

LA TEORÍA DE LA ENSEÑANZA EN M. MONTAIGNE

The teaching theory of Montaigne

José PENALVA BUITRAGO
Universidad de Murcia

Fecha de aceptación de originales: noviembre de 2006
Bibliid. [0212-0267 (2006) 25; 361-378]

RESUMEN: Este artículo tiene la intención de articular la teoría de la enseñanza de Montaigne. La idea rectora es que su pensamiento, afincado en el ideal clásico de la formación, se sustenta en la creencia básica en la *confianza en el hombre*, confianza en las potencialidades humanas para librarse de las debilidades y de los engaños de la mente, para poseerse a sí mismo. El artículo desarrolla esta idea en tres partes: en primer lugar, analiza la teoría antropológica que inspira su teoría de la educación. En segundo término, se proponen los contenidos existenciales necesarios para alcanzar el ideal humano propuesto. En la tercera sección se expone el papel del maestro en el proceso de la enseñanza. Por último, se presenta a modo de conclusión una articulación sintética de su teoría de la enseñanza.

PALABRAS CLAVE: Identidad del educador, antropología de la educación, teoría de la enseñanza, filosofía de la educación.

ABSTRACT: This article seeks to articulate the teaching theory of Montaigne. The core idea is that Montaigne's thought, founded on formation classical ideal, is based on basic belief about the confidence in man, confidence in humanity possibilities to release from the weakness and frauds of the mind, to be a real man. The author develops the idea along these three lines: firstly, anthropology theory that inspires the educational theory of Montaigne; secondly, the anthropology values that we need to became a real man; and thirdly, the teaching process and the relationship with the teacher. Finally, in conclusion, the author shows a articulation of the teaching theory.

KEY WORDS: Identity teacher, educational anthropology, teaching theory, educational philosophy.

Introducción

LOS ESCRITOS DE MONTAIGNE (1533-1592), referente de la *formación de la conciencia humanista* y del descubrimiento de la individualidad, han ejercido una influencia importante en el pensamiento sobre la educación¹. La mayor parte de los estudios interpretan el pensamiento de Montaigne casi exclusivamente como una reacción contra la moral heterónoma o como una llamada al conocimiento de los límites humanos. No obstante, esos elementos deben ser interpretados en su horizonte vital originario: la formación, el ímpetu por autosuperarse. El ámbito educativo es el contexto de sentido de su pensamiento.

La búsqueda que Montaigne emprende en sus *Ensayos* está regida por una finalidad: la superación de sí mismo, la liberación de todas las debilidades y de todos los engaños, en suma: llegar a poseerse a sí mismo. Ésta es la «idea» rectora de su narración. Por eso su forma literaria es precisamente el *ensayo*. Sus escritos no pretenden ser una autobiografía; lo que se propone no es una descripción retrospectiva de acontecimientos, sino una búsqueda introspectiva de su experiencia de vida. Tampoco se propone el mismo Montaigne como ejemplo a imitar; no busca lo ejemplar, universal o edificante. Lo que quiere es, simplemente, ser conocido, no imitado. *Yo mismo soy la materia de mi libro*, dice al principio de sus *Ensayos*². Y recurre a la forma literaria del ensayo porque el yo encuentra su expresión en una forma abierta, fragmentaria, inacabada. Porque la experiencia que el hombre tiene de sí mismo es que es un sujeto en constante búsqueda de sí mismo, en constante formación. La conciencia que tiene de sí mismo es que es un constante *fluir*, una lucha que ha de ser reemprendida constantemente.

La intencionalidad de Montaigne es conocerse a sí mismo, llegar a aprehender su individualidad particular y original, para construirse. De este modo, podemos decir que el ensayo, como forma literaria, es el lugar de su construcción, y, en este sentido, que la identidad es una identidad narrativa, que se encuentra en la medida en que se encuentra exteriorizada (puesta ante sí) en la escritura. La escritura es el

¹ Los estudios generales más significativos son: FAYCE, R. A.: *The Essays of Montaigne*, Londres, 1972. FRAME, D. M.: *Montaigne: a biography*, Londres, 1965. VILLEY, P.: *Les sources et l'évolution des essais de Montaigne*, París, 1908 (2 vols.). Otros estudios: BURKE, P.: *Montaigne*, Madrid, Alianza, 1985. TRINQUET, R.: *La jeunesse de Montaigne*, París, 1972. FRAME, D. M.: *Montaigne's Discovery of Man*, Nueva York, 1955. AULOTTE, R.: *Étude sur les essais de Montaigne*, París, Europe Éditions, 1979. DELEUZE, G.: *Logique du sens*, París, 1969. POPKIN: *The History of Scepticism from Erasmus to Descartes*, Assen, 1964 (2.ª ed.). BRUSH, C. B.: *Montaigne and Bayle*, La Haya, 1966. VILLEY, P.: *Montaigne devant la postérité*, París, 1935. DÉDÉYAN, C.: *Montaigne dans le romantisme anglo-saxon*, París, 1944. Sobre la influencia de Montaigne en el género del ensayo: CEREZO, P.: «El espíritu del ensayo», en GARCÍA CASANOVA, J. F.: *El ensayo entre la filosofía y la literatura*, Granada, Ed. Comares, 2002, pp. 1-32. Sobre el pensamiento en su época: CASSIRER, E.: *Individuo y cosmos en la filosofía del renacimiento*, Buenos Aires, 1951. CASSIRER, E.: *La filosofía de la Ilustración*, México, FCE, 1950 (2.ª) (trad. esp.: E. Imaz). TRINKAUS, C.: *Humanism in France*, Manchester, 1970. LEFF, G.: *Medieval Thought*, Harmondsworth, 1958. Sobre su contexto social: HUPPERT: *Les bourgeois gentilshommes*, Londres, 1977. DAVIS, N. Z.: *Society and Culture in Early Modern France*, Londres, 1975.

El escrito más importante para este aspecto es *Sobre la educación de los hijos* (MONTAIGNE, Michel: *Sobre la educación de los hijos*, en *Ensayos* I, Madrid, Cátedra, 1998 (3 vols.), pp. 197-235. En adelante citamos como «EH». Ensayo que tendrá gran repercusión en Locke y en Rousseau; FLEURET, C.: *Rousseau y Montaigne*, París, 1980. Ligado a este ensayo, cfr. MONTAIGNE: *Sobre el Magisterio*, en *Ensayos* I, pp. 183-197; en adelante cito como «SMg».

² *Ensayos* I, p. 35.

camino de su experiencia personal, analizando con escrupulosidad sus vivencias, sus debilidades, sus vicios, sus virtudes. La verdadera identidad de su yo está presente en sus *Ensayos*. Podemos decir, igualmente, que la identidad es el resultado de un conocimiento forjado en el yunque de la reflexión sobre las vivencias. En otras palabras, equivale a decir que el contexto del pensamiento de Montaigne es *la formación*³.

