

## HUMANISMOS SIN 'HUMANIDAD', A PROPÓSITO DE LAS FILOSOFÍAS RENACENTISTAS NO PLATONIZANTES Y LAS TEORÍAS DE LA FORMACIÓN\*

JUAN FELIPE GARCÉS GÓMEZ\*\*

BIBIANA ESCOBAR GARCÍA\*\*\*

Fecha de recepción: 4 de agosto de 2010 • Fecha de aceptación: 15 de septiembre de 2010

### Resumen

Este trabajo parte de la crisis actual en conceptos como 'sujeto', 'individuo', 'persona', 'identidad', 'hombre' y 'humanidad', para hacer una reflexión que, desde la Filosofía, aporte a la Pedagogía como campo conceptual al que queremos aportar, en la medida en que creemos sigue siendo hoy importante el concepto 'formación' en relación con el Humanismo.

**Palabras clave:** formación, pedagogía, humanismo.

---

\* El artículo es producto de las reflexiones que dieron lugar al proyecto de investigación con el que cada uno de los autores aspira optar por el título de doctor. Ambos trabajos están en curso.

\*\* Filósofo. Estudiante del doctorado en Educación Estudios Interculturales, Universidad de Antioquia. Miembro del Grupo de investigación sobre formación y antropología pedagógica e histórica, Formaph. Becario Colciencias. E-mail: fezarces@epm.net.co

\*\*\* Licenciada en Pedagogía Reeducativa de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Licenciada en Educación: Historia-Filosofía, de la Universidad Autónoma Latinoamericana -UNAULA. Especialista en Desarrollo del Pensamiento Reflexivo y Crítico - Creativo, de la Universidad de San Buenaventura. Magíster en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales en convenio con CINDE. Doctoranda en Filosofía de la Universidad Pontificia Bolivariana. Miembro del Grupo de Investigación Ratio Juris de la Universidad Autónoma Latinoamericana -UNAULA. E-mail. bescobar@gmail.com

## **Abstract**

This essay is based on the crisis that currently exists in concepts such as 'subject', 'individual', 'person', 'identity', 'man' and 'humanity', to make a reflection from philosophy, which will contribute to pedagogy as the conceptual field we want to contribute, to the extent that, we believe, it is still today the formation concept in relation to humanism.

**Keywords:** Formation, pedagogy, humanism.

*Nos dice Aristóteles que el filósofo es por naturaleza filomitos, un fabulador, un amante de los mitos o fábulas. Sabido es que la fábula se funda en la curiosidad, y la curiosidad es también el origen de la filosofía.*

Angelo Poliziano (1492-1493)

## INTRODUCCIÓN

En esta contribución al debate sobre las teorías de la formación en Pedagogía, pretendemos ocuparnos del concepto de 'humanidad' y lo haremos desde la recuperación de una tradición de pensamiento por muchos infravalorada, el Humanismo renacentista. Pero no nos ocuparemos de su versión cristalizada, aludiremos a la recuperación de una versión del Humanismo, que habría pasado inadvertida si no fuera por el trabajo interpretativo de Ernesto Grassi (1902-1991). El trabajo de Grassi difiere de las interpretaciones pedagógicas, antropológicas, filológicas e historicistas, en las cuales prima un descalificador juicio del idealismo alemán sobre la producción de los humanistas del Renacimiento italiano. Según Hegel y Heidegger, tal filosofar es sabiduría vital y carece de la profundidad del preguntar filosófico. Se lee este período, por tanto, como una prolongación del mundo latino, de suyo poco valorado por el pensamiento alemán, el cual reclama su filiación directa con el mundo griego<sup>1</sup>. En tal sentido, Grassi no acepta la lectura que Jaeger (1992) hace del Humanismo como una apropiación y relectura del concepto de *Paideia*, *humaniora*, o *humanitas* de la Antigüedad. Para el estudioso del Humanismo, éste es un nuevo filosofar signado por los siguientes aspectos: la preeminencia de la palabra, la Historia y una actitud antimetafísica radical desde el concepto de *ingenio*. Grassi recupera y reconfigura el sentido de conceptos humanistas como 'sentido común', 'fantasía', 'ingenio', 'metáfora' e 'imagen', en relación con las facultades de hablar e interpretar. Éstos serán los conceptos considerados en el presente trabajo y nos dedicaremos a mostrar su pertinencia para la reflexión pedagógica, especialmente.

---

1 Por todos son conocidas las alusiones de Hegel y Heidegger a la relación directa de la lengua y la Filosofía alemana con la lengua y Filosofía griega; lo que muy pocos sabemos es que estas curiosas posturas tienen un antecedente en Leibniz (1993).

## 1. UN ROSTRO EN LA ARENA

Una metáfora que ha dado mucho que hablar es la presentada por Foucault (1993) hacia el final de su libro *Las palabras y las cosas*, y en el contexto de sus reflexiones genealógicas sobre las Ciencias Humanas. Para Foucault

[...] el hombre no es el problema más antiguo ni el más constante que se haya planteado el saber humano [...] el hombre es una invención cuya fecha reciente muestra con toda facilidad la arqueología de nuestro pensamiento. Y quizá también su próximo fin [...] entonces podría apostarse a que el hombre se borraría, como en los límites del mar un rostro en la arena (Foucault, 1993, 375).

Foucault establece, además, que ese origen reciente es datable en el siglo XVI. Este rostro en la arena, por tanto, habría aparecido en el contexto del Humanismo renacentista. ¿Qué nos dona esta metáfora foucaultiana para la reflexión en el plano del campo conceptual de la Pedagogía?

Los fines de la Educación y las teorías de la formación son los asuntos que más han ocupado la reflexión pedagógica. Las diferentes tradiciones pedagógicas se han ocupado desde perspectivas propias de este problema y han confiado en múltiples estrategias para ello, sea el recurso a la Filosofía, a la Antropología Filosófica, a la Sociología y aún a la Psicología y la Medicina. Sin embargo, hay algo en común en los esfuerzos de estas tradiciones por determinar con claridad los fines de la Educación que regulan los sistemas educativos y/o las diversas estrategias, generacionales o institucionales, para la vinculación crítica de los humanos con la dimensión de sentido que configura su presente, en relación con su pasado como tradición y su futuro como proyecto. Lo que hay en común es la aceptación de la *perfectibilidad* del hombre mediante la Educación, es el optimismo de la Pedagogía, que se expresa en la educabilidad del hombre. Una actitud así es ajena a cualquier determinismo que pretenda hacer de lo humano una ‘naturaleza’ imposible de transformar. En este optimismo se funda la posibilidad misma de la Pedagogía, como suele expresarlo frecuentemente Rafael Flórez (1994), y también este optimismo expresa una antropología imposible de soslayar. Como bien lo dice Gadamer con entera precisión:

La imagen normativa del hombre, que, aunque incompleta y vaga, se halla en el fondo de todo comportamiento social humano, no solo no puede eliminarse nunca en la investigación, sino que además no debería nunca ser eliminada por completo. Solo así la ciencia se transforma en una experiencia para el hombre (Gadamer, 1975: XXXIV)

La postura de Gadamer sobre la imposible eliminación de la imagen normativa del hombre en la investigación puede ser matizada pero no desechada totalmente en la reflexión pedagógica. Y es este aspecto el que permite vislumbrar la importancia de la tradición humanista en la Pedagogía entendida como un campo. No se trata de centrar toda la reflexión pedagógica en la Antropología Pedagógica, sino de reconocer que muchos de los conceptos del campo están, de suyo, sujetos a variaciones en consonancia con las variaciones de la 'imagen del hombre'. Ahora bien, si se acepta que la tarea de la Pedagogía no es proponer o develar las imágenes normativas de cada proyecto pedagógico o didáctico, sí es necesario contar con que ésta es una tarea, entre muchas, de la Pedagogía entendida como un campo conceptual. La matización que más arriba se proponía como necesaria en este aspecto se puede llevar a cabo indicando que esa imagen normativa del hombre está sujeta también a la contextualización histórica. Ya no es posible pensar una formación sustentada en una idea abstracta o normativa de hombre y mujer, se impone reconocer que esa imagen solo es postulable desde la convicción de que lo humano se juega en la existencia entendida históricamente y no en la postulación de la 'esencia' o 'naturaleza' humana.

La pregunta ahora es por el rol de la tradición humanista en la Pedagogía, entendida como un campo conceptual y problemático. Pero antes, se debe acudir al origen mismo de la Pedagogía entre los griegos, para quienes más que una episteme es un arte entendido como *τεχνη*, es decir, como técnica —no en el sentido contemporáneo que la asimila a tecnología sino como algo parecido a lo que aludimos cuando decimos 'técnica al óleo', 'técnicas de pintura', etcétera (Jaeger, 1992:273). Este retorno a los griegos implica volver sobre el concepto de *Paideia*, en el sentido otorgado por los sofistas, para luego mostrar las transformaciones de tal concepto en el mundo romano, su reelaboración por cierto tipo de Humanismo renacentista de los siglos XIV al XVI y su transformación en el concepto de formación (*Bildung*) en la tradición filosófica