sus doce volúmenes los escribe en apenas tres años revisando el conocimiento de la época en oratoria y sintetizando observaciones, reflexiones y conclusiones biográficas de 20 años de experiencia didáctica. pero no se trata de un manual que exclusivamente se centre en su etapa de referencia. Es llamativo que se refiera a los grados de escuela anteriores, y que en el Libro I, antes de detenerse en la propia etapa de enseñanza, se detenga en la enseñanza de las escuelas de grado medio, de 14 a 17 años.
- Contribuye a la democratización del acceso a la formación, manifestando una confianza total en las posibilidades de la educación superior): "Cualquier persona puede llegar a ser un buen orador con enseñanzas adecuadas". Pero es muy consciente de la relevancia de la educación de los niveles anteriores. Por ello, desde su fama e influencia, propone la generalización de la escuela pública, para que todos los niños puedan asistir a la escuela. Señala que el niño debe asistir a la escuela de "grado elemental" (7-11/12) lo antes posible, incluso aunque no haya cumplido los 7. La enseñanza anterior a los 7 años debe ser grata al niño, no debe ser sistemática ni formal.
- Es un gran crítico, tanto de quienes han sido maestros o referencias (Cicerón, Séneca) como de aquellas costumbres o hábitos sociales que considera inadecuados.
- Critica la formación inicial de los oradores de su época. Difiere, en efecto, del modo en que se forma en oratoria y en que ésta se conceptúa. Hoy para los jóvenes oradores todo es válido con tal de obtener el aplauso. La formación de las escuelas de educación superior debe supeditar su potencial metodológico ("*suasorias*" y "*controversias*") a una finalidad educativa y a un sentido ético equivalente al bien social, en función del cual la formación de los oradores tenga lugar. En este sentido, hace una propuesta, centrada en la formación pedagógica y ética del orador.
- Profundiza en el sentido e importancia de la formación, y no sólo de la instrucción en oratoria, y en este sentido desarrolla su enseñanza. Dispone el currículo de su escuela en función de una finalidad educativa centrada en la trascendencia social de lo que enseña. En efecto, reconociendo el potencial de la oratoria para bien y para mal, y propone la indisoluble asociación

entre la práctica de la oratoria y el bien social y educativo. En la línea de Protágoras, entiende que el orador debe ser ha de ser, además de competente, virtuoso, con conocimiento y bueno. Podemos asimilar esta propuesta a la razón de Savater (2004), cuando reflexionaba sobre la necesidad de formar no sólo personas competentes, sino además personas completas. Esta consideración subraya lo contradictorio de basar la enseñanza en competencias (Herrán, 2005b; Herrán y Álvarez, 2010; González Jiménez, 2012). Pero además, como hizo Protágoras o Sócrates, Quintiliano hace corresponder esa necesaria formación completa y amplia a la utilidad de la humanidad, y del Estado.

- Con el antecedente de Aristóteles -que también se refiere aunque débilmente a ella-, es el primer autor que realiza un estudio sistemático sobre creatividad aplicada a la enseñanza (libros III y IV de "De Institutione Oratoria", dedicados a la "Inventio").
- Apunta bases estables de Didáctica General para una enseñanza más activa y para la formación del profesorado, que prevalecieron durante años. Unas muestras:
 - a) La primera se refiere a que un maestro ha de ser una persona virtuosa, instruida y con motivación para enseñar: "No tenga él vicios, ni los tolere.
 - b) La segunda muestra se refiere a la importancia de la medida en el papel comunicativo del maestro: "No sea desagradable su actitud austera, no sea excesiva su familiaridad; no vaya a ser que nazca de la una odio y de la otra desprecio". También: "Sea sencillo en su enseñanza, sufridor del trabajo, esté siempre cercano, pero no en exceso.
 - c) En otro lugar señala que el maestro no educa totalmente, ayuda a que la educación tenga lugar. Esta observación antecede a Skinner (1982) ("un método poderoso de enseñar quita al alumno todo el mérito de aprender"), a Piaget ("en ocasiones la enseñanza evita el aprendizaje") o a Torrance (1976) (una "enseñanza inacabada" propicia la creatividad).
 - d) Sobre la motivación didáctica se desprende de su texto que la motivación del alumno es esencial para el aprendizaje.
 - e) Orienta sobre el trato mesurado o humanizado al alumno en el reconocimiento a su trabajo: "En las alabanzas de las exposiciones de sus alumnos no sea tacaño, pero tampoco exagerado, porque lo uno provoca disgusto con respecto al trabajo, lo otro autosuficiencia".
 - f) Y también cuando haya que corregirle: "No se deje llevar nunca por la ira, pero tampoco deje pasar lo que debe corregirse" [...] "Al corregir lo que debe, no sea duro, y mucho menos, amenazador, pues a muchos les aleja del propósito de estudiar el que algunos les reprimen como si les odiases".
 - g) Expresa, antecediendo a Skinner, que no es necesario recurrir al castigo, y sí al reconocimiento. Antecede al enfoque de prevención de indisciplina desde la reflexión educativa sobre la honestidad y la bondad, para encauzar la espontaneidad y la buena voluntad de los alumnos: "Hable mucho de honestidad y bondad, pues cuantos más avisos dé, menos castigará".

- h) Sugiere al maestro que recurra a la empatía poniéndose en el lugar de los padres como fuente de formación: "Asuma ante todo un espíritu de padre con respecto a sus alumnos, y piense que está en el lugar de aquellos que le han confiado a sus hijos".
- i) Señala la importancia de la pregunta en la comunicación didáctica: "Responda gustoso a los que le preguntan, a los que no le preguntan, pregúntele de repente".
- j) Y propone el uso de los ejemplos (modelos), para que el alumno aprenda por ejemplaridad (por observación).

Diga alguna vez, es más, muchas, y diariamente, constantes ejemplos sacados de la lección para su imitación, sin embargo, según se dice, la viva voz alimenta mucho más y, sobre todo, la del maestro al que sus discípulos, si están bien educados, aman tanto como veneran. No se puede decir cuánto más gustosamente imitamos a quienes apreciamos

- k) Además, posiblemente condicionado por su formación de abogado, apunta a derechos y deberes del alumno y del profesor: Ejemplo de derechos y deberes del alumno:

Después de hablar bastante de los deberes de los maestros, a los discípulos, entretanto, sólo les recomiendo esto: que amen a sus maestros no menos que a los mismos estudios, y crean que son sus padres, no físicamente hablando, sino en el plano intelectual.

Este deber hacia el maestro ayudará mucho al estudio, pues los escucharán mejor y creerán en sus palabras, y desearán vivamente parecerse a ellos. Finalmente vendrán contentos y entusiasmados a las reuniones de las escuelas, no se enfadarán cuando se les corrija, se alegrarán cuando se les alabe, y se dedicarán al estudio para ser los más queridos.

Pues así como el deber de aquéllos es enseñar, el deber de éstos es mostrarse dóciles. De lo contrario, una cosa no sirve sin la otra. Y así como el hombre nace de la unión de uno y otro progenitor, y en vano se esparce la semilla si no la calienta el surco bien mullido, de la misma manera, la elocuencia no puede desarrollarse si no existe la concordia asociada del que transmite y del que recibe.

4. CURRÍCULO Y DIDÁCTICA EN ORIENTE

El camino del conocimiento lo trazan la curiosidad, la apertura, la duda y la formación. Lo que se aleja de la formación, de la duda, de la apertura y de la curiosidad también se aleja del conocimiento. Un indicador de falta de conocimiento es la polarización de la conciencia en 'ismos' (Herrán, 2008). Uno de los *ismos* que más ha condicionado la 'conciencia curricular' de nuestros sistemas educativos ha sido el 'occidentalismo'. Este *ismo* exacerba y se polariza en Occidente mientras ignora a Oriente. Al hilo de ello nos preguntamos: "¿Puede haber una posición intelectual más egocéntrica, fatigosa y menos fecunda que la de flotar en la nube del rechazo de otras formas de construir la realidad?" (M.T. Román, 2006, p. 14). Quizá las dos fuentes que más han condicionado este sesgo han sido la religión y la filosofía occidentales. Lo consideramos un gran error, reiterado por siglos de historia y por siglos de escuela. En

una sociedad como la nuestra –que algunos llaman ‘del conocimiento’-, interconectada y abierta, tiene más sentido que nunca rescatar enfoques distintos y tender puentes con la antigüedad menos familiar.

Oriente es una fuente prejuzgada, pero de una riqueza pedagógica tan sorprendente como diferente. Y lo es desde su enfoque general de educación y formación. Para describirlo, recurriremos a comparaciones e imágenes metafóricas extremas pero ilustrativas:

- Mientras que la educación en Occidente sobre todo edifica, la de Oriente vacía la presa.
- Mientras que Occidente se centra en el calor necesario para que el globo despegue, en la seguridad de la barquilla y en el logotipo, Oriente se apercibe de que es preciso desprender los cabos y soltar los lastres para elevarse.
- Mientras que Occidente centra su educación en capacidades, competencias o presencias deseables con las que se gana, Oriente repara en que es preciso atender cualidades o características con cuya ausencia se gana.
- Mientras que Occidente se hace preguntas, busca respuestas, genera doctrinas y formula conocimiento con ánimo generalizador, Oriente valida metodologías autoformativas basadas en el silencio, la práctica de la meditación y la búsqueda de la lucidez (éxtasis).
- Mientras que Occidente desarrolla actitudes de ansias de tener, de construir, de poder, de competitividad, de dominar, de parecer, de creer ser alguien especial, etc., Oriente potencia el ser (Fromm, 1991), se apercibe de que el mundo es efímero y desde su educación le resta importancia. Parafraseando a Osho (2010), se pretende que la persona se vuelva tan ligera como una flor de loto en el agua, pero que el agua no la toca: se continúa plenamente en el mundo, pero el mundo ya no tiene impacto sobre uno mismo (p. 287, adaptado).

Puede afirmarse que la complejidad de la realidad siempre va más allá de dualidades como éstas, y que hoy Occidente y Oriente ya no se identifican de estos modos. Pero sí nos informan del sabor de su pasado. Hoy se observa una dialéctica, una complementariedad y una síntesis que adoptan formas concretas. Así, por ejemplo, cosmovisiones ancestrales como el Tao concomitan con la percepción que aporta la Física Teórica (Teoría de la Relatividad y Mecánica Cuántica) actual (Capra, 1984; Agudelo, 2011). Por otro lado, desde los años 70, con Tomio Hirai a la cabeza (Johnston, 1980), la Neurología traduce en evidencias las ventajas personales, profesionales y sociales de la práctica de la meditación y del silencio, en muchas de sus variedades, validadas durante miles de años.

4.1. Didáctica y currículo de Quintiliano

Las antiguas enseñanzas de la India (-VIII), la Grecia de Oriente, continúan vigentes en la actualidad. Están contenidas en textos clásicos que hicieron las veces de soportes y orientaciones curriculares de una de las culturas más fértiles de la historia de la humanidad. Entre estos textos sobresalen los “*Vedas*”, los “*Upanishads*” y el “*Mahabarata*”, en el que cabe destacar *Bhagavad Gita* y *Ramayana*. Son tantas las intenciones educativas y sus contenidos que apenas es posible describirlos aquí. Pero pondremos un ejemplo, en el que se constata una enseñanza excepcional. Nos referimos a uno de los Himnos del *Rig Veda*, concretamente el “*Himno de la creación*”, considerado el fragmento filosófico más notable del mundo antiguo. Su principal intención didáctica es compartir la duda sobre lo que no se sabe. Se considera, de hecho, la primera y más clara manifestación de duda filosófica –y, por ende, didáctica- de la historia del ser humano (Román López, 2006, p. 15). Así, mientras que en el otro polo del mundo el

Génesis afirma y asegura comunicando certezas que no se abandonarán, un fragmento del Rig Veda número X dice:

¿Quién sabe la verdad?

¿Quién puede decirnos de dónde nació, de dónde, esta creación?

Los dioses nacieron después y gracias a la creación del universo.

¿Quién puede, pues, saber, de dónde surgió?

Aquel que en el cielo supremo es su guardián, sólo aquel sabe de dónde surgió esta creación, ya sea que él la hizo, ya sea que no.

O, tal vez, ni él lo sabe

(en F. Tola, 1968, p. 301).

Se trata, a nuestro juicio, de una innovación didáctica de primera magnitud. Es relevante para la ciencia y lo es para la educación de la razón. De hecho, la didáctica de la duda ha presidido y permitido el desarrollo de la Didáctica hasta nuestros días. La duda podría considerarse, de hecho, la molécula común entre ciencia y docencia. Y además, la característica diferenciadora entre el adoctrinamiento y la formación. En efecto, mientras que en el primero la duda se connota con acepciones indeseables (inseguridad, desequilibrio, etc.) y no se desea (Herrán, 1997a, 1997b), para la enseñanza formativa puede considerarse la base del conocimiento (que como apuntó Russell, es "intrínsecamente dudoso") y por ende un "principio didáctico" fundamental (Herrán, 1998).

La relevancia educativa de enseñanzas de los cánones clásicos de la India ha permanecido hasta nuestros días. Sus ámbitos y el carácter perenne de su Pedagogía se proyectan en un futuro en el que seguirá siendo relevante. Llama la atención que, en coherencia con sus propuestas, siga siendo desarrollada, vía razón, por innumerables maestros. Pero sobre todo que, en general, éstos no son eruditos, sino personas que, apoyándose en la meditación, han llevado su formación a su experiencia y a su vida, y han enseñado y actualizado conocimiento desde su ejemplo. Desde esta perspectiva, pueden considerarse a estos maestros verdaderos desarrolladores de las enseñanzas primigenias desde la didáctica y el currículo desde su propia vida a través del ejemplo. Dicho de otro modo, un principio básico de su metodología fue la unidad entre legado curricular, conciencia, coherencia, educación de la razón y la enseñanza desde la propia vida. Algunos de estos grandes pedagogos que desde su ejemplaridad se han ocupado de la educación del ser humano fueron:

- Sri Ramakrishna (1836-1886): Propuso un desarrollo personal más allá del conflicto inducido por las religiones. Reparó en su unidad esencial, y por tanto en que carecía de sentido vivir ese conflicto o tan siquiera cambiar de religión.
- Swami Vivekananda (1863-1902): Fue un discípulo aventajado de Ramakrishna.
- Mohandas Karanchand Gandhi (1869-1948): Siguió (y enseñó) el camino de la paz.
- Sri Aurobindo (1872-1950): Desarrolló un yoga integral como metodología para la evolución de la conciencia.
- Ramana Maharshi (1879-1950): Profundizó en el camino del autoconocimiento. Fue admirado por Jung o por Blay.
- Jiddu Krishnamurti (1895-1986): Medalla de la Paz (ONU, 1984). Se detuvo en cómo pensamos y en las posibilidades y límites del pensamiento y la educación mediante la razón.

- Antonio Blay Fontcuberta (1924-1985): Profundizó en la metodología del proceso que transcurre entre el yo existencial y el ser esencial.
- Antonio Blay Fontcuberta (1924-1985): Profundizó en la metodología del proceso que transcurre entre el yo existencial y el ser esencial).

4.1.1. Didáctica y currículo de Siddharta Gautama

Siddharta Gautama (-560 a -480) es un maestro de vida y un investigador sincero cuya contribución pedagógica a la humanidad fue fundamentalmente metodológica y alejada de cualquier doctrina. Como Sócrates, no escribió nada, y lo que se sabe por escritos posteriores se entiende fiel a su didáctica. Su vida era lujosa y tenía todas las necesidades materiales colmadas. Pero su conocimiento del sufrimiento y el contacto con la muerte le hacen darse cuenta de que esa vida no lleva a la lucidez o a la autorrealización. Por eso se sincera consigo mismo y se convierte en un buscador autónomo. De Herrán (1997) y Osho (2007) sintetizamos las líneas básicas de su pedagogía:

- La vida exterior es pasajera y fútil. (Hoy se podría decir que es como una película hecha de la misma naturaleza de los sueños.) La finalidad de su enseñanza es alcanzar en el interior la comprensión de las claves de la vida y de la naturaleza - anhelo que siglos después estructuró la vida de Leonardo Da Vinci, aunque sólo en el plano exterior-. La comprensión de Siddharta se desarrolla en el interior del ser humano y es identificada como iluminación o toma de conciencia relacionada con los ciclos de vida-muerte: "Todo es cambiante, nada es constante. Esta es la ley del nacimiento y de la muerte".
- Su campo de trabajo es el conocimiento del ser humano desde su autoconocimiento. Parte -como las escuelas del Tao- de que el exterior de la persona depende de lo interior. Pero enfatiza en un hecho, que Siddharta denomina *upeksha*: Esencialmente, no somos nuestros pensamientos, no somos nuestra mente. A medida que la distancia entre nuestro verdadero ser (o "ser esencial", como lo denominará Blay) y nuestro pensamiento va aumentando, "los pensamientos empiezan a caer como hojas muertas..., porque eres tú quien los sustenta con tu identidad". Practicar *upeksha* es "ser indiferente a la mente e interponer esa distancia. Y luego llegará un punto donde los pensamientos no podrán sustentarse. Simplemente desaparecerán; serán como pompas de jabón" (Osho, 2010, p. 292). La metodología de este autoconocimiento experimental es la meditación.
- Los ámbitos de trabajo formativo son cuatro, que adopta como premisas o axiomas experimentales y que denomina "Las cuatro nobles verdades". Éstas son: El sufrimiento, el origen del sufrimiento, la supresión del sufrimiento y la vía al nirvana. "Gautama Buda solía decir: 'El nacimiento es dolor, la vida es dolor, la muerte es dolor'" (Osho, 2010, p. 286).
- El sufrimiento está relacionado con una percepción inadecuada del mundo. El mundo es efímero y la existencia es ilusoria. De ahí el sentido metodológico del desapego del mundo pasajero (En este sentido presenta puntos en común con la experiencia de transitoriedad y brevedad de la vida de L.A. Séneca).
- Buda no propone renunciar al mundo y huir a las montañas o a los monasterios. Al contrario, propone –desde donde cada uno esté- vivir una vida interior que antes no existía (Osho, 2010, p. 287, adaptado). Esta es la vía de en medio:

Existen dos extremos, oh monjes, de los que deben alejarse quienes han renunciado a la vida del mundo. ¿Qué extremos son éstos?

Por aquí vemos la vida sobre los placeres y los goces del mundo: vía vil, materialista e innoble que no lleva al fin.

Por allá vemos la mortificación: vía dolorosa e innoble que no lleva al fin.

Apartándose de estos dos extremos, oh monjes, el hombre perfecto descubre la vía de en medio, el camino que lleva a la visión, el conocimiento, la paz, el entendimiento y la iluminación ("Maha Wagga", en textos "Winaya").

■ Los métodos (o vías) que propone son:

1º) Vía de la práctica del bien y el amor: "No hacer el mal, es la verdadera doctrina del Buda" (K. J. Kakichi). "Su amor es la compasión hacia los hombres de carne y hueso" (R. Panikkar), y la unidad con todos los seres sensibles, animados o inanimados.

2º) Vía del silencio como clave metodológica para el autoconocimiento (coincide con Sócrates, aunque éste, a diferencia de Buda, no incidió en el cómo): "El Yo no solamente es lo más fácil de conocer, sino también lo único que debe conocerse. Todo lo que se nos exige para encontrarlo es guardar silencio". Dicho de otro modo:

Cuando un hombre es traspasado por una flecha, entretenerte en conjeturas sobre la dirección de donde partió, su naturaleza, los motivos posibles por los que fue lanzada, quién es el culpable, si tenía razón, etc. será la causa de la muerte del herido antes de que haya tenido tiempo de responder a las preguntas planteadas. (R. Panikkar, 1969, p. 3).

Pero el silencio que propone es total:

No explica por qué no se adhiere a las opiniones de aquellos que dicen A, ni de aquellos que dicen no-A, ni de aquellos que afirman y niegan a la vez A y no-A. No da una opinión positiva, analiza toda respuesta posible y niega pertenecer a ninguna opinión, cualesquiera que ésta sea. No da la suya. Él calla, pero su silencio no es una respuesta a la pregunta. [...]

Lo que Buda hace es más bien volver silenciosa la pregunta. [...] Todo el mensaje de Gautama se reduce a hacerles comprender a los hombres que deben renunciar a las preguntas inútiles (R. Panikkar, 1969, pp. 7, 8).

3º) Vía del vacío o la no-dependencia: Puede explicarse desde una serie de citas, cuya coherencia es máxima: "Cuando no dependes de nada en ninguna ocasión, la naturaleza de Buda se manifiesta por sí misma; o más bien este no-dependencia es ello mismo la naturaleza de Buda" (Masao). "Los Budas nacen de la no-dependencia. Despertad a la no-dependencia, y ya no hay ningún buda (sic) que alcanzar" (Lin-chi). "No depender siquiera de la no-dependencia" (Deshimaru). "Si por el camino te encuentras con Buda, mátalo" (proverbio)

4º) Vía de la naturaleza de Buda o del despertar a la lucidez: Está ligada a las anteriores. Su sentido tiene que ver con estos testimonios: Dijo Ryûju, o Nagarjuna: "Si queréis ver la naturaleza de Buda, debéis primero eliminar vuestro propio egoísmo" (en Dogen, 1986, p. 131). En el "Bardo Thödol" ("Libro tibetano de los muertos"), de Padmasambhava (S. VIII) se dice:

La naturaleza de nuestro ser profundo no es diferente de la de un Buda. La diferencia reside en que un Buda es consciente de esa naturaleza, mientras que el hombre apegado a la tierra no lo es, por culpa de la ilusión del ego, del yo.

Mientras que Occidente prefiere creer que "Dios es el único refugio" (Salmos, 45 ó 62), Siddharta dirige a Ananda, un discípulo destacado, estas palabras en su lecho de muerte: "Así pues, Ananda, procurad ser vosotros mismos vuestra luz, vuestro propio refugio. Que nada más sea vuestro refugio, que el conocimiento sea vuestra luz y vuestro refugio. Que nada más sea vuestro refugio. [...] No abandonéis nunca en vuestro empeño" ("Mahaparinibbana Sutra").

- Pese a que como en las líneas anteriores puede verse la contribución de Buda proponía la autoformación y prevenía del adoctrinamiento, tras él se desarrolló el correspondiente 'ismo'. Así, entre los siglos III y II a.n.e., ya existían cerca de veinte escuelas budistas que se agruparían en tres tendencias 'curriculares', según su yana (vehículo): "Hinayana" (pequeño vehículo): Vida monástica y ascesis individual, "Mahayana" (gran vehículo): Práctica individual más flexible, y "Vajrayana" (vehículo tántrico o del diamante): Posturas, ejercicios y prácticas más esotéricas. El emperador Ashoka (274-232 a.n.e.) asumió la conversión del budismo en doctrina mundial.
- Por sus diferencias culturales, su desarrollo en China (chan), en Japón (zen) o en Occidente tuvo características muy heterogéneas. Entre los investigadores contemporáneos más destacados que han seguido esta línea mencionaremos a Suzuki (1870-1966), Dürckheim (1896-1988), catedrático de Pedagogía de la Universidad de Kiel, y a Taisen Deshimaru (1914-1982).

4.2. Currículo y didáctica en China

Siendo imposible abarcar el potencial cultural y educativo de la China antigua, podemos concretar los textos que pudieron comprenderse, con propiedad, como el 'currículo' de la época, comprendido como compendio cultural o conjunto de enseñanzas más relevantes. Se conocen como "Cinco Clásicos" ("Wu King" o "Wu Ching"), donde 'King' o 'Ching' significa *canónico*. Fueron escritos en tiempos de los Chou, entre los siglos –X a –VI. Dichos clásicos, cuyas enseñanzas llegan hasta nuestros días, son: El "I Ching" o "Libro de los cambios o de las mutaciones" –libro de oráculo y de sabiduría, al decir de Richard Wilhelm-, el "Shu Ching" o "Libro de la historia o de los documentos", el "Che Ching" (o "Shi King") o "Libro de canciones", el "Li Ki" o "Registro de los ritos", y el "Ch'un Ch'iu" o "Anales de Primavera en Otoño".

En el "Registro de los ritos" de la dinastía Chou (o "Zhou") (-1122 a -221) se compilan doce principios de la enseñanza (a la sazón, 'curriculares') que permanecieron vigentes en ésta y en las dos dinastías anteriores, la Hsia (desde -1800 a -1500) y la Shang (-1500 a -1122). Siguiendo a Kung (1964, pp. 88,89) y a Viñao (2005, pp. 239-240), son:

1. *Enseñar la veneración y culto al pueblo mediante la ceremonia religiosa para que sea grato a sus padres y antepasados.*
2. *Enseñar la deferencia al pueblo mediante la ceremonia festiva para mutua estimación.*
3. *Enseñar el amor al pueblo mediante la ceremonia matrimonial para que no se desvíe.*
4. *Enseñar la serenidad al pueblo mediante la música para que no pierda la armonía.*

5. *Enseñar el respeto a las dignidades mediante normas jerárquicas para que el pueblo no se insubordine.*
6. *Enseñar la paz al pueblo mediante la costumbre tradicional para que no sea revolucionario.*
7. *Enseñar la fidelidad al pueblo mediante el castigo de leyes para que no se subleve.*
8. *Enseñar la caridad al pueblo mediante la compasión para que sea noble.*
9. *Enseñar la templanza al pueblo mediante preceptos para que sea sobrio.*
10. *Enseñar la profesionalidad al pueblo mediante sus habilidades para que no deje de trabajar.*
11. *Conceder méritos al pueblo según sus virtudes para que sea diligente en practicarlas.*
12. *Conceder condecoraciones al pueblo según sus méritos para que se estimule en conseguirlos.*

Como observa Viñao (2005), estas enseñanzas resumen un sistema muy efectivo centrado en el control del pueblo por el Estado. Sólo aparentemente pretendía una educación moral del pueblo basada en valores y virtudes (respeto, paz, fidelidad, profesionalidad, etc.). Su motivación no era pedagógica, sino interesada y egocéntrica: se enseña al pueblo la paz para que éste no sea revolucionario, se enseña el respeto para que no se insubordine, se enseña la fidelidad para que no se subleve, la profesionalidad para que no deje de trabajar, etc. Los recursos didácticos son textos morales, los ritos, las ceremonias y la música. Los acicates son el premio y el castigo. Esta enseñanza fue tan eficaz que mantuvo al pueblo a raya durante siglos. Con los Chou y decayó, no por sublevación del pueblo, sino por las guerras de los señores feudales, que acumulaban más poder (p. 240, adaptado). En este periodo, llamado de los "Estados combatientes",

la cultura China, bajo los Chou, alcanza una de sus culminaciones con la aparición de Lao Tzu o Lao Tse, el filósofo que predica la doctrina del Tao, la vía, principio normativo del universo, origen y fuente de lo que existe y es verdadero, y Kung Fu Tse o Kung Tse, Confucio, un maestro de moral que enseña una ética basada en el altruismo, la tolerancia y la armonía, y de Meng Tse, Mencio, su discípulo (Martínez, 1976, p. 12).

Además, conviene detenernos en un hito educativo de primera magnitud y poco conocido: la creación de la primera universidad, la Universidad de Jixia. Fundada por el rey Wei (m.-320) en el periodo de los 'Estados combatientes', organiza y enseña el conocimiento de la época. Su 'currículo' está compuesto por los clásicos "Wu King", Medicina Tradicional, escuela Lao zi, escuela Zhuang zi, escuela Huang Lao, tradición de Confucio, etc.

La llamada 'filosofía china' (Lao zi, Confucio y budismo importado de la India en el periodo Han alrededor del año -100) no son religiones en origen. No pretenden tampoco el conocimiento por el conocimiento, sino la realización de preguntas y la búsqueda de respuestas. Lo que se ha traducido como 'filosofía' es realmente Pedagogía, ya que su finalidad y sus propuestas desembocan en una formación centrada en la conciencia. Se orienta a la mejora personal, a la mejora de las relaciones sociales y a la búsqueda de la sabiduría. Consideramos tanto a Lao zi (1986) como a Confucio (1969) pedagogos e investigadores de la formación humana. Sus indagaciones fueron experimentales, basadas en su hacer, en su vida y en los escritos que se le atribuyen. Generaron sendas escuelas de enseñanza y formación que continúan hoy vigentes. Tanto Lao Tse como Confucio coinciden en destinar parte de su contribución a quienes dirigen a los demás (príncipes, mandarines, ministros, etc.), si bien con enfoques muy diferentes.

4.2.1. Didáctica y currículo de Lao Tse y sus discípulos

Lao Tse (Lao Tzu, Lao Dan o Lao zi) (-570 a -490) fue una persona culta, buena conocedora de los "Cinco Clásicos" ("Wu King"). De todos ellos –al igual que Confucio- estudio de un modo particular el "I Ching". Como observa Richard Wilhelm, el autor de la magna traducción del "I Ching" al alemán:

Lao Tse conoció este libro y algunos de sus profundos aforismos se inspiraron en él. Además, la totalidad de su pensamiento está penetrado por sus enseñanzas. Confucio conoció también el libro de los cambios y se consagró a reflexionar sobre él (Martínez, 1976, p. 26).

Lao Tse (1987) se considera autor de una obra, el "Tao Te Ching". De este texto se encontraron dos versiones (Preciado, 2011): Una en diciembre de 1973, en Mawangdui, atribuible a Taishi Dan, y otra descubierta en octubre de 1993, en Guodian, atribuible a Lao Tse. Posteriormente se publican otros trabajos en su misma línea educativa, tanto por Chuang zi (Chuan tzu o Zhuang zi) (-369-290), comentador de su obra, y por Lie zi (o Lie Yukou) (h. -350 a ¿?), discípulo de este último. En la vida de Lao Tse destaca la visita del joven Confucio. Este encuentro es referido tanto por su biógrafo, Su-ma Ch'ien, como por el comentador de su obra, Chuang Tse. Se supone ocurrió en -518. En él Lao Tse le invitó a Confucio a reprimir su sabiduría, su afectación y su ambición (Martínez, 1976, p. 49, adaptado). Supuso un fuerte impacto para Confucio e incrementó su fama.

Lao Tse (1987) propone un retorno a la simplicidad y la sintonía con la naturaleza y la gran ley del universo o Tao (Martínez, 1976, p. 66, adaptado; Wong, 2004). El único orden es el natural o "Tao" (o "Dao"), que podemos interpretar (intuir) como 'la lógica evolutiva de la naturaleza', aunque en sentido estricto sea inexpresable: "El Tao que puede ser expresado no es el Tao verdadero" (La Tse, 1987). El Tao puede asimilarse también a la conciencia en el universo como fenómeno general. Investigadores actuales como Agudelo (2011) sostienen que todo es información y que, en variable medida, todo está dotado de conciencia o autoconciencia. Estas tesis concomitan con las enseñanzas ancestrales de Hermes Trismegisto (-XX) ("todo es mental") y que recientemente subrayó en Nobel Eddington ("el universo parece comportarse como materia mental"). Pues bien, éste es el sentido profundo del concepto 'ki' (energía) del Tao. Desde la perspectiva del Tao, la conciencia no es una cualidad específicamente humana.

La enseñanza e intenciones educativas de Lao zi (1986) son sencillas y complejas a la vez: diluye el orden social, normativo, jerárquico, así como el aprendizaje conceptual y analítico. Viñao (2005) interpreta que la enseñanza basada en el Tao "es una filosofía tanto ecologista como anarquista" (p. 241). No es diferente del principio mismo de la vida humana. Lleva al silencio, a la renuncia, a un hacer sin hacer, a un ocuparse sin ocuparse, realizable por las personas normales y por los dirigentes. Éstas son algunas propuestas pedagógicas y curriculares interpretadas de los clásicos del Tao (Lao zi, Zhuang zi y Lie zi):

- La génesis e intencionalidad del texto precursor ("Tao Te Ching") es formativa: se trató de un encargo didáctico. En efecto, como relata Martínez (1976, p. 51), Lao Tse escribe su tratado cuando, siendo viejo, deja su cargo como archivero y se retira al occidente para vivir en soledad. El aduanero de la puerta de la frontera de Honan, último hombre que lo vería, le pidió que escribiera antes de irse un libro para su formación. Así fue como escribió un libro con cinco mil caracteres, cuyo tema es el camino y la virtud y que se llamaría "Tao Te Ching". El viejo maestro partió y nadie supo nada más acerca de él.

- Desde el Tao se entiende que la realidad exterior la crea el interior. Si lo exterior (la persona, la naturaleza, lo social) depende de lo interior (la conciencia, la autoconciencia), el camino (*Tao*) pasa por la interiorización como requisito.
- Su didáctica es intuitiva, global, compleja, coherente con su contenido y apoyada en el axioma de la incertidumbre. El maestro de Tao no busca discípulos, sino que enseña a quien lo deseé a adoptar a la naturaleza como maestra y a aprender experimentalmente de la observación de la realidad y de las cosas cotidianas como recurso didáctico. Desde ahí propone metáforas transferibles a la vida y de hondo calado formativo. Algunos ejemplos:

Para la suavidad y la flexibilidad como valores:

*Los hombres nacen suaves y blandos;
muertos, son rígidos y duros.
Las plantas nacen flexibles y tiernas.
Muertas, son quebradizas y secas.
Así, quien sea rígido e inflexible
será un discípulo de la muerte.
Quien sea suave y adaptable
será un discípulo de la vida.
Lo duro y rígido se quebrará.
Lo suave y flexible prevalecerá.*

Para enseñar a emprender procesos largos, repara en un principio que se empleó en propuestas de individualización como la enseñanza programada (Skinner) o el PSI (Keller):

Un viaje de mil millas comienza con el primer paso

Para enseñar a ser competentes:

Si das pescado a un hombre hambriento, le nutres una jornada. Si le enseñas a pescar, le nutrirás toda la vida.

Para enseñar a observar y a valorar las cosas:

*Treinta radios tiene el cubo de una rueda.
Y es su hueco lo que hace útil a la rueda.
Se horadan huecos en las casas para hacer puertas y ventanas.
Y esos huecos hacen útil (habitable) a la casa.
Con barro se fabrican las vasijas,
y es su hueco lo que hace útil al vaso.
Así pues, en el 'ser' de las cosas está el interés,
pero en el 'no ser' está la utilidad.*

Para enseñar actitudes inadecuadas y actitudes convenientes:

*IX
Una espada no dura mucho tiempo continuamente afilada.
Una sala llena de oro y jade es difícil de guardar.
Opulencia y poder conducen a la soberbia
Y de esto nace la ruina.
Acabada la obra y el mérito cumplido
Lo oportuno es retirarse.
Esto enseña el Tao del Cielo.*

XLIV

¿Qué amas más, la fama o tu persona?
 ¿Qué amas más, tu persona o tus riquezas?
 [...]
 Aquel que más atesora más pierde.
 El hombre que se contenta no padece desgracias.

Otras enseñanzas posteriores continuarán en China esta metodología didáctica y curricular basada en la observación de la naturaleza. Por ejemplo, en el "Shichisuo" (texto taoísta escrito h. 1600) puede leerse: "En el mundo vegetal los tallos crecen hacia arriba, y las raíces lo hacen hacia abajo. Pero en ningún momento la planta deja de nutrirse y de repararse" (en Lin Yutang, 1961). Análogamente, en Centroeuropa, el mismo Comenio (1984) destacará por emplear la naturaleza no sólo como recurso, sino como maestra.

- Como complemento al anterior, se incorpora el principio "hsí-ming", que significa: "ver con claridad en lo invisible" (Viñao, 2005, p. 242), "ser conscientes" o "estar despiertos" para aprovechar la oportunidad y aprender. Cabe conceptuarse como un principio de máxima eficiencia basado en la observación, la apertura, la atención y la humildad. Desde esta perspectiva, el sabio es el mejor aprendiz. Todo enseña, y, como han concretado González Jiménez (2008) o Herrán (2012), "no hay aprendizaje sin enseñanza". Por eso, no hay personas despreciables, ni situaciones inútiles o rechazables. Además, las personas mediocres tienen el potencial de las personas buenas –algo semejante observará Sócrates, cuando cifre la maldad en términos de ignorancia- y si no se percibe la enseñanza de la naturaleza y de todas las cosas como el más amplio de los 'currículos formativos', no se amará la enseñanza la vida y se podrá perder el camino (Lao Tse, 1983, XVII, adaptado). Algunos otros fragmentos en los que está presente este principio didáctico son:
- Dedica varios fragmentos al principio ya apuntado de "wu wei" ('no hacer'), y que es aplicable al gobernante, a la persona normal y a la enseñanza –será una diferencia radical con la propuesta de Confucio-. En el Tao te Ching (1987) se dice:

III

Por lo tanto el Sabio gobierna
 Vaciando el corazón del hombre y llenando su vientre,
 Debilitando su ambición y robusteciendo sus huesos,
 Apartando al hombre del conocimiento y los deseos
 [...]
 Cuando la práctica de la no acción se realiza,
 Todos hallan paz en el vivir
 Y nada queda sin ser gobernado.

XVII

El gran gobernante pasa inadvertido por el pueblo.
 A éste sucede el que es amado y elogiado por el pueblo.
 Después, el que es temido.
 Y finalmente, el despreciado.
 Si no hay una confianza total,
 se obtiene la desconfianza.
 El buen gobernante practica el no-hacer y así, a la obra acabada sigue el éxito.
 Entonces, el pueblo cree vivir según su propia ley.

XLIII

A la enseñanza sin palabras [...] pocas cosas en el mundo se le pueden comparar".

XLVII

*Sin salir de casa
 se puede ir lejos.
 Sin mirar por la ventana
 se ve el camino del cielo.
 Cuanto más lejos se va,
 menos se aprende.
 Así, el sabio,
 no da un paso y llega,
 no mira y conoce,
 no actúa y cumple.*

XLVIII

*Por el estudio [el conocimiento] se acumula día a día.
 Por el Tao [el conocimiento] disminuye día a día.
 Disminuyendo cada vez más se llega a la no-acción.
 Por la no-acción nada queda sin hacer.
 El mundo siempre se ha ganado sin acción.
 La acción no es suficiente para ganar el mundo.*

- Su intérprete, Zhuan zi, expresa:

Cuanto más se esfuerzen los sabios en gobernar el mundo, más ayudaran a gentes como el ladrón Chi. Estableced pesos y medidas para poder juzgar, y la gente robará mediante pesos y balanzas; cread contratos y acuerdos legales para generar confianza, y la gente robara mediante acuerdos y contratos; cread benevolencia y rectitud para asegurar la honestidad e incluso en este caso, la benevolencia y la rectitud enseñaran a robar.

¿Cómo puedo saber esto? Este roba una hebilla y es ejecutado, aquel roba un país entero y se convierte en su gobernante. No obstante, es en los palacios de los gobernantes en donde se profesa la bondad y la rectitud (Chuang Tse, 2001, p. 150).

- El wu wei, el 'no hacer' en la enseñanza es desde nuestra perspectiva, el origen didáctico y curricular del respeto en la enseñanza y un fundamento de la enseñanza activa. Zhuang zi (o Chuang Tzu), comentarista de Lao Tse, incluye este fragmento: "Muy peligroso es ir trazando a los demás el camino que deben seguir. ¡Apaga esas claridades, apaga esas claridades! No vengas a estorbar mis pasos. Yo sigo veredas tortuosas. No estorbes mis pasos" (Chuan Tzu, 1977, p. 219).
- Mantenemos que el "Tao Te Ching" pudo ser un fermento curricular de las propuestas de Rousseau (1987), y desde él, a través de Montessori, Rogers y Neill, de la escuela universal. En efecto, identificamos en Rousseau un "principio didáctico de educación negativa", basado en el 'wu wei', en estos fragmentos:

Joven preceptor, os predico un arte difícil, y éste es el de dirigir sin preceptos y hacerlo todo no haciendo nada (Rousseau, 1987, p. 101).

La primera educación debe ser, pues, puramente negativa. Consiste en no enseñar la virtud ni la verdad, sino en defender al corazón del vicio y del espíritu del error. Si no podéis hacer nada, dejarle hacer; [...]

Muy pronto llegaría a ser en vuestras manos el más prudente de los hombres; y comenzando por no hacer nada, hubierais hecho un prodigo de educación (Rousseau, 1987, p. 101).

Pocos en el mundo llegan a comprender la utilidad de enseñar con el silencio y del no hacer nada (Rousseau, 1987, pp. 127, 133).

- Como más adelante hiciera Sócrates o Confucio, la enseñanza de Lao Tse (1987) es una aproximación a la sabiduría (estudiada de forma muy limitada desde la psicología por Sternberg, 1994), como referente formativo y didáctico. Algunas características de esa sabiduría son: coherencia, ejemplaridad, silencio, prudencia, dominio personal, no parcialidad, inclusión y centración. Todas estas cualidades están saturadas del ya comentado principio de *wu wei*.

II

El sabio enseña sin palabras, obra sin acción. Sin embargo, nada queda sin realizar.

El sabio no enseña con palabras, sino con actos [concomitará con propuestas de Confucio (1969)].

El que sabe no habla, el que habla no sabe.

Las palabras elegantes no son sinceras; las palabras sinceras no son elegantes.

El que domina a los otros es fuerte; el que se domina a sí mismo es poderoso [concomitará con propuestas de Confucio (1969)].

V

El Cielo y la Tierra no muestran parcialidad.

[...] El agua favorece a todas las cosas y no excluye a ninguna.

[...] El sabio no tiene parcialidad

Es mejor conservar el centro de uno mismo.

El sabio se mantiene perseverante en el centro ("Chung Yung", Doctrina del medio, II, 1).

La conducta del sabio puede compararse con el proceder de un peregrino: primero debe averiguar por sí mismo el camino y luego marchar por él con decisión. Puede compararse también con un escalador que, partiendo desde el bajo lugar en que se encuentra, alcanza la cima más elevada ("Ta Hio", 1, XV).

- El *wu wei* de Lao Tse (1987) será diametralmente opuesto al *wu wei* de quien se considera el fundador o patriarca del taoísmo, Zhuangxu o Huang Di, el Emperador Amarillo, unos 1500 años anterior a Lao Tse. Muy citado tanto en el Chuang Tzu (1977) como en el Lie zi (1987), generan la escuela de Huang-Lao, tal y como aparece en los textos "Huangdi sijing" ("Los cuatro libros del Emperador Amarillo"), obra cuya redacción se remonta al S. -IV, estuvo perdida durante mucho tiempo y fue encontrada en el yacimiento de Mawangdui entre 1972-74, aunque el hallazgo se dató como del año -168 (Preciado, 2010, pp. 13, 14, adaptado). En efecto, este primer *wu wei* es acción, es iniciativa: si no se actúa, no se logra nada. Por tanto, Lao Tse (1983) parece redefinir esta noción desde una creatividad heterodoxa.
- Lao Tse (1987) -como Confucio- amaba la justicia, pero su origen estaba en la propia virtud. En este sentido advierte:

No vayas contra lo que es justo para conseguir el elogio de los demás

- Además, es muy destacable la contribución de la enseñanza taoísta al arte (Viñao, 2005).
- Lao zi (1986) entiende que el estudio, la ilustración, el esfuerzo y el conocimiento aleja del Tao a las personas. Por tanto, conviene mantener al pueblo en su sencillez original: la formación comprendida como incorporación, búsqueda, intervención, etc. no es conforme al principio del Tao. Viñao (2005) concluye con que: "podría parecer que el taoísmo es una filosofía antipedagógica", y añade que: "Algunos autores la califican de pedagogía negativa o negativista, sin atreverse hablar directamente de una pedagogía taoísta" (p. 242). Sin embargo, el taoísmo original de los clásicos del Emperador Amarillo ("Huangdi sijing") apuntan en un sentido diferente: "El *Huangdi sijing* insiste en que [el gobernante] debe aprovechar la inteligencia y el ingenio del pueblo, y respetar sus aspiraciones y sentimientos" (Preciado, 2010, p. 60).

Nuestra interpretación, desde una Pedagogía basada en un paradigma de complejidad y evolución (Herrán, 2003b, 2005), considera la perspectiva de Lao Tzi (1986) profundamente formativa. Para su explicación, nos basaremos en Osho (2010), un autor reciente cuya base epistémica incluye algunas enseñanzas de Lao Tse (1983). El Tao apunta a soltar lo superfluo, los miedos, los deseos, a vaciarse primero de ellos (lo ilusorio) y después de uno mismo hasta alcanzar el vacío absoluto: "Sólo una firma, pero ni siquiera en la arena, sino en el agua: antes de terminarla, ya ha desaparecido" (Osho, 2010, p. 290). Desde la experiencia del vacío, se experimenta la nada original. Desde ella se puede estar en armonía con el universo. Cuando se produce esta armonía, en cierto modo se deja de ser. Pero no para no ser, sino para ser el universo: las flores, las estrellas. Ya no eres un ego. Pero no significa que desaparezcas. Al contrario, cuando desaparece tu ego, apareces por primera vez. Todo se ha vuelto tu visión. Este es exactamente el significado de la iluminación: tu ego es tan inexistente que toda la existencia forma parte de ti (pp. 290, 291, adaptado).

De lo anterior se deduce que la enseñanza de Lao zi (1986) conduce, mediante estados superiores de conciencia (Goleman, 1987; Herrán, 2006) a la antesala de la experiencia de iluminación (*satori*, *samadhi*, *zíkr*, experiencia mística, etc.) de Siddharta Gautama, que actualmente se entiende común a todas las culturas y a todas las épocas (Krippner, Wescott, Huxley, Bucke, Prince, Savage, Owens, Fisher, Maupin, Ray Jordan, Houston, Masters, Bourguignon, Maslow, Wilber, y Watts, 1980; García Bermejo, 1992). Su conocimiento (significado) queda bien reflejado en este testimonio de Kabir que, en su lecho de muerte y corrigiendo un texto anterior pidió a su hijo Kamal que escribiera la síntesis de su experiencia: "Amigo mío, me he estado buscando. Pero en lugar de encontrarme, me he perdido como una gota de rocío desaparece en el océano". Pero su hijo antes había llegado a una conclusión equivalente y complementaria: "Amigo mío, yo me estaba buscando. Pero en lugar de encontrarme encontré el mundo entero, encontré todo el universo. La gota de rocío no ha desaparecido en el océano, pero el océano ha desaparecido en la gota de rocío". Osho (2010) añade a este testimonio: "Y cuando desaparece el océano en una gota de rocío, los límites de la gota de rocío desaparecen, eso es todo" (pp. 291, 292). Pero lo anterior sólo son palabras para explicar lo que lo no puede expresarse, ni no-puede expresarse.

4.2.2. Didáctica y currículo de Confucio y su escuela

Confucio (Kung Tse, Kung Fu Tse o Confucius) (-551 a -479) fue contemporáneo de los grandes pensadores griegos presocráticos: Tales, Anaxímenes y Anaximandro, así como de la Escuela de Miletos, la primera escuela filosófica occidental de la Historia. Su enseñanza y sus propuestas curriculares se orientan a enseñar para la vida, esto es, a aprender a ser y a vivir con virtud. Su propuesta incluye una

doble faceta –principios y metodología- y es inseparable de la formación personal que propugna. Su sistema es una Pedagogía brillante, útil y actualmente aplicable en muchos de sus términos.

Aunque los “Cinco Clásicos” son anteriores a Kung Tse, “La tradición atribuye a Confucio haber trabajado y compilado el “Libro de la historia” y el “Libro de canciones” (Martínez, 1976, p. 19). Existen evidencias de que el propio Confucio estudió especialmente el “I Ching”, como Lao Tse. En sus últimos años, encontrará si cabe un mayor sentido formativo al “I Ching” y dirá: “Si me fuera posible prolongar mi vida algunos años, pediría cincuenta más para estudiar el I King y aprender en él a purificarme de mis faltas graves” (“Lun Yun”, VII, 16). De hecho, lo comentó y escribió algunos apéndices explicativos. En general, Confucio amaba los textos tradicionales (“Wu King” y otros). En la misma fuente puede leerse: “Kung Tse dijo: Yo comento y aclaro las obras antiguas, pero no compongo otras nuevas. Yo soy fiel a la antigüedad y la amo, con lo que puedo compararme al viejo Lao-Pang” (“Lun Yun”, VII, 1). Y en otro lugar lo confirma, reconocimiento su talante investigador: “Sólo soy un hombre que siempre ha sentido gran afición por todo lo antiguo, y he consagrado mi vida entera a investigar las leyes de nuestros predecesores” (“Lun Yun”, VII, 19).

Los “Cuatro Libros” atribuidos a Confucio y sus discípulos constituirán a todos los efectos el ‘currículo’ de unas enseñanzas que llegan con fuerza hasta nuestros días: el “Lung Yu” o “Analectas”, con los dichos y anécdotas atribuidos a Confucio y sus discípulos; el “Ta Hio” (o “Ta Hsueh”), traducido por “Gran saber” o “Gran ciencia”, atribuido a un discípulo del maestro; el “Chung Yung” o “Doctrina del medio”, atribuido al nieto de Confucio, y el “Meng Tse” o “Discursos de Mencio” (Meng Tse o Meng zi) (-371 a -288), un discípulo de época posterior (Martínez, 1976, pp. 19-20, adaptado). Describimos algunas características de la Pedagogía de Confucio y algunas de sus directrices dicácticas:

- La enseñanza de Confucio (1969) participará también de esta armonía universal observada por Lao Tse (1987), pero al contrario que el viejo maestro, precisará de intervención basada en el cultivo y el conocimiento.
- Confucio (1969) confía profundamente en la educación, y es en la educación en la que basa su propuesta:

Yan-yeu dijo: Cuando el pueblo es tan numeroso, ¿qué puede hacerse en su bien? El Maestro respondió: Hacerle rico y feliz. Yan-yeu añadió: Y cuando sea rico, ¿qué más puede hacerse por él? El Maestro respondió: Educarlo (“Lun Yun”, III, 9).

- La contribución de Confucio es profundamente formativa y metodológica. Intenta proponer, desde su perspectiva, reglas de vida basadas en el conocimiento y en implicaciones éticas, prácticas y sociales siempre concebidas para bien del pueblo.
- Por ello, como Lao Tse, destaca la preocupación de formar en sabiduría y equilibrio a quienes tienen la responsabilidad política de dirigir a otros, porque reconoce que su influencia en el bienestar social es notoria. Desde esta perspectiva, estaba preocupado por generar, a través de la educación y la formación, un ‘hombre superior’ o una persona culta que siguiera el sendero medio (o de la moderación) y enseñara a otros a través de su ejemplo. Como expresa Royston Pike: “Sabiduría, sinceridad, disciplina personal, armonía en las relaciones familiares y sociales, paz en el mundo... tales son las metas de Confucio” (Martínez, 1976, p. 67).
- Se opondrá frontalmente al principio de *wu wei* (nada hacer), base de la propuesta de Lao Tse:

Donde hay inactividad, no pueden florecer el arte ni la moral (“Lun Yun”, III, 3).

- Como más adelante propuso Aristóteles ("definid y no disputaréis") o en otro orden Comenio (1984) ("Conocer es diferenciar"), concede una crucial importancia al aprendizaje y clarificación conceptual como parte de la formación:

Tse-lu dijo: -Supongamos, Maestro, que el principio del reino de Wei desea tu colaboración para dirigir los asuntos públicos; ¿a qué cosa concederías mayor importancia para iniciar tu gestión? El Maestro contestó: -Seguramente a la rectificación de los conceptos para que cada persona y cada cosa puedan ser nombrados inequívocamente [...] Si los conceptos no son exactos, las palabras resultan vagas; las palabras ambiguas carecen de fuerza para inducir a la acción ("Lun Yun", III, 3)

- Por lo que respecta a la metodología didáctica, se puede considerar un verdadero antecedente de la enseñanza activa -mucho antes de Protágoras de Abdera, Demócrito o Dewey- y de la enseñanza basada en competencias. Entre otras muchas razones brillantes dijo: "Oigo y olvido. Veo y aprendo. Hago y entiendo", también traducido como: "Lo escuché y lo olvidé, lo vi y lo entendí, lo hice y lo aprendí".
- En cuanto a la metodología autoformativa, en el Lun Yun (VII, 2) dice:

Kung Tse dijo: Meditar en silencio y tener siempre presentes las conclusiones a que hemos llegado con la meditación, aplicarnos al estudio y sentir un gran amor hacia él, instruir incansablemente a los hombres sin desfallecer ni un momento, ¡qué difícil es alcanzar este grado de perfección!

Donde no hay estudio, hay estupidez.

No importa que vayas lento. Lo que importa es que no te detengas

- Incorpora el mismo principio metodológico "hsi-ming" (Viñao, 2005, p. 242) que Lao Tse, relativo a la conciencia constante para aprender y formarse:

Kung Tse dijo: Si viajo junto a otros dos hombres, procuraré sacar el máximo provecho de su compañía; imitaré todo lo bueno que observe en ellos y procuraré evitar sus defectos (Lun Yun, VII, 21).

El Filósofo dijo: "Si somos tres que viajamos juntos, encontraré necesariamente dos maestros (en mis compañeros de viaje); elegiría al hombre de bien para imitarle, y al hombre perverso para corregirme" (Confucio, 1969, p. 294).

- Un aspecto fundamental de la formación propuesta por Confucio es la coherencia, que concomita con la propuesta en el Huangdi sijing y en el Tao Te Ching, y muy posteriormente con fundamentos de pedagogía basada en el ejemplo docente de autores tan afamados como Freire (1996).

Tsé Kong preguntó qué era un hombre superior. El Filósofo dijo: Es el que, desde luego, pone sus palabras en práctica, y en seguida habla conforme a sus acciones (Confucio, 1969, p. 270).

Dijo Kung Tse: Los hombres perfectos de la antigüedad, primero buscaban su propia plenitud, y sólo después ayudaban a los demás (Zhuang zi, 1996, p. 57).

- Destinatarios principales de la anterior enseñanza de la coherencia eran los príncipes y dirigentes:

Los antiguos príncipes que pretendían educar y renovar a todos los pueblos, se esforzaban primero en gobernar con rectitud sus propios reinos. Para gobernar rectamente sus reinos, se

aplicaban ante todo a ordenar bien sus familias. Para ordenar bien sus familias, procuraban previamente corregirse a sí mismos. Para corregirse a sí mismos, ponían un especial cuidado en adornar su alma de todas las virtudes. Para la consecución de todas las virtudes, se esforzaban en conseguir la rectitud y sinceridad de todas sus intenciones. Para lograr que sus intenciones fueran rectas y sinceras, se entregaban con ardor al perfeccionamiento de sus conocimientos morales. Y el máximo perfeccionamiento de los conocimientos morales consiste en penetrar y descubrir los móviles de las acciones ("Ta Hio", I, 4).

Tse-lu preguntó qué era lo más importante para el buen gobierno de un pueblo. El Maestro le contestó: -Que el príncipe sea el primero en dar ejemplo de todas las virtudes; que el príncipe vaya por delante del pueblo y lo anime en todos los trabajos. Tse-lu insistió pidiendo más explicaciones. El Maestro dijo: -No desfallecer nunca en obrar así ("Lun Yun", III, 1).

El Maestro dijo: -Quien se controla a sí mismo y obra el bien, no tendrá dificultad alguna para gobernar con eficacia. Al que no sabe gobernarse a sí mismo, le resultará imposible ordenar la conducta de los demás hombres ("Lun Yun", III, 13).

Si el príncipe ejerce una cruel tiranía, no podrá evitar morir a manos de sus súbditos y el reino entero se descompondrá. Si el príncipe trata con rigor a sus súbditos, tendrá siempre la vida en peligro y el reino se verá constantemente amenazado por la anarquía. El pueblo califica a estos príncipes de brutales y crueles [...] si el príncipe no se apresura a practicar el bien y a buscar la verdad, le sorprenderá la muerte antes de haber alcanzado la dignidad imperial aunque se esfuerce para ello al final de su vida (Meng Tse, II, I, 2).

La coherencia fue, para Confucio, el camino para la formación de dirigentes. Posteriormente lo subrayó Ortega y Gasset (1997) al decir: "Si quiere dirigir a los demás tendrá que imperar sobre usted mismo". El mismo enfoque consta en el primer texto taoísta, el Huangdi sijing, concretamente en el libro "De las Cinco Medidas de Gobierno", donde se puede leer:

El Emperador Amarillo preguntó a [su ministro] Yanrán: "Es mi voluntad poner en práctica las cinco medidas de gobierno. ¿Por dónde debo empezar y por dónde terminar? A lo que Yanrán respondió: "Se debe empezar por la propia persona, tener unas normas rectas, y después aplicarlas fuera (de uno mismo) a los demás. Si lo de dentro y lo de fuera están de acuerdo, se podrán hacer las cosas correctamente y conseguir los resultados apetecidos" (en I. Preciado, 2010, p. 121).

- Desde su perspectiva educativa centrada en el conocimiento, Confucio (1969) no atrae la atención acerca de lo que no se puede conocer o sobre lo que distrae la conciencia. Así, dice (Martínez, 1976, p. 67): "Si no comprendéis la vida, ¿cómo podréis entender la muerte?", o bien: "Si no podemos servir al hombre, ¿cómo podremos servir a los espíritus?.
- Confucio es práctico, y utiliza la empatía como medio de enseñanza de actitudes deseables, entre las que destacaba "la gran virtud de humanidad". Según su discípulo Theseng, para Confucio (1969) "la gran virtud de humanidad" consiste en "amar al prójimo como a sí mismo" (p. 279). En otro lugar se dice:

Tse-kung preguntó: -¿Cuándo un hombre puede llamarse ilustrado? El Maestro dijo: -Sólo puede en verdad ser llamado ilustrado el que practica la gran virtud del amor hacia todos ("Lun Yun", III, 20).

- Aunque Lao Tse (1987) ya la menciona, Confucio (1969) y Meng Tse (-371 a -288) son quienes pueden considerarse precursores pedagógicos de lecturas actuales del concepto de 'justicia social' (por ejemplo, Murillo y Hernández Castilla, 2011). Ambos siguen una misma línea que, en

vez de centrarse en lo externo o lo social, polariza su atención en la formación, la coherencia y la ejemplaridad del dirigente:

Sí quienes gobiernan aman la justicia, el pueblo no se rebelará nunca contra ellos; si los que desempeñan altos cargos públicos son sinceros y fieles, el pueblo amará y practicará también estas virtudes ("Lun Yun", III, 4).

El Maestro dijo: -Si quien gobierna es justo, no necesita imponer con leyes la justicia para que ésta se practique; todos imitarán el ejemplo del gobernante justo. Si quien gobierna no es justo, aunque ordene que se practique la justicia no será obedecido ("Lun Yun", III, 6).

Meng Tse dijo: -Es imposible dialogar con quienes en su conversación se dejan llevar por el impulso de sus pasiones. [...] Se dejan llevar por el impulso de sus pasiones en la conversación quienes censuran las buenas costumbres y la justicia.

El bien es el fin supremo del hombre, y la justicia, el camino por el que se llega a él. No tender hacia el fin supremo y apartarse del recto camino es lo más lamentable que puede hacer el hombre.

Buscáis el camino recto a lo lejos y lo tenéis junto a vosotros. Creéis que el bien consiste en la realización de cosas difíciles, cuando no es más que realizar con rectitud las cosas fáciles (en Martínez, 1976, p. 102).

- Confucio (1969) fue un investigador consciente y humilde (con un bajo egocentrismo). Ambas cualidades son indicadores de una magnífica formación personal que avalan, desde su madurez personal, coherencia y ejemplaridad, sus propuestas educativas en este sentido:

El Maestro dijo: Yo no soy más inteligente que los demás hombres ("Lun Yun", VII, 19).

El maestro Wang T'ai es un sabio. Yo, Chiu [Confucio], he tardado y aún no he acudido a él. Voy a hacerme discípulo suyo. Cuánto más lo debieran hacerse los que no son tanto como yo (Chuang tzu, 1977, p. 220).

Reconozco lo menguado de mi conocimiento -dijo Confucio-. ¿Por qué no pasáis adentro? ¡Os ruego me habléis de ello! (Zhuang zi, 1996, libro V, p. 73).

Fan-chi le rogó al Maestro que le instruyese sobre agricultura. El Maestro dijo: -Sobre esto sabe más que yo cualquier viejo labriego. [...] Entonces Fan-chi marchó decepcionado ("Lun Yun", III, 4)

- Según lo anterior, eludía el reconocimiento:

Dijo Confucio: ¿Cómo, pues, puedo yo andar buscando o pensando si los hombres me alaban o no me alaban? A este modo de proceder llaman los hombres simplicidad infantil (Chuang tzu, 1977, p. 209).

No hay que hacer las cosas para obtener reconocimiento, pero procura que lo que hagas sea digno de reconocimiento.

- De acuerdo con lo anterior, optaba por la sencillez:

El Maestro no pescaba con red, sino con anzuelo; no cazaba con trampas, sino con dardos ("Lun Yun", VII, 26).

- Para Kung Tse, la humildad era la antesala del conocimiento. Anticipándose a Sócrates, expone así el principio del saber, de máxima y permanente actualidad:

Dijo Kung Tse: Yeu, ¿qué es saber? Saber que no se sabe lo que no se sabe. A eso podemos denominar conocimiento ("Lun Yun").

- Destaca su capacidad evaluativa del conocimiento humano, tanto aplicado a los demás como a sí mismo. Su autoevaluación era la referencia para su propia formación y para el trabajo de enseñanza a otros

Kung Tse dijo: No he hallado todavía ningún hombre santo (1); como máximo sólo he logrado conocer a algún hombre sabio. No he hallado todavía ningún hombre virtuoso; como máximo sólo he logrado conocer a algún hombre aferrado con firmeza a sus principios ("Lun Yun", VII, 25).

[(1) Su discípulo Meng Tse ofrece una aclaración: "El hombre sabio puede compararse al inicio de un concierto, el hombre santo y perfecto puede compararse a la plenitud del mismo [...] la cualidad con la que la santidad guarda más estrecha relación es la fuerza y perseverancia para llevar a término los propósitos" (Mens Tse) (en Martínez, 1976, p. 103)].

El Maestro dijo: Supero a los demás hombres en mis conocimientos sobre literatura. Quiero que todos mis actos sean los que corresponden a un hombre superior, pero no he alcanzado todavía la perfección ("Lun Yun", VII, 32).

El Maestro dijo: No puedo ni compararme con un hombre bondadoso. Sólo puedo afirmar que pongo el máximo esfuerzo en alcanzar la bondad, y que nunca desmayaré en este empeño; también procuro enseñar a los demás hombres el camino para conseguir estas virtudes, sin dejarme abatir por el desaliento. Esto es todo cuanto puedo afirmar de mí ("Lun Yun", VII, 33).

- De un modo compatible, diferencia entre actitudes inadecuadas (egocéntricas o infantiles) y adecuadas (virtuosas o conscientes):

El Maestro dijo: -El hombre noble, aunque ocupe una posición elevada, no hace alardes de ostentación y orgullo. El hombre vulgar es vano y orgulloso, aun cuando su posición no sea elevada ("Lun Yun", III, 26).

El Maestro dijo: -Se halla muy cerca de la perfección el hombre que es constante, paciente, humilde y mesurado en el hablar ("Lun Yun", III, 27).

Tse-lu preguntó: -¿Cuándo un hombre puede considerarse de categoría excepcional? El Maestro dijo: -Es digno de toda consideración el hombre que investiga la verdad con ardor, y expone con sinceridad el resultado de sus investigaciones. Estas son las cualidades fundamentales de un hombre extraordinario ("Lun Yun", III, 28)

- Para Kung-tsé (Confucio), lo más importante es la organización de la humanidad. Para él, la humanidad es un organismo de superior especie. Su concepción está expresa cuando describe la "gran comunidad", donde dice en el texto "Doctrinas de Confucio", expuestas por Richard Wilhelm, que:

Cuando venza la gran verdad, entonces la Tierra será propiedad de todos. Se escogerá a los más sabios y a los más competentes para que mantengan la paz y la concordia. Entonces, los hombres no amarán sólo a los suyos, no procurarán sólo por sus propios hijos [...] Por eso no harán falta cerraduras [...]. Se dejarán abiertas las puertas exteriores. A esto se llama la gran comunidad (Martínez, 1976, pp. 86, 87).

Lo más relevante de esta enseñanza es que tener conciencia de humanidad o no tenerla es una cuestión de voluntad. En efecto:

El Maestro dijo: -La humanidad se halla muy lejos de nosotros, pero si yo deseo alcanzar la humanidad, ella viene a mí ("Lun Yun", VII, 29).

- La actitud de Confucio (1969) hacia sus discípulos era de completa entrega. Sin embargo, destacamos dos testimonios altamente descriptivos, sobre su disposición a enseñar según a quién. Es una de las primeras expresiones de individualización didáctica -que también practicará Sócrates, porque diferenciaba su metodología entre sus amigos o discípulos y los sofistas-. En efecto, en un apéndice realizado por Confucio para el "I Ching", concretamente el IV (Mang: Locura juvenil o La inmadurez) se dice:

Yo no voy a buscar al joven inexperto, sino que él viene y me busca a mí. Cuando él demuestra la sinceridad que caracteriza a la primera aproximación al conocimiento, yo le instruyo. Si me pide una segunda y tercera vez, eso es molesto, y yo no instruyo a los que son molestos. Será conveniente mantenerse firme y correcto, como montaña sobre el agua (en Martínez, 1976, p. 37).

He aquí lo que casi está antecediendo el ECTS (crédito europeo) desde la perspectiva del esfuerzo requerido en el alumno y de su trabajo no presencial: "No enseñaré a quien no sienta ganas de aprender, ni diré nada a quien no se esfuerce en aclarar las cosas por su cuenta. Y si explico un cuarto de la verdad, y el alumno, pensando y reflexionando él solo, no deduce los otros tres cuartos, no seguiré instruyéndole".

- Destacamos el trabajo de Fabre (2004) como aplicación de las enseñanzas de Confucio a la dirección escolar.

4.2.3. Cuando China fertilizó a Europa

Desde el siglo –VII hasta el siglo XV fue, junto a Gracia, la superpotencia científica, cultural y pedagógica de la humanidad. Es más, hay un hecho poco conocido, y es el papel catalizador determinante que tuvo China en salida de la Edad Media y en la entrada en la Edad de la Razón europea. El hecho lo estudia Menzies (2010). Se trata de la llegada de una colosal flota china a costas italianas en 1434, cuando por entonces China era la mayor potencia mundial. Desde nuestra óptica, era una flota de la 'sociedad del conocimiento', porque quería elevar el nivel de conocimiento de los "países bárbaros". Era un regalo que la humanidad se hacía a sí misma. Pero Europa (Italia) no estaban en las mismas coordenadas de valor - polarizada al conocimiento- y por eso el aprovechamiento fue parcial. Aun así –sostiene Menzies (2010)-, en encuentro fue suficiente para desencadenar el Renacimiento europeo.

En efecto, el general Zheng He fue nombrado embajador especial para llevar a los países extranjeros el legado que el emperador Zhu Di hacía a la humanidad. Su detalle se expresa en un edicto, fechado el 29 de junio de 1430:

Todo prospera y se renueva, pero los países extranjeros, situados muy lejos, allende los mares, no han oído y no saben. Por este motivo, los grandes directores Zheng He, Wang Jinghong y otros fueron enviados especialmente para llevar la nueva, para ir e instruirlos y obtener su respeto y sumisión (Menzies, 2010).

La flota de Zheng He llegaría a los 2700 barcos. Era multinacional y pluriconfesional. En ella se llevaba la descomunal Gran Enciclopedia Yongle (Yongle Dadian), que fue guardada en la recién terminada Ciudad Prohibida. Se terminó en 1421, fue elaborada por 3000 eruditos, que compilaron los conocimientos chinos de los 2000 años anteriores en 22937 pasajes extraídos de más de 7000 obras. Es por eso por lo que pudiéramos considerarlo parte del 'currículo del Renacimiento europeo', predominantemente de

naturaleza disciplinar. En efecto, según su índice, trataba saberes de Geografía, Cartografía, Agricultura, Ingeniería Civil y Militar, técnicas bélicas, salud y Medicina, construcción y planificación urbanística, el acero y su producción, cocción y decoración de cerámicas, bioquímica, fertilización cruzada, producción de alcohol, fabricación y tejedura de seda, fabricación de pólvora, construcción de barcos, códigos uniformes, cifras, criptografía y Matemáticas. Una parte de la Yongle Dadian dedicado a las Matemáticas que se salvó de la quema de Mao y de su Guardia Roja, se conserva en la Universidad de Cambridge.

Como decimos, con esta compleja propuesta 'curricular' cuyo destino era la humanidad, Oriente fertilizó a Occidente en 1434, dando a luz el Renacimiento. Ello supuso dejar atrás irreversiblemente la Edad Media, no sólo por el hartazgo generado por la iglesia católica y el deseo de justicia social que en las últimas décadas ya era clamoroso, sino por el anterior resurgir de la Ciencia (Roger Bacon, Ockham), la nueva Pedagogía y los nuevos elementos curriculares que, aunque de otra cultura, fueron cruciales para trazar el camino de la razón y su educación posible. Con todo, fugaz como fue el encuentro con el saber milenario de la potencia asiática, se evaporó de la memoria. Se miró de nuevo a lo que siempre permaneció en el horizonte del pasado –Grecia- y con ella se continuó camino.

5. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

El trabajo realizado nos permite concluir con las siguientes consideraciones, a modo de conclusión y discusión:

- Desde una acepción amplia de currículo, la exploración de 'antecedentes' o de 'manifestaciones curriculares' de cada circunstancia, periodo o época de la Edad Antigua se muestra como una posibilidad enriquecedora para la Pedagogía y la Didáctica. Su conocimiento ordenado y sistemático nos permite afirmar que el objetivo principal ha sido satisfecho. En efecto, analizando lo estudiado desde nuestras actuales coordenadas curriculares y didácticas, y apoyando nuestra investigación en un enfoque basado en la evolución de la conciencia aplicada (Herrán, 2003b, 2005), se han registrado contribuciones didácticas y curriculares aprovechables con las que enriquecer concepciones y diseños curriculares del siglo XXI.
 - Entre ellas destacamos: enfoques didácticos (por ejemplo, los asociados a Pedagogías orientales), intenciones formativas (por ejemplo, la iluminación), competencias (por ejemplo, el *descondicionamiento*, el autoconocimiento, la lucidez generada por la conciencia o el egocentrismo), contenidos (por ejemplo, la humanidad), metodologías autoformativas eficaces (por ejemplo, la meditación y la enseñanza desde el ejemplo de la propia vida), recursos didácticos (por ejemplo, la naturaleza comprendida como maestra), etc.
 - Es más, si se observa con cuidado, podremos apercibirnos de que los enfoques didácticos orientales son inusuales en nuestra Didáctica; de que la iluminación como intención educativa está prejuzgada y su sola mención produce en algunos investigadores sonrisa, aunque otros indagadores la califiquen como "la cima más elevada que puede alcanzar la conciencia humana" (Osho, 2010, p. 292); de que competencias como el *descondicionamiento*, el autoconocimiento -erróneamente considerado por la psicología y la psiquiatría, como se detalla en Herrán (2003)-, la lucidez de la conciencia o el egocentrismo (como competencia inversa) están inéditas

(Herrán, 2005) en los currícula, desde la educación infantil hasta la universitaria; de que contenidos como la humanidad no se relacionan con la educación; de que metodologías autoformativas como la meditación o la enseñanza desde la propia vida no se promueven en la formación inicial o continua del profesorado; de que la consideración de la naturaleza como recurso y como maestra se tiene como poco más que una anécdota añeja, si acaso acicateada por Comenio (1984). Por tanto, más allá de ser 'aprovechables' podrían estar definiendo lo que en otro lugar hemos conceptuado como Pedagogía y formación de primera división.

- La historia de las manifestaciones curriculares puede interpretarse, desde la Didáctica, como articulación de dos procesos no lineales de sentidos contrarios: uno exterior, ascendente o ganancial y otro interior, descendente o de pérdida. En efecto, en general, crece la formalización planificadora a que invita el progreso científico o didáctico. Y decrece el interés y la atención por cuestiones continuamente relevantes para el ser humano. A los desafíos pedagógicos que trae esta distracción denominamos en otro lugar 'retos perennes' (Herrán, González, Navarro, Freire y Bravo, 2000), y los identificamos como 'tercera dimensión curricular' (base de un 'currículo 3D'), junto a las dos dimensiones convencionales –que, por ejemplo, Motta (2007) identifica como la dinámica de las áreas de conocimiento que nace en las disciplinas de referencia y en su epistemología y la dinámica de las necesidades y problemas sociales, léase temas transversales o competencias (adaptado).
 - Conceptuamos esos 'retos perennes' como necesidades educativas, fundamentales para la formación humana, que no se demandan. Por ello normalmente no se integran en los currícula o en los proyectos pedagógicos de los centros. Algunos de ellos son: la educación para el autoconocimiento, la educación para la universalidad y para sentir la humanidad como identidad y proyecto, la educación basada en la meditación, la desidentificación y la no dependencia, la educación para la muerte, la educación para el control y la reducción del propio ego individual y colectivo, la educación para la complejidad de la conciencia, la educación para la duda, la autocrítica y la rectificación, la educación para la evolución humana, la educación para la unidad humana mediante un lenguaje universal, etc.
 - Pues bien, los más relevantes de estos retos –la conciencia, el autoconocimiento, la humanidad, el egocentrismo como lastre de la formación, la universalidad, la muerte, la duda, la meditación como metodología autoformativa, etc.- vendrían a formar parte de las propuestas curriculares de las más importantes y renovadoras pedagogías antiguas. Por ejemplo, pese a que el autoconocimiento es la energía que anima desde su origen a la Historia de la Enseñanza, la mayor parte de personas mueren sin saber quiénes son esencialmente (Herrán y Cortina, 2008). De hecho, al niño desde muy pequeño se le transmite el mensaje 'yo soy mi cuerpo', no 'yo tengo un cuerpo'. Llama la atención que el mero hecho de plantearse esta cuestión en Pedagogía o Didáctica es un hecho epistemológico inusual. Sin embargo, hay excepciones. Por ejemplo, el catedrático de Didáctica González Jiménez (2008) desarrolla la tesis de que: "somos lo que conocemos y manifestamos lo que somos". Así mismo, el catedrático de Didáctica Joan Mallart (2012): "Sin conciencia, sin autoconciencia, sin autoconocimiento, sin sentido de la vida y de pertenencia solidaria a la humanidad, mal se puede enseñar. Y en modo alguno es

posible educar careciendo del espíritu profundo de la formación humana" (p. 302). Nuestra perspectiva es afín pero más radical, al entender que su ausencia de la Didáctica y de los currícula podría significar que lo que hacemos quizás no se deba llamar 'educación' (Herrán, 2011). Por otro lado, las posiciones de González (2008) y de Mallart (2012) difieren de las tesis de la escuela experimental de Siddharta. Algo más que un debate está, no sólo abierto sino sin digerir. Nosotros nos preguntamos si esto no tendría algo que ver con la formación y cómo ha podido ocurrir que la educación y sus currícula se hayan alejado tanto de estas intenciones y con metodologías autoformativas como la meditación.

- La Pedagogía oriental no tiene mucho peso en nuestra dual y mucho más aristotélica que socrática o platónica academia preuniversitaria y universitaria. Sí puede ser relevante en personas concretas (de dentro o fuera de la academia) y en colectivos abiertos a la innovación y a la investigación desde la experiencia personal. De todas las contribuciones posibles debemos destacar la meditación, comprendida desde el prisma complejo tratado. Y no puede mencionarse la meditación sin referirnos a su objeto, el autoconocimiento. Y es que uno de los más importantes temas radicales incomprensiblemente mal satisfechos por la Pedagogía y la Didáctica es el autoconocimiento, que a su vez es nada menos que su origen, su ancestral motivación, uno de sus primeros retos históricos, la dificultad de aprendizaje peor atendida y su más escandaloso fracaso formativo, que de tan extendido pasa desapercibido (Herrán, 2004). Pues bien, es muy probable que la ineficacia de la Pedagogía y de la Didáctica en relación al autoconocimiento tenga mucho que ver con la ausencia metodológica que comentamos: el absoluto desconocimiento y la consecuente ausencia de la meditación en los currícula, en la educación normalizada y en la formación del profesorado.
 - El problema de la formación no es que el pozo sea demasiado hondo, sino que la cuerda es demasiado corta. (¡Cómo no va a serlo, si la educación que favorecemos y la formación del profesorado que desarrollamos, de tan superficiales, apenas llegan al exterior de lo interior!) Y la meditación, comprendida a la vez como metodología autoformativa del docente y como técnica de enseñanza, puede ser esa cuerda larga y necesaria para llegar al fondo del pozo. La meditación es una metodología ancestral, históricamente validada y cuyos beneficios están respaldados por infinidad de investigaciones neurológicas y médicas desde los años 70.
 - Creemos que, desde una perspectiva curricular, podemos coincidir con Osho (2012) en que: "todos los sistemas educativos, desde la guardería hasta la universidad, deberían crear un cierto ambiente meditativo" (p. 89). Así:

cualquier individuo que ingrese en un colegio, instituto o universidad, debería recibir sesiones que le animen a meditar, de forma que la meditación provenga de su interior y no sea algo impuesto desde fuera. No es que se exija meditar sino que surge el deseo de meditar del interior. Hay cosas como la meditación que nos e pueden imponer, o provocarán un resentimiento. Pero la meditación puede servir para dejar a un lado todos esos resentimientos, envidias, odio y competitividad. Puede limpiar [...] de tal forma que la gente no envejecerá simplemente, sino que crecerá (p. 26).
- Paradójicamente, no son pocas las propuestas pedagógicas y curriculares occidentales cuyo origen data de Oriente, sin apercibirse de ello. Tal es el caso, como se verá del principio de *wu*

wei (según la propuesta de la escuela de Lao Tse, no del taoísmo original de la escuela de Huang-Lao) que entenderemos como una base de la educación activa, muy posiblemente conocida por Rousseau, del que se desplegará a través de Pestalozzi, Fröbel y otros.

- Las propuestas pedagógicas y curriculares antiguas más complejas e innovadoras coinciden entre muchos de sus planteamientos formativos. Parecen verificar -en cuanto a complejidad de conciencia y sus productos se refiere- el “todo lo que se eleva, converge” de Teilhard de Chardin. Además se observa –desde la misma lógica interpretativa- que desarrollan una noción de educación y formación compatibles con pedagogos y pedagogías renovadoras posteriores.
- Es posible distinguir entre dos clases de currícula: los *universales* (o más maduros y complejos), que desde su cultura han imaginado la humanidad como destino y se han referido a ella con frecuencia, y los *sistémicos* (o egocéntricos), que realimentan sus culturas de origen y sobre cualquier otra finalidad pretenden su pervivencia y desarrollo. En la actualidad los currícula más abundantes son *sistémicos* o egocéntricos, porque se corresponden con sistemas educativos de raíz nacionalista que no han trascendido el concepto nación o nacionalidad (García Garrido, 1986, p. 37; 1997). Puesto que la educación puede considerarse “la energía primera de la Humanidad” (Bousquet, 1974) –de la humanidad, no de una parte de ella- ¿por qué no se desarrolla con esta conciencia? La idea de ‘educación para la humanidad’ como intencionalidad educativa constituyente de la formación es expresada tanto por Confucio, Protágoras de Abdera o Sócrates. Pero en el Renacimiento reparará en ella Comenio. En la Edad Moderna será también fundamental en la pedagogía de Rousseau, de Kant, de Condorcet o de Herder. En la Edad Contemporánea, resultará esencial en Pestalozzi, Fröbel, Eucken, Martí, Gandhi, Montessori, Maharshi, Einstein, Teilhard de Chardin, Makarenko, Dürckheim, Freinet, Sujomlinsky, Krishnamurti, Blay, Osho, etc. Quizá esta línea ascendente pueda hoy quedar representada - gracias al impulso de Mayor Zaragoza (2003), siendo director general de la UNESCO- por el “Informe Delors” (1996) y “La Carta de la Tierra” (2000), aunque sorprendentemente esta “Carta” esté desprovista de Pedagogía o de una propuesta pedagógica semejante a una “educación para la universalidad” (Herrán, 2002; Herrán y Muñoz, 2002).
- En síntesis, las enseñanzas y las propuestas curriculares de los clásicos revisados pretenden una formación centrada en la conciencia. Sin embargo, es un hecho que ni la Pedagogía ni la Didáctica han incorporado la ‘conciencia’ (Herrán, 1998) en su corpus científico, como causa y efecto de la formación. Por tanto, no se relaciona ni aplica suficientemente en la formación de profesores. Por ello, es probable que a la larga pueda ser beneficioso definir, reforzar e investigar este constructo epistemológico instrumental, como requisito para aprovechar muchas de aquellas enseñanzas perennes por la Pedagogía y para los diseños curriculares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adler, M. J. (1983). *The Paideia proposal*. New York: Mac Millan.
- Aguirre de Cárcer, L. F. (1997). *Aforismos. Confucio. La virtud de saber dirigir*. Madrid: Temas de Hoy.
- Bertoni, D. (1976). *Historia de la Didáctica*. Barcelona: Avance.
- Bisquerra, R. (1996). *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Madrid: Narcea.

- Bisquerra, R. (2008) (Coord.). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Blay, A. (2006). *Ser. Psicología de la autorrealización* (2^a ed.). Barcelona: Índigo (e.o.: 1992).
- Bolívar, A. (2003). *Reunión del Área de Didáctica y Organización Escolar. Retos Actuales del Área de Didáctica y Organización Escolar en el Ámbito Universitario: Experiencias, Interrogantes e Incertidumbres. Didáctica y Currículum*. Valencia, 15 y 16 de mayo. Recuperado de http://cmap.upb.edu.co/rid=1196125280484_1620456719_967/Bol%C3%ADvar%20-Did%C3%A1ctica%20y%20currículum.pdf.
- Bousquet, J. (1974). *La problemática de las reformas educativas*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Capitán Díaz, A. (1980). *Historia de la Educación I*. Granada: Editorial de la Universidad de Granada.
- Capra, F. (1984). *El Tao de la física. Una exploración entre la física moderna y el misticismo oriental*. Madrid: Luis Cárcamo, editor (e.o.: 1975).
- Capra, F. (1996). *El punto crucial. Ciencia, sociedad y cultura naciente*. Argentina: Troquel (e.o.: 1992).
- Casanova, M. A. (2006). *Diseño curricular e innovación educativa*. Madrid: la Muralla.
- Chuang Tse (2001). *El libro de Chuang Tse*. Madrid: EDAF.
- Chuang Tzu (1977). *Lao Tse, y Chuang Tzu, dos grandes maestros del taoísmo*. Madrid: Editora Nacional.
- Comenio (1984). *Didáctica magna*. Madrid: Akal.
- Confucio (1969). *Los libros canónicos chinos* (2^a ed.). Madrid: Clásicos Bergua.
- Confucio (1987). *Los cuatro libros de la sabiduría*. Barcelona: Edicomunicación.
- Debesse, M., y Mialaret, G. (1973). *Historia de la Pedagogía*. Barcelona: Oikos-tau.
- Delgado, B. (1992, 1993, 1994). *Historia de la Educación* (3 vols.). Madrid: Morata.
- Delors, J. et al. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. París: UNESCO.
- Estévez Nénninger, E. H. (2002). *Enseñar a aprender. Estrategias cognitivas*. México: Paidós.
- Fabre, S. (2004). *Dirigir según la escuela de Confucio*. Bilbao: Deusto.
- Freinet, C. (1971). *La Escuela Popular Moderna*. Lima: Ministerio de Educación Nacional del Perú y Ediciones Retablo de Papel.
- Freire, P. (2002). *La educación como práctica de la libertad* (50^a ed.). México: Siglo XXI (e.o.: 1969).
- Fromm, E. (1991). *Del tener al ser. Caminos y extravíos de la conciencia*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A. (e.o.: 1989).
- Galino, M.Á. (1960). *Historia de la Educación I Edades Antigua y Media*. Madrid: Editorial Gredos.
- García Calvo, A. (2000). *Poesía antigua (De Homero a Horacio)*. Zamora: Lucina.
- García Calvo, A. (2003). *Ilíada. Versión rítmica de Agustín García Calvo*. Zamora: Lucina.

- García-Bermejo Pizarro, S. (1992). *La divinización generalizada de la humanidad*. Zaragoza: Editorial Círculo.
- García Garrido, J. L. (1986). *Problemas mundiales de la educación* (2^a ed.). Madrid: Dykinson.
- García Garrido, J. L. (1997). *Educación global: Un nuevo reto para los sistemas escolares*. En Fundación Santillana, Aprender para el futuro. Desafíos y oportunidades. Madrid: Fundación Santillana.
- García Gual, C. (2012). El Camino de los Griegos. ¡Tan Lejos, Tan Cerca! Muy Historia (42), 6-8. Gimeno Sacristán, J. (1988). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- González Jiménez, F. E. (2012). Respuestas de profesores-investigadores del área de Didáctica y Organización Escolar. En A. de la Herrán, J. Paredes, C. Moral Santaella y T. Muñoz, *Preguntas fundamentales de la enseñanza* (2^a ed.). Madrid: Universitas.
- Goodson, I. F. (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Hamilton, D. (1991). "Orígenes de los Términos Educativos "Clase" y "Curriculum". *Revista de Educación* (296, mayo-agosto), pp. 187-205.
- Herrán, A. de la (1993). *La educación del siglo XXI. Cambio y evolución humana*. Madrid: Ciencia 3.
- Herrán, A. de la (1997). *El ego humano. Del yo existencial al ser esencial*. Madrid: San Pablo.
- Herrán, A. de la (1998). *La conciencia humana. Hacia una educación transpersonal*. Madrid: San Pablo.
- Herrán, A. de la (1998). La Duda como Principio de Enseñanza. *Tendencias Pedagógicas. Número Extraordinario: La Formación de Maestros en los Países de la Unión Europea*, 1, pp. 109-118.
- Herrán, A. de la (2002). Educación para la Universalidad: Más Allá de lo Intercultural. *Revista Creatividad y Sociedad*, 2, pp. 25-32.
- Herrán, A. de la (2003). Autoconocimiento y Formación: Más Allá de la Educación en Valores. *Tendencias Pedagógicas*, 8, pp. 13-42.
- Herrán, A. de la (2003b). El Nuevo Paradigma Complejo-Evolucionista en Educación. *Revista Complutense de Educación*, 14(2), pp. 499-562.
- Herrán, A. de la (2003c). *El siglo de la educación. Formación evolucionista para el cambio social*. Huelva: Hergué.
- Herrán, A. de la (2005). El nuevo "paradigma" complejo-evolucionista en educación (capítulo 13). En A. de la Herrán (Coord.), E. Hashimoto, y E. Machado (2005), *Investigar en Educación: Fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas*. Madrid: Dilex.
- Herrán, A. de la (2005b). Formación y Transversalidad Universitarias. *Tendencias Pedagógicas*, 10, pp. 223-256.
- Herrán, A. de la (2006). Los Estados de Conciencia: Análisis de un Constructo Clave para un Enfoque Transpersonal de la Didáctica y la Formación del Profesorado. *Tendencias Pedagógicas*, 11, pp.103-154.
- Herrán, A. de la (2011). Reflexiones para una Reforma Profunda de la Educación, desde un Enfoque Basado en la Complejidad, la Universalidad y la Conciencia. *Educación XXI* (14), pp. 245-264.

- Herrán, A. de la y Álvarez, N. (2010). Para qué enseñar: Significado y sentido de la formación universitaria. En J. Paredes y A. de la Herrán (Coords.), *Cómo enseñar en el aula universitaria*. Madrid: Pirámide.
- Herrán, A. de la, y Cortina, M. (2006). *La muerte y su didáctica. Manual para Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Universitas.
- Herrán, A. de la, y González, I. (2002). *El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado*. Madrid: Universitas.
- Herrán, A. de la, y Muñoz, J. (2002). *Educación para la universalidad. Más allá de la globalización*. Madrid: Dilex.
- Herrán, Agustín de la (2009). "¿De la educación en valores sociales a la educación en virtudes humanas?", en C. Vilanou, Á. Casado, A. de la Herrán, y L. Grossi, *La educación: un arte extasiológico*. Madrid: Fundación Fernando Rielo, pp. 59-94.
- Jaeger, W. (1957). *Paidea. Los ideales de la cultura griega*. México: FCE (e.o.: 1933).
- Johnston, W. (1980). *La música callada. La ciencia de la meditación* (3^a ed.). Madrid: Paulinas (e.o.: 1974).
- Krippner, S., Wescott, R., Huxley, A., Bucke, R.M., Prince, R., Savage, C., Owens, M., Fisher, R., Maupin, E.M., Ray Jordan Jr., G., Houston, J., Masters, R.E.L., Bourguignon, E., Maslow, A., Wilber, K. y Watts, A. (1980). *La experiencia mística y los estados de conciencia*. Barcelona: Kairós.
- Krishnamurti, J. (1982). *Educando al educador*. México: Orión (e.o.: 1953).
- Krishnamurti, J. (2008). *Aprender es vivir. Cartas a las escuelas*. Madrid: Gaia.
- Kung, J.T. (1964). *Confucio educador. Estudio del pensamiento confuciano y cristiano*. Madrid: CSIC. Instituto San José de Calasanz.
- Lao tse (1983). *Tao te ching*. Barcelona: Orbis.
- Lao zi (1986). *El libro del tao* (5^a ed.). Madrid: Alfaguara (e.o.: 1978).
- Larriera, E. (2004). Coaching Mayéutico. Ser Maestro. *Nueva Empresa* (septiembre).
- Larroyo, F. (1964). *Historia general de la pedagogía* (9^a ed.). México: Porrúa.
- Lie zi (1987). *El libro de la perfecta vacuidad*. Barcelona: Kairós.
- Luzuriaga, L. (1994). *Historia de la Educación y la Pedagogía* (22^a ed.). Buenos Aires: Losada.
- Mallart, J. (2000). Didáctica: Del Currículum a las Estrategias de Aprendizaje. *Revista Española de Pedagogía*, 217, pp. 417-438.
- Mallart, J. (2012). Respuestas de profesores-investigadores del área de Didáctica y Organización Escolar. En A. de la Herrán, J. Paredes, C. Moral Santaella y T. Muñoz, *Preguntas fundamentales de la enseñanza* (2^a ed.). Madrid: Universitas.
- Martínez, J. L. (1976). *El mundo antiguo IV. China/Japón*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Mayor Zaragoza, F. (1988). Prólogo. En E. Laszlo, *Evolución. La gran síntesis*. Madrid: Espasa-Calpe (e.o.: 1988).

- Mayor Zaragoza, F. (2003). Acto de Presentación del libro: Educación para la Universalidad. Más allá de la globalización. Círculo de Bellas Artes. Madrid.
- Melgar, L. T. (2011). *Frases y situaciones ingeniosas*. Madrid: Libsa.
- Menzies, G. (2010). *1434*. Barcelona: Debolsillo.
- Motta, R.D. (2007). Obstáculos y Desafíos en la Construcción de un Enfoque Curricular Transdisciplinar. Algunos Casos. Conferencia en el *I Congreso Internacional de Innovación Docente: Transdisciplinariedad y Ecoformación. Hacia una Educación Planetaria*. Barcelona: GIAD, EDEI, Universitat de Barcelona.
- Murillo, J. y Hernández Castilla, R. (2011). Hacia un Concepto de Justicia Social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), pp. 7-23.
- Ortega y Gasset, J. (1997). *Obras completas*. Madrid: Aguilar.
- Osho (2007). *Buda. Su vida y enseñanzas*. Madrid: Océano-Gaia.
- Osho (2010). *Cierra los ojos y láñzate*. Barcelona: De Bolsillo Clave.
- Osho (2012). *Cambio*. Madrid: Debolsillo.
- Pannikar, R. (1969). La Sonrisa de Buda. El Silencio y la Palabra. *Revista de Occidente*, 176, pp. 1-21.
- Preciado, I. (1986) (trad.). *Lao zi. El libro del Tao* (5^a ed.). Madrid: Ediciones Alfaguara. (e.o.: 1978).
- Preciado, I. (1987). Introducción. *Lie zi*. Barcelona: Kairós.
- Preciado, I. (1996) (trad.). Notas. En *Zhuang zi*. Barcelona: Kairós.
- Preciado, I. (2010) (Trad.). *Los cuatro libros del emperador amarillo*. Madrid: Trotta.
- Preciado, I. (2011) (Trad.). *Tao Te Ching. Los libros del Tao*. Madrid: Trotta.
- Riso, W. (2009). *El camino de los sabios. Filosofía para la vida cotidiana*. Barcelona: Planeta-Zenith.
- Riso, W. (2009). *El camino de los sabios. Filosofía para la vida cotidiana*. Barcelona: Planeta-Zenith.
- Román López, M.T. (2006). *El pensamiento de la India: Hinduismo*. Madrid: UNED.
- Román López, M.T. (2006). Presentación. En Lao Tse, *Tao Te Ching. Los libros del Tao*. Madrid: Trotta.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Madrid: Editorial Ariel.
- Savater, F. (2009). *Historia de la filosofía sin temor ni temblor*. Madrid: Espasa.
- Sebastián Ramos (2003) (Coord.). *Orientación profesional. Un proceso a lo largo de la vida*. Madrid: Dykinson.
- Silíceo, A. y González, J. L. (2012). Apéndice: La Carta de la Tierra. En A. Silíceo y J. L. González, *Pasión por el futuro. Nueva planeación estratégica fundada en valores*. México: Mac Graw-Hill.
- Skilbeck, M. (1984). *School-Based Curriculum Development*. London: Harper and Row.
- Skinner, B. F. (1982). *Tecnología de la enseñanza* (5^a ed.). Barcelona: Labor (e.o.: 1970).
- Souvirón, B. (2008). *El rayo y la espada. Una nueva mirada sobre los mitos griegos*, 1. Madrid: Alianza Editorial.

- Souvirón, B. (2012). *El rayo y la espada. Una nueva mirada sobre los mitos griegos, 2, Ártemis-Afrodita.* Madrid: Alianza Editorial.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to Curriculum Research and Development.* London: Heineman.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum.* Madrid: Morata.
- Sternberg, R. (1994). *La sabiduría. Su naturaleza, orígenes y desarrollo.* Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Teilhard de Chardin, P. (1974a). *Las direcciones del porvenir.* Madrid: Taurus.
- Teilhard de Chardin, P. (1974b). *Ser más* (2^a ed.). Madrid: Taurus.
- Teilhard de Chardin, P. (1984). *El fenómeno humano.* Barcelona: Orbis (e.o.: 1955).
- Tola, F. (1968). *Himnos del Rig Veda.* Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Torrance, E.P. (1976). *La enseñanza creativa.* Madrid: Santillana.
- Torre, S. de la (1993). *Didáctica y currículo. Bases y componentes del proceso formativo.* Madrid: Dykinson.
- Torre, S. de la (2004). *Aprender de los errores. El tratamiento didáctico de los errores como estrategia de innovación.* Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Tyler, R.W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction.* Chicago: University of Chicago Press.
- Viñao, S. (2005). La Educación a través del Arte: La Aportación de la Enseñanza Taoísta. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 12-13, pp. 233-247.
- Wong, E. (2004). *Taoísmo. Introducción a la historia, las filosofías y la práctica de una antiquísima tradición china.* Barcelona: Oniro.
- Zhuang zi (1996). *Zhuang zi.* Barcelona: Kairós.