Pues aquí están mis sentimientos y opiniones; entrégolos en tanto que constituyen lo que yo creo, no porque deban ser creídos. Sólo intento poner al descubierto mi manera de ser que podría ser otra mañana si un nuevo aprendizaje me hiciera cambiar. Carezco totalmente de autoridad para ser creído y tampoco deseo serlo pues me siento demasiado mal instruido como para instruir a otros. EH, 200.

En sus *Ensayos* se manifiesta la voluntad constante y firme por hacerse mejor, por incorporar a su vida la virtud. En síntesis, estamos en el horizonte de sentido de la Antigüedad clásica, aunque *actualizado*. Y *lo que* actualiza Montaigne es el «conocimiento de sí». Pero el «conocer los límites» no significa sólo evitar la presunción de aspiraciones espirituales sobrehumanas. Quedarnos en este sentido es, a mi juicio, quitarle la esencia a Montaigne. La idea rectora de su pensamiento se afinca en una creencia básica: la *confianza en el hombre*, confianza en las potencialidades humanas para librarse de las debilidades y de los engaños de la mente, para poseerse a sí mismo.

Para desarrollar esta idea, el artículo analiza, en primer lugar, la teoría antropológica que inspira su teoría de la educación. En segundo término, se proponen los contenidos existenciales necesarios para alcanzar el ideal humano propuesto. En la tercera sección se expone el papel del maestro en el proceso de enseñanza. Por último, se presenta a modo de conclusión una articulación sintética de su teoría de la enseñanza.

1. Finalidad antropológica de la educación

Para Montaigne, la pedagogía no es una técnica que se sostiene en ella misma; no es axiológicamente neutra, sino que está fundamentada en un tipo de hombre. El problema decisivo de la pedagogía es el tipo de hombres que queremos forjar. De la resolución de esta cuestión derivará la pedagogía. ¿Qué tipo de hombre queremos formar? El ideal humano sobre el que debe versar la educación no es el «hombre técnico». La educación, para Montaigne, debe formar *hombres*. Fundamentalmente, la educación es la forja del hombre. Montaigne, como los clásicos del pensamiento educativo, parte de la conciencia de que la enseñanza siempre es oferta de las condiciones de posibilidad para que el hombre sea «más hombre» y alcance, en síntesis, la plena realización de sí, la felicidad. Éste es el ideal educativo.

Esta finalidad se traduce en el discurso educativo de Montaigne en términos de libertad y vida: la finalidad de la enseñanza es generar *libertad* en el alumno y es

³ No creo que la finalidad de Montaigne sea *sólo* aceptar lo que somos; así piensa TAYLOR, C.: *Fuentes del yo*, Barcelona, Paidós, 1996. En todo caso, aceptar lo que somos, librándonos de la tiranía de las exigencias absolutas y desproporcionadas, es condición para una verdadera construcción de nosotros mismos. Pero el objetivo último no es la aceptación, sino la superación, la transformación.

educar *para la vida*. Antropológicamente, Montaigne entiende la *libertad* como una posesión de sí mismo, que posibilita la responsabilidad ante nuestro destino. La raíz fundamental de la verdadera libertad es el conocimiento de sí mismo, de nuestras debilidades y posibilidades, porque nos permite poseernos a nosotros mismos y transformarnos, mediante el fortalecimiento de lo que nos mejora. Por eso la educación no puede estar desligada de la *vida*. Montaigne es especialmente sensible a este principio, primero, porque ha experimentado en sus propias carnes una enseñanza de saberes inútiles, y, segundo, porque ha contrastado sus convicciones al respecto con las ideas de los grandes pensadores de la educación.

Para Montaigne, la finalidad de la enseñanza no es que el niño adquiera mucha ciencia (contenidos particulares), sino fortalecer las condiciones de posibilidad del desarrollo del hombre; en otras palabras: despertar las semillas de libertad. Éste es el saber *útil* para la vida. El arte de la educación se cifra, pues, en la habilidad para hacer posible la libertad, para generar libertad en los alumnos. Enseñar es el *arte* de hacer hombres libres. En conclusión, la enseñanza debe estar dirigida al «conocimiento de sí mismo», a hacer consciente al hombre de sus propios límites existenciales, para poder alcanzar la felicidad.

Si supiéramos restringir lo que pertenece a nuestra vida en sus justos y naturales límites, veríamos que la mayor parte de las ciencias que están en uso, están fuera de nuestro uso y que incluso en las que están dentro, hay extensiones y abismos muy inútiles que mejor haríamos en dejar de lado, y, de acuerdo con la sociedad de Sócrates, limitar el curso de nuestro estudio a aquellas que son necesarias. EH, 213.

2. Despertar *pasión por el saber y amor al estudio*

¿Qué saber es éste en que consiste la enseñanza y que nos mantiene en nuestros «justos y naturales límites»? Montaigne lleva a cabo una reformulación —una relectura, diría Steiner— de la clásica *educación de la virtud*. El primer gran bloque de «contenidos existenciales» que debe transmitir la educación al niño, con el objeto de convertirlo en persona libre, lo englobamos bajo el rótulo de la pasión por el saber. Y es que Montaigne, recogiendo el espíritu clásico, entiende la formación, fundamentalmente, como búsqueda de la verdad y, en consecuencia, la enseñanza debe estar dirigida hacia el fortalecimiento de las actitudes y aptitudes necesarias para ello. Enseñar consiste en «despertar» potencias.

2.1. *Mens sana in corpore sano*

Desde el inicio de la vida, el niño debe ser «entrenado» para que fortalezca su espíritu. Por ello, el educador debe, en primer lugar, cuidar de la salud física del niño. La primera potencia que hay que despertar en el niño es el fortalecimiento de su cuerpo. Pero no es un espíritu ni un cuerpo lo que se educa, sino un hombre⁴.

⁴ «Quiero que el decoro externo, el trato social y el porte de la persona se formen a la vez que el alma. No es ni un alma ni un cuerpo lo que se educa, sino un hombre; no han de separarse. Y como dice Platón [...]» EH, 220.

La razón del fortalecimiento corporal es que favorece y mejora el fortalecimiento del espíritu⁵. Con esto, se sitúa en la tradición clásica del *Mens sana in corpore sano*.

La finalidad de las actividades corporales es, en última instancia, fortalecer el espíritu, pues sólo un espíritu fuerte puede generar querencia de libertad. Enseñar es incitar al niño a que investigue por sí mismo, ponerlo en movimiento para que descubra el mundo por sí mismo. La puesta en movimiento de todas las potencias, tanto corporales como espirituales, no acaece en un ambiente de obligación, sino de disfrute⁶. El amor al estudio y al saber sólo podrá nacer si conseguimos generar un ambiente de distensión, de libre expansión de las energías. El propio Montaigne busca en su experiencia educativa y ve que lo que más le ayudó en su formación fue el arte que tuvo un maestro para enseñarle a gustar de la lectura de los grandes escritores⁷. Nos recuerda, al final del ensayo *Sobre la educación de los niños*, el objetivo de las actividades educativas:

Mas volviendo al tema que nos ocupa, nada hay como despertar el apetito y la afición, si no, no se hacen más que asnos cargados de libros. A fuerza de azotes, les dan para que la guarden, una bolsa llena de ciencia, bolsa que si se quiere sacar provecho de ella, no se ha de cobijar en uno mismo simplemente sino asimilarla. EH, 235.

2.2. *Cuidado del entendimiento*

Hemos dicho que el educador debe poner en movimiento al niño, lanzarlo al descubrimiento de la vida, despertando el amor a la verdad. Pues bien, si el fortalecimiento del cuerpo debe estar dirigido a la fortaleza espiritual, ésta, a su vez, depende del cuidado del entendimiento. Es el entendimiento, en último término, el que hay que educar. Montaigne es consciente de que el niño debe aprender a descubrir la realidad, pero también de que es el entendimiento el que ve⁸. Por eso da algunas reglas para su cuidado. Pero la regla primera y básica es evitar el autoengaño y la tendencia a seguir la moda social. Es éste un aspecto que será profundizado

⁵ «Es menester templarlo en la dificultad y en el rigor de los ejercicios, para prepararlo a la dificultad y al rigor del desprecio, del cólico, del cauterio, de la cárcel y de la tortura». EH, 207. «Curtidle al sudor y al frío, al viento, al sol y a los azares que debe despreciar; quitadle toda blandura y remilgo en el vestir y en el dormir, en el comer y en el beber; acostumbradlo a todo». EH, 221.

⁶ «Mas igual que los pasos que damos al pasearnos por una galería, a pesar de que sean tres veces más, no nos fatigan como aquellos que damos por un camino obligado, así nuestra lección, al desarrollarse como por casualidad, sin obligación [...], penetrará imperceptiblemente». EH, 220.

⁷ «La primera afición que tuve por los libros, vínome del placer de leer las fábulas de la “Metamorfosis” de Ovidio. [...] de los “Lancelots du Lac”, de los “Amadis”, de los “huons de Bordeaux” y todo ese fárrago de libros con los que se entretiene la infancia, no conocía yo ni el nombre y menos aún la trama. [...] En esto, fueme muy favorable el dar con un hombre de juicio como preceptor que tuvo la habilidad de encarrilar esta pasión mía y otras semejantes. [...] Si hubiera cometido el error de cortar esa tendencia, seguro estoy de que no habría heredado del colegio más que el odio por los libros como ocurre con casi toda nuestra nobleza. Se las compuso ingeniosamente. Fingiendo no darse cuenta de nada, agudizaba mi apetito permitiéndome sólo a escondidas saborear aquellos libros y obligándome con dulzura a los demás estudios ordenados». EH, 233.

⁸ «Decía Epicarmo que es el entendimiento el que ve y oye, el que saca provecho de todo, el que dispone todo, el que actúa, domina y reina: todo lo demás es ciego, sordo y sin alma». EH, 204.

por Locke. Aconseja fundamentalmente Montaigne, siguiendo a Plutarco, cultivar en el niño *la capacidad de escucha*.

En esa escuela del trato con los hombres, he observado a menudo este vicio, que en lugar de sacar conocimientos de los demás, sólo intentamos hacer gala de los nuestros [...]. El silencio y la modestia son cualidades muy convenientes para la conversación. [...] Que se contente (el niño) con corregirse a sí mismo sin que parezca que reprocha a los demás lo que él se niega a hacer, ni que contraría las costumbres públicas. EH, 208.

Y la capacidad de escucha implica, a juicio de Montaigne, otra condición necesaria del entendimiento: búsqueda sincera y probada de la verdad. El que busca la verdad tendrá el valor de medir sus argumentos con un adversario a la altura, y no tendrá pudor en reconocer la verdad cuando la encuentre, venga de él o de su adversario.

Se le enseñará (al niño) a no entrar en conversación y controversia más que cuando vea a un campeón digno de combatir con él, e incluso entonces, a no emplear todas las jugadas que pueden servirle, sino sólo aquellas que le puedan servir mejor. [...] Que le instruyan sobre todo para que se rinda y deje las armas ante la verdad, en cuanto se percate de ella; ya nazca de manos de su adversario o nazca de sí mismo por mudar de parecer. EH, 208⁹.

2.3. Referencia a la vivencia

El quicio de la formación del entendimiento es la referencia a la realidad. La enseñanza está dirigida al descubrimiento de la vida, y no a los libros o a las teorías. Es un principio evidente en Montaigne que es la propia experiencia la que forma un conocimiento verdadero. El amor al saber no se adquiere de oídas, sino con la práctica. Por tanto, la enseñanza debe asentarse en *la vivencia*. La palabra verdadera es aquella que nace de la vida. Para Montaigne, los que hablan de oídas y refiriéndose a cosas que han leído en libros, no saben lo que dicen¹⁰. Critica con ello la costumbre de la enseñanza de la época, que consiste en hablar y hablar.

El mundo no es más que cháchara; y jamás vi a hombre alguno que no hablase algo más que menos de lo que debiera. Esto no impide que la mitad de nuestra vida se nos vaya en ello. Nos tienen cuatro o cinco años oyendo palabras y engarzándolas en cláusulas; otros tantos formando con ellas un gran cuerpo dividido en cuatro o cinco partes [...] EH, 224.

De hecho la propuesta educativa de Montaigne es una reflexión sustentada en su propia vida, analizando lo que le ha ayudado y lo que no. Lo que no le ayudó nada fue ir al mejor colegio de Francia y terminar el bachillerato sin saber nada útil (para la vida)¹¹. Esa experiencia le lleva a concluir que la enseñanza debe basarse en la

⁹ Locke incluirá esta regla del entendimiento.

¹⁰ Hemos visto que Agustín también se refiere a esto en *De Magistro*.

¹¹ Cfr. EH, 232-233; cfr. SMg, 190.

práctica¹². El único aprendizaje que Montaigne encuentra útil en su infancia fue el del griego y el latín, gracias al consejo que entendidos dieron a su padre, y consistió en el siguiente método: contratar a un preceptor de latín que no supiera la lengua francesa de modo que sólo se comunicara con el niño en latín; los demás habitantes de la casa tenían orden de no hablar con el niño más que en latín. Algo semejante hizo con el griego¹³. Critica así Montaigne la educación de la lengua mediante la gramática y no mediante la «vivencia»¹⁴. Concluyendo, el objetivo de la educación no pueden ser los libros o los contenidos, sino la práctica y la vida¹⁵.

He aquí mis enseñanzas: mejor las aprovechará quien las practique que quien las sepa. EH, 223.

2.4. Cultivo de la originalidad

Pero no sólo la vivencia. El lenguaje verdadero, la palabra auténtica, aunque nace de la vivencia, se forja en la reflexión. *Es el entendimiento el que ve*. Así, pues, la educación no sólo debe fijarse en la experiencia propia. También debe conducir a *formar ideas propias*. Sólo entiende el que tiene ideas propias¹⁶. En orden a formar sus propias ideas —atendiendo a la propia experiencia y en referencia a la realidad—, dice Montaigne que el niño no debe aceptar nada por autoridad¹⁷ o por prejuicios. De este modo, aconseja lo que debe hacer el buen preceptor:

¹² «Me gustaría que el Paluel o Pompeyo, esos dos maravillosos bailarines de mi época, nos enseñasen sus cabriolas simplemente con que las viéramos, sin movernos de nuestros asientos, así como quieren éstos instruirnos el entendimiento sin moverlo ni ponerlo a trabajar». EH, 205.

¹³ Cfr. EH, 230-231.

¹⁴ «No participa de la opinión de que el buen ritmo hace al buen poema; [...] si brillan las ocurrencias, si la inteligencia y el juicio han hecho bien su papel, ahí tenéis a un buen poeta, diría yo, aunque sea mal versificador». EH, 226. Dice Montaigne de los que saben sólo de libros y no saben cómo expresarse: «¿Sabéis qué creo yo que es? Sombras que les vienen de algunos conceptos informes que no pueden desenredar ni esclarecer en su interior, ni por consiguiente sacar a la luz exterior: ni siquiera ellos mismos se entienden». EH, 225. En contraposición dice del alumno que se ha educado atendiendo a la experiencia y al descubrimiento de la realidad: «Mas este nuestro discípulo bien provisto de cosas, vendrán las palabras y de sobra; ya tirará de ellas si no quieren venir. [...] Yo por mi parte, mantengo, y Sócrates lo asegura, que quien tiene en la mente una idea viva y clara, la expresará ya sea en bergamasco, ya sea con gestos si es mudo. [...] «cum res animum occupavere, verba ambiunt»». EH, 225 («Cuando las cosas llegan al alma, las palabras salen solas», Séneca, *Controversias*, III; referencia del traductor).

¹⁵ «Reprochábanle a Diógenes que siendo ignorante se metiese en filosofía: Métome, dijo, con mayor motivo. Hegesias pedía que le leyera algún libro. Me hacéis reír, contestóle él; escogéis los higos auténticos y naturales, no los que están pintados; ¿por qué no escogéis también los ejercicios naturales y verdaderos y no los escritos?». EH, 224.

¹⁶ «Así contestó Menandro cuando le apremiaron pues acercábase el día para el que había prometido una comedia y aún no se había puesto a ella: Está compuesta y lista; sólo falta añadirle los versos. Una vez que tenía las cosas y la materia preparadas en el alma, concedía poca importancia a lo demás». EH, 227. Mucho más grave es el error de aquellos que retuercen el sentido de las frases de los autores para acomodarlo a sus ideas; es decir, el error de malinterpretar a los pensadores para que coincida con lo que ellos piensan (cfr. EH, 228). Locke dirá que una de las notas de error del entendimiento es la falta de ideas; cfr. LOCKE, J.: *Pensamientos sobre la educación* (1693), Madrid, Akal, 1986.

¹⁷ En este sentido, utiliza Montaigne una imagen que está, casi literal, en Plutarco: «Guardamos las ideas y el saber de otros y nada más. Es menester hacerlos nuestros. Nos parecemos enormemente

Que haga que todo lo pase por su tamiz sin alojarle cosa alguna en la cabeza por simple autoridad y crédito. EH, 204.

El amor al saber y el cultivo de la originalidad del entendimiento están relacionados. De hecho, la consecuencia de no cultivar el entendimiento, y enseñar por el argumento de autoridad, es que se apaga aquello que se trata de despertar y alimentar: el amor al saber:

El que sigue a otro, no sigue nada. Nada halla porque nada encuentra. EH, 204.

Por eso sigue diciendo al preceptor:

Que no le pida cuentas únicamente de las palabras de su lección sino del sentido y de la sustancia; y que juzgue el provecho que ha sacado no por el testimonio de su memoria sino de su vida. Que lo que acabe de aprender se lo haga explicar de cien maneras distintas y aplicar a otros tantos temas diversos, para ver si lo ha comprendido y asimilado bien, tomando de las pedagogías de Platón el progreso de su instrucción. EH, 203.

Hacer nacer en el niño esta originalidad no es fácil, pero Montaigne insiste en que es de suma importancia, porque la educación verdadera consiste en potenciar las capacidades del niño. Por eso aconseja al preceptor que deje hacer al niño y que observe mucho:

Desearía que [...] empezase a ponerle a prueba haciéndole gustar las cosas, elegir las y discernirlas por sí mismo; abriéndole camino a veces, dejándose abrir, otras. No quiero que invente y hable sólo él; quiero que a su vez escuche a su discípulo. EH, 202-203.

No olvida que descifrar la originalidad de los espíritus y potenciar sus capacidades es de suma dificultad; Montaigne dice que es de las tareas más difíciles que conoce. De ahí la importancia que tiene la pericia del preceptor en la educación:

Si esta proporción falta, lo echaremos todo a perder; y el saber dar con ella es una de las más arduas tareas que conozco; y es propio de un alma elevada y muy fuerte, el saber ponerse a su altura pueril para guiarlo. EH, 203.

Dice Montaigne, por último, que esta tarea es imposible hacerla bien en los colegios, dado el número tan elevado de alumnos¹⁸.

Así, pues, concluyendo, las condiciones necesarias para fortalecer el entendimiento del niño no son las puramente cognitivas. La razón se cultiva mediante la

a aquel que, teniendo necesidad de fuego, se fue a buscarlo a casa del vecino y hallando allí uno grande y hermoso, quedose allí calentándose sin acordarse ya de llevar un poco para su casa. ¿De qué nos sirve tener la panza llena de carne si no la digerimos? ¿Si no se transforma en nosotros? ¿Si no nos aumenta ni fortalece?». SMG, 188-189.

¹⁸ «No es de extrañar que aquellos que, según nuestras costumbres, intentan educar varias inteligencias de muy diversas medidas y formas, con la misma lección e igual procedimiento de conducta, hallen apenas dos o tres en toda una población de niños, que recojan algún fruto de su enseñanza». EH, 203. Montaigne no acusa al maestro de escuela, sino que lo exculpa. La razón de la mala educación está, en todo caso, en el número.

puesta en marcha de todas las potencias vitales. Comienza con la fortaleza física, y continúa por el descubrimiento *alegre y confiado* de la vida, con el cultivo de capacidades temperamentales básicas, como la escucha, la humildad, la sinceridad y la honradez. La realidad humana es, en suma, una unidad, y la enseñanza debe atender a su integridad. Además, la realidad humana no es estática; es una potencia que crece si se alimenta o decrece si se abandona, y, en consecuencia, la enseñanza tiene la responsabilidad del cultivo, poda y dirección de las capacidades.

2.5. *Saber conducirse en la vida*

El hombre no es un ser que se desenvuelve apartado del mundo. Debe aprender a conducirse a sí mismo en medio de la realidad social. O, en otro sentido, debe ser «un hombre libre e íntegro» en medio del mundo. La enseñanza debe, pues, dar al joven esta posibilidad. Esta sabiduría es especialmente importante en la edad de «la entrada al mundo», es decir, en el paso de niño a hombre.

Obedeciendo al principio de «la educación para la vida», la enseñanza debe entrenar el entendimiento humano para que sea capaz de «ajustar» el juicio a la realidad. Dicho en términos clásicos, la enseñanza tiene como objetivo transmitir la virtud de la *prudencia*. ¿Cómo se forma correctamente el entendimiento del niño? ¿Manteniéndolo aislado del mundo para que no se corrompa? ¿Dejándolo suelto sin ningún cuidado, para que aprenda de sus errores? Montaigne afirma claramente que ni el aislamiento ni el miedo ni la superstición son buenas para el hombre; en todo caso, lo convierten en un hipócrita, un miedoso, o en una persona apta para el fracaso. Así, pues, no conviene mantener al niño encerrado, aislado del mundo, sino abrirlo a las costumbres. El entendimiento y la capacidad de juicio se adquiere en confrontación con las vivencias.

Quando aún se tiene el cuerpo flexible, se le debe habituar por este motivo a todas las formas y costumbres. Y con tal de poder mantener sujetos el apetito y la voluntad, hacer sin miedo a un joven adaptable a toda nación y compañía, incluso al desorden y a los excesos si es necesario. Que su entrenamiento siga la costumbre. Que pueda hacer todo y no guste sino de hacer lo bueno. [...] Quiero que incluso en el libertinaje supere en vigor y firmeza a sus compañeros; y que no deje de hacer el mal por la falta de fuerzas o de ciencia, sino por falta de deseos. EH, 22.

Éste será un aspecto que retomarán Locke y Rousseau. El primer «giro» que debe *sellar* el preceptor en el espíritu del joven es que aprenda de todas las personas, y no de los libros, que aprenda de todas las cosas, y no de las sectas o de los partidos. La inteligencia humana tiene que habérselas con las cosas mismas, y no dejarse tutelar por opiniones ajenas. Ese «giro» espiritual implica lucha contra la tendencia humana (sea por naturaleza o por costumbre) a considerarse el centro del mundo y a pretender que nuestro conocimiento, nuestra forma de vida y nuestras costumbres son las mejores.

Se saca maravillosa luz para el juicio humano del trato con el mundo. Estamos encogidos y replegados sobre nosotros mismos y no vemos más allá de nuestras propias narices. Preguntáronle a Sócrates que de dónde era. No respondió: de Atenas, sino del mundo. EH, 211.

Así, pues, para «enseñar» o «formar la virtud» de la prudencia en el alma del joven no es suficiente con atender a la estructura cognitiva. Hay que cambiar la *tendencia* misma de la estructura cognitiva que le obliga a considerarse el centro del mundo y a presuponer que nuestro conocimiento, forma de vida y costumbres, son las mejores. La enseñanza, pues, debe impulsar al espíritu humano a la búsqueda de la verdad. Y la mejor aptitud para ello es la de la *curiosidad* por todo lo que acontece, por todos los hechos, por muy singulares que sean.

Que le imbuyan la noble curiosidad de informarse de todo; que vea todo lo singular que haya a su alrededor. Y esa curiosidad (que, en última instancia, es reflejo del amor al saber), debe ser despertada, haciendo que el niño se fije en lo importante de la vida. EH, 211.

La estructura cognitiva del hombre no se funda a sí misma, sino que se cimenta en una infraestructura, en un «deseo». El problema de la enseñanza reside en el hecho de que este deseo puede ser sano o enfermo. La recta formación consiste en cimentar la estructura cognitiva en un deseo sano: la curiosidad. Podemos decir que, para Montaigne, la curiosidad es una capacidad —posibilidad— básica del entendimiento, uno de los componentes temperamentales que debe incorporar el hombre para llegar a ser libre. La «curiosidad» es una fuerza que late en el alma, pero debe ser *despertada*, incitada, cuidada, arropada. Éste es el objetivo de la enseñanza.

Una buena manera de desarrollar en el niño el conocimiento de los caracteres de los hombres es el estudio de la historia. Y del historiador que más y mejor provecho se puede sacar es Plutarco¹⁹. Insiste Montaigne en que lo importante del conocimiento de la historia es el conocimiento del alma, mejor dicho, de los caracteres del alma²⁰. También son útiles los viajes²¹, como dijo Platón y como dirá Rousseau. No hay que perder de vista que la finalidad del aprendizaje de los caracteres humanos y de la formación del «juicio» es el *conocimiento de sí mismo*. Ese «juicio justo» del que habla Montaigne en el conocimiento de las gentes y de la historia consiste en conocer nuestros propios límites. Es decir: aplicarnos a nosotros mismos las debilidades y errores que vemos, más que aplicárselas a los demás:

En resumen, quiero que sea el libro de nuestro colegial [el gran mundo de la naturaleza]. Tantos caracteres, sectas, juicios, opiniones, leyes y costumbres, nos enseñan a juzgar sanamente las nuestras y enseñan a nuestro juicio a reconocer su imperfección y su natural debilidad: lo cual no es liviano aprendizaje. EH, 212.

¹⁹ «En este estudio de los hombres, incluyo y muy principalmente, a aquellos cuya memoria sólo se perpetúa en los libros. Conocerá mediante la historia, las almas de los siglos mejores. [...] ¿Cuánto provecho no sacaré en este campo, de la lectura de las “Vidas” de Plutarco?». EH, 210.

²⁰ «Que no le enseñe tanto la historia como a juzgarla». EH, 210.

²¹ Respecto a los viajes, dice que el objetivo debe ser aprender los caracteres de la gente, para sacar provecho de sus costumbres y de su entendimiento de la vida: «Por este motivo el trato humano es muy conveniente, y el visitar países extranjeros, no para volver sabiendo únicamente, según la moda de nuestra nobleza francesa, cuántos pasos tiene Santa Rotonda [...]; sino para volver sabiendo principalmente los caracteres de aquellas naciones y sus maneras, y para afrontar y limar nuestras seseras con las de otros». EH, 206.

3. Educar para la vida

El contexto del ensayo *Sobre la educación de los hijos* es la educación familiar. Es un escrito en forma de consejo a los padres, con la intención de dar las notas esenciales de la correcta educación de sus hijos. Y es que, para Montaigne, los primeros responsables de la educación son los padres. No obstante, por sí mismos los padres no pueden llevar a buen puerto la educación de sus hijos. Necesitan la ayuda de un preceptor. La salud espiritual del niño precisa de un arte que entraña gran dificultad, y no puede dejarse al buen entender de cada uno.

Es también opinión sabida de todos que no es razonable educar a un niño pegado a sus padres. Este amor natural enternéceles demasiado y ablanda incluso a los mejores; no son capaces ni de castigar sus faltas ni de ver que le educan severamente como es conveniente a veces. EH, 206.

Y además con la presencia de los padres, se interrumpe e impide la autoridad del educador, que ha de ser soberana para él. EH, 207.

Montaigne considera que la actividad del maestro es necesaria para garantizar la buena educación del niño. La implicación afectiva que los padres tienen con sus hijos origina blandura e indulgencia, impidiendo la correcta formación. Por eso es de padres sabios confiar a sus hijos a un maestro de confianza. Los consejos que Montaigne da a los padres en este ensayo están dirigidos, en su mayor parte, a la elección del preceptor. Es un ensayo donde se diseñan las características del maestro ideal. Ya que está en juego la salud espiritual del niño, la primera autoridad para el niño debe ser la del maestro. No significa que sea la única autoridad, ni que sea absoluta. El padre, obviamente, es el que tiene la última palabra, la última responsabilidad sobre la educación de su hijo. Pero es el maestro el que debe decidir en lo relativo a la educación, siempre *en razón del bien de la formación del niño*.

Por tanto, aunque el padre es el que tiene la primera palabra, porque es el último responsable del niño, el educador es el que tiene la última palabra en la formación del niño, porque es el primer responsable de la salud espiritual. De lo que resulta que, precisamente porque son los principales educadores de los hijos, los padres tienen un deber básico en la educación de sus hijos: el deber de respetar a su maestro. Sintetizando, en Montaigne, la responsabilidad de los padres implica dos deberes. Uno, cara a sus hijos: cuidado de su educación; otro, cara a los educadores: respeto, dada la importante labor que tienen entre manos.

En el ensayo *Sobre el magisterio*²² Montaigne comienza con una afirmación sobre el gran respeto que tiene por los preceptores. Confiesa la inquietud que tuvo desde niño por la reputación de éstos²³. La preocupación viene causada por el asombro ante el hecho de la mala consideración social que tienen los maestros en su época: tanto el vulgo como hombres brillantes los desprecian, situación que no es exclusiva de su época, pues se observa esta actitud ya en la Antigüedad²⁴.

²² SMg, 183-197.

²³ «Pues estando a su cargo mi educación y vigilancia, ¿cómo no iba yo a preocuparme de su reputación?». SMg, 184.

²⁴ Cfr. SMg, 184.

Una primera razón de este desprestigio la encuentra comparando la actividad del maestro con la consideración social del filósofo²⁵. Pero sostiene que la razón principal de la mala consideración social del maestro es la tendencia a enseñar cosas *inútiles* para la vida.

Dejo esta primera razón y creo que es mejor decir que el mal proviene de la forma errónea de entender las ciencias: y que con esta manera de instruir, no es de extrañar que ni los discípulos ni los maestros se hagan más hábiles, aunque se hagan más doctos. En verdad que el cuidado y el gasto de nuestros padres apunta sólo a atiborrar-nos la cabeza de ciencia; del juicio y de la virtud, apenas sí se habla. SMg, 187.

Montaigne es especialmente sensible a que se enseñe sólo lo útil para la vida porque, como él mismo dice de su propia vida, terminó sus estudios de bachillerato sin saber nada existencialmente útil²⁶. Por esta razón se opone radicalmente a la *enseñanza instructiva* al uso, que llena la cabeza del niño de muchos contenidos inútiles.

Nuestro niño [...] no le debe a la instrucción más que los quince o dieciséis primeros años; el resto pertenece a la acción. Empleemos tan corto tiempo para las enseñanzas necesarias. EH, 218.

Además de la certeza que le proporciona su propia experiencia, Montaigne confronta su convicción en la experiencia educativa de la Antigüedad, y observa al respecto que éste fue el tipo de educación que Aristóteles dio a Alejandro²⁷. La inutilidad vital de los saberes es precisamente la crítica que Platón hace a los sofistas; sus enseñanzas no convierten mejores a los hombres²⁸. La enseñanza, por tanto, debe girar en torno a lo necesario para la vida²⁹.

Si pudiéramos restringir lo que pertenece a nuestra vida en sus justos y naturales límites, veríamos que la mayor parte de las ciencias que están en uso, están fuera de nuestro uso y que incluso en las que están dentro, hay extensiones y abismos muy inútiles que mejor haríamos en dejar de lado, y, de acuerdo con la sociedad de Sócrates, limitar el curso de nuestro estudio a aquellas que son necesarias. EH, 213.

Lo que Montaigne sostiene, en resumen, es que la enseñanza tiene una implicación existencial ineludible, y que éste debe ser el referente de la actividad profesional

²⁵ Enlaza de este modo con el discurso de Platón en *La república* relativo al desprecio que los filósofos tienen entre sus contemporáneos por no saber atender a los asuntos públicos. Cfr. SMg, 185-186.

²⁶ Cfr. EH, 232-233; SMg, 190.

²⁷ «Comparto la opinión de Plutarco, acerca de que Aristóteles no divirtió tanto a su gran discípulo, con el arte de componer silogismos o con los principios de geometría, como instruyéndole sobre los buenos preceptos referentes al valor, a las hazañas, a la magnanimidad y a la templanza y a la seguridad de no temer a nada; y con esta munición, enviolo siendo niño todavía, a subyugar el imperio del mundo [...]» EH, 218.

²⁸ Cfr. SMg, 190.

²⁹ «Por todo esto, no quiero que se encierre a este niño. No quiero que lo abandonen al humor melancólico de un maestro de escuela. [...] Ni consideraría bueno que cuando por cierto talante solitario y melancólico se le viera entregado al estudio de los libros con aplicación demasiado imprudente, se le alimentase esta tendencia; esto los vuelve ineptos para la conversación social y los desvía de mejores ocupaciones». EH, 219.

del maestro. En concreto, dos cosas hay de necesidad para la vida: la virtud y la prudencia. La moralidad y el saber regirnos en el mundo. Por tanto, éste debe ser el objetivo de la educación del niño.

Después de haberle dicho lo que sirve para hacerle más prudente y mejor, le explicarán lo que es la lógica, la física, la geometría, la retórica; y fuere cual fuere la ciencia que elija, teniendo el juicio ya formado, la aprenderá fácilmente. EH, 214.

Pero conviene no perder de vista que todas estas consideraciones las manifiesta Montaigne para poner en claro las características que debe reunir el preceptor. La enseñanza del preceptor debe estar referida a la vida, y, en consecuencia, el propio preceptor debe estar formado para la resolución existencial. No puede existir «buena educación» si el maestro pierde de vista que la finalidad de la educación es la vida. Aconseja Montaigne, en suma, que el verdadero preceptor debe reunir en su persona esas cualidades, virtud y prudencia, sobre todo si se tiene en cuenta el carácter ejemplar que tiene para su alumno. Así, pues, la pedagogía tiene razón de ser si existe un «tipo» de hombre que queremos formar. Sin referencia a unos valores existenciales superiores, la pedagogía carece de sentido. Y el ideal de hombre está depositado en la historia de la educación. En este sentido, los grandes hombres que nos oferta la historia son el *canon* de la enseñanza.

4. Cualidades del verdadero preceptor

El ensayo más relevante para ver las cualidades del verdadero preceptor es *Sobre la educación de los hijos*. Dado que la finalidad de la educación es la enseñanza de la virtud («educación de la virtud») o, dicho de otro modo, la utilidad para la vida, las características del verdadero preceptor deben ser aquellas que están en función de la existencia. Y las dos notas fundamentales son la integridad moral y el entendimiento:

...querría que cuidasen de elegirle un guía que tuviese la cabeza bien hecha más que bien repleta y al que se exigiesen estas dos cosas, mas antes buenas costumbres y entendimiento, que ciencia; y que se condujera en su cargo de una forma nueva. EH, 202.

No obstante, la característica básica es la integridad moral, porque la persona del preceptor, para Montaigne, tiene un carácter *ejemplar* en el proceso de enseñanza del niño.

Cualquier otra ciencia es perjudicial para aquel que carece de la ciencia de la bondad. SMG, 193.

Esto lo dice Montaigne analizando la causa por la que entran a formar parte los maestros en el cuerpo de educación. Dice que la razón de la mayoría que optan por el magisterio es el dinero o buscar un medio de subsistencia³⁰. En contra, Montaigne

³⁰ En este sentido, dice: «por lo general sólo quedan para darse por entero al estudio, gentes de poca fortuna que buscan en él un medio para vivir». SMG, 193.

afirma que el motivo fundamental de selección tiene que ser la bondad, «la ciencia de la bondad», dado que esto es lo que deben enseñar.

La segunda característica que debe cumplir el preceptor es la prudencia, la capacidad de saber discernir la peculiaridad del espíritu del niño, para hacer que ame el saber, que adquiera el gusto por el estudio. Por eso habla de la formación del entendimiento, de la capacidad de juicio, como notas esenciales. La tercera característica es la ciencia. Pero aunque la ciencia es necesaria, más importante es, para Montaigne, el juicio, es decir, el entendimiento. Las ciencias son «inútiles» si no tienen engranaje existencial, y la facultad que discierne el peso vital real de los saberes es el entendimiento. Por eso la formación que se debe pedir del preceptor es ciencia, pero, sobre todo, juicio³¹.

En mi opinión, hay que añadir un motivo más de selección, que no lo dice textualmente Montaigne, pero se deduce del conjunto de su pensamiento, y es *la vocación como integrante de la identidad del profesor*: vocación a la vida, y la vida como ensayo, ensayo jovial ante la diversidad de la vida. Ésta es, en suma, la característica que convierte la actividad educativa en «algo nuevo».

Tenemos así cuatro cualidades básicas que debe reunir el verdadero educador:

1. vocación,
2. virtud,
3. prudencia y
4. ciencia.

En conclusión, el ideal de vida que el educador debe tratar de enseñar al alumno ha de poseerlo él mismo. Este argumento lo ha sacado Montaigne de su propia experiencia, pero confronta sus convicciones con la Tradición. Montaigne nos dice que la historia de la educación nos enseña los ejemplos de los grandes hombres³²; recurre principalmente a Platón quien, a su vez, busca en la tradición de los persas y de los espartanos³³. Así, pues, en Montaigne, como ocurre con Plutarco —*Vidas ejemplares*—, la historia tiene un carácter fundamentalmente educativo³⁴. Nos aporta un gran depósito de «tipos humanos ideales», de «grandes hombres», paradigmas perennes para la educación. Para la pedagogía, la historia tiene carácter «ejemplar».

5. La persona del preceptor en el proceso de enseñanza

Hemos dicho que la finalidad de la enseñanza es la resolución vital, y que el objetivo central es «comunicar» un alto ideal de vida. Montaigne se ha referido a

³¹ Lo que dice del proceso de selección de los parlamentarios, hay que decirlo del profesor: «Hay algunos parlamentos que cuando han de acoger a algún miembro nuevo, lo examinan únicamente en lo que a ciencia se refiere; otros añaden a esto la prueba del buen sentido, haciéndole juzgar sobre alguna causa. Estos últimos pareceme que siguen mucho mejor procedimientos; y siendo necesarias estas dos cualidades y preciso que se den las dos reunidas, no es menos verdad que la del saber es menos importante que la del juicio». SMG, 192.

³² Cfr. SMG, 196.

³³ Cfr. SMG, 194, 195, 196.

³⁴ Cfr. KONSTANTINOVIC, I.: *Montaigne et Plutarque*, Genève, 1989.

los grandes paradigmas educativos, los «tipos» de hombres ejemplares, que constituyen el *canon* ineludible de la enseñanza. Pues bien, esto nos refiere a la característica esencial del proceso de enseñanza. Para poder ser «transmitido» (enseñado) ese ideal de vida, la persona misma del preceptor debe encarnarlo. Para llegar a la raíz del alma y transformar al niño en un hombre libre, todo el proceso de enseñanza pende de la persona misma del preceptor.

Los nobles sentimientos que laten en el fondo de todo hombre se despiertan por el *ejemplo existencial* del profesor. Montaigne no se refiere meramente al ejemplo moral, sino que toda la persona del profesor es la pedagogía fundamental del alumno. Porque su existencia debe ser una encarnación de pasión por saber, de repudio de la mentira, de trabajo y amor al estudio. La pedagogía es, en Montaigne, un *arte*, no una técnica. El arte de crear hombres, de seducir voluntades para que quieran el bien. El objetivo de la pedagogía ha de ser el *consentimiento* del alumno a la hora de amar el saber, de buscar la verdad y de querer la virtud. Así, pues, la pedagogía es una cuestión «vivencial» y no meramente «cognitiva». La enseñanza se dirige a las estructuras pre-cognitivas, a los cimientos de la inteligencia:

- prudencia,
- capacidad de escucha,
- autoconocimiento,
- integridad moral,
- sinceridad.

La pedagogía no es, esencialmente, una cuestión de procesos psicológicos, ni de técnicas, sino una «relación comunicativa más profunda» entre alumno y preceptor. El tipo de hombre que el maestro encarna, y que constituye, por tanto, su propia identidad, es el *referente interior* de la inteligencia del educando. La inteligencia no se construye de modo solipsista. La formación de hombres autónomos no implica un concepto solipsista de inteligencia, ni una enseñanza que proporcione al alumno saberes puramente instrumentales o meramente cognitivos. Por eso, las cualidades que deben cumplir los preceptores, analizadas en *Sobre la educación de los hijos*, no son accesorias. Precisamente porque existe una «relación» entre personas, Montaigne ha insistido en las cualidades morales del preceptor. La persona misma del preceptor tiene carácter educativo. Estamos en el contexto clásico de la enseñanza mediante el *ejemplo de vida*.

He aquí mis enseñanzas: mejor las aprovechará quien las practique que quien las sepa. EH, 223.

6. Conclusiones

- I. La implicación educativa de los padres tiene los siguientes elementos:
 - I.1. Los padres son los primeros responsables de la educación de sus hijos.
 - I.2. Por sí solos, son insuficientes para educar correctamente a sus hijos. Necesitan del apoyo y el cuidado de un buen maestro.
 - I.3. Los padres deben respeto a los educadores de sus hijos, pero no ya por la dignidad de éstos, sino como condición de posibilidad para que la misma enseñanza sea efectiva.

2. La finalidad de la enseñanza es la *libertad*. No es la formación técnica ni el cultivo de habilidades instrumentales, sino la formación integral y el cultivo de todas las potencias humanas. No existe pedagogía sin este «tipo de hombre ideal». La enseñanza no es, en primera instancia, una cuestión de «contenidos» ni de materias, sino de *saberes* y *vivires*. La razón de ser que da cuerpo y constitución a la teoría de la enseñanza es el «tipo ideal de hombre». Este tipo ideal es el que se pretende *formar* en el joven. Sin referencia a unos «valores existenciales» la pedagogía pierde su sentido.
3. La libertad es entendida como una «autoposesión» o «autoconstrucción» (*ensayo*).
 - 3.1. Hacerse (formarse) es *conocer* nuestras debilidades y nuestras potencialidades (nuestros «justos y naturales límites») con la intención de superarse.
 - 3.2. El hombre se supera cuando conoce «lo que le conviene y mejora» («orden») y conduce todas sus potencias o pasiones (autodominio) hacia este fin.
 - 3.3. En este sentido, ser libre es «tener la posibilidad de ser uno mismo». Con lo que se identifica *libertad* con *autenticidad*. El «tipo ideal de hombre» es el *hombre auténtico* (frente al «hombre a-nónimo»).
4. Para posibilitar libertad —pues en esto consiste la enseñanza— hay que ejercitar en el alma del niño y del joven unos *valores existenciales*; es decir, hay que despertar sus capacidades mediante unos «bienes». No surge el «yo auténtico» a no ser que se cultiven los *gérmenes originales* que yacen en el alma.
 - 4.1. Así, pues, el currículum básico de la enseñanza no se sostiene en una visión axiológicamente neutra del hombre, sino en una perspectiva valorativa sobre lo que es el hombre: hay «algo» que despierta (y cultiva) y algo que no. Es decir, a la enseñanza le es inherente la oferta de unos «valores existenciales objetivos» (*sentimientos básicos, talentos básicos, actitudes y aptitudes básicas*), necesarios para convertir al hombre en un ser libre.
 - 4.2. La enseñanza tiene la responsabilidad última del cultivo, poda y dirección de estos gérmenes. No se puede educar dando por sentado que el alumno es «ya» libre. Éste es precisamente el objetivo de la enseñanza. Ésta debe aportar al niño «valores» que le permitan ser libre.
5. Los valores existenciales que realmente mejoran al hombre son los que le permiten *abrirse a la realidad, descubrir confiadamente el mundo, disfrutar alegremente de la vida. Saber es saber vivir.*
6. El núcleo del currículum básico de la enseñanza —al que están referidos los valores de la enseñanza— es la pasión por el saber. Sólo esta pasión moviliza el conjunto de las potencias humanas y las refiere a la verdad.
7. Educar es transmitir las actitudes y aptitudes necesarias para que el joven busque la verdad. Los *valores* —o núcleos existenciales de real peso humano— necesarios son:
 - 7.1. Fortaleza corporal.
 - 7.2. Fortalecer el entendimiento mediante la búsqueda sincera y probada de la verdad. Que incluye:

- 7.2.1. Evitar el autoengaño.
 - 7.2.2. Evitar la vulgaridad de las modas sociales.
 - 7.2.3. Cultivar la capacidad de escucha.
 - 7.2.4. Cultivar la curiosidad.
 - 7.2.5. Cultivar la humildad.
 - 7.2.6. Cultivar la sinceridad y la honradez.
- 7.3. Preparar *la entrada en el mundo*. El joven, para ser libre, ha de conducirse con prudencia en el mundo. Por tanto, la enseñanza debe transmitir el «saber del mundo».
8. En resumen, en Montaigne la enseñanza es un canto de confianza para la construcción de «hombres auténticos».
 9. El ideal de hombre clásico es el *canon* de la enseñanza. Montaigne recoge este tipo ideal de hombre, y los valores existenciales que encarna, de la historia de la educación. De hecho, la historia misma tiene, para Montaigne, un rango fundamentalmente educativo. Pero no es la mera historia —como suceder de hechos— la que constituye el canon de hombre; lo que aporta el carácter educativo es la referencia a *la virtud* (ideal clásico de la «educación en la virtud») y, en consecuencia, el sentido filosófico.
 10. El *método* clave para transmitir la virtud («educación de la virtud») es la persona misma del maestro. La existencia del maestro tiene un carácter *ejemplar* para el alumno. La «ciencia esencial» de la pedagogía es el ejemplo personal.
 11. El «ejemplo» —como dimensión educativa— no se reduce exclusivamente a la dimensión moral del maestro, sino a toda su existencia y, por tanto, también al entendimiento. La enseñanza no es un mero «moralismo» sino una dilucidación racional de los valores que realmente mejoran la vida humana. En este sentido, la *virtud* —como condición moral de la existencia y como criterio del entendimiento— es la característica central que constituye al maestro.
 12. En consecuencia, es la propia identidad del maestro —no sólo la conciencia que tiene de sí, sino también y sobre todo la *intencionalidad* última de su existencia— la «ciencia esencial» de la pedagogía. De ella derivan las cualidades del educador:
 - Vocación.
 - Virtud.
 - Prudencia.
 - Ciencia.
 13. El *proceso* de enseñanza tiene la finalidad de *despertar la pasión por la verdad*. Ésta es la que hace germinar el juicio y la virtud. El *proceso* mismo en que consiste la enseñanza es entendido como una *seducción* (desde el propio ejemplo) con la intención de que el joven repudie de la mentira y ame el estudio. No es, en primera instancia, una cuestión de «técnicas» (como saber externo a la propia existencia), sino un arte (para crear libertad). Por tanto, la relación comunicativa entre maestro y alumno abarca más que las estructuras psicológicas. El proceso comunicativo es más una cuestión *vivencial* y no tanto algo meramente cognitivo.

14. Por tanto, ni la enseñanza es puramente una cuestión de instrumentos cognitivos, ni el concepto mismo de «inteligencia» es solipsista. Lo que entra en juego en el proceso de la enseñanza es una *relación*, y una relación *entre personas*. El maestro no es un mero orientador, sino un incitador: en su misma búsqueda por esclarecer la *vida* en sí, impulsa al alumno dentro de sí para que realice esta misma búsqueda. Pero el protagonista de la enseñanza no es ni el sujeto-maestro ni el sujeto-alumno, sino la *búsqueda*. La inteligencia no se constituye por su referencia a sus propias estructuras cognitivas, sino por su referencia a la verdad. El hombre es un ser referido a, en camino hacia, y este recorrido lo transita en la compañía y el cuidado del maestro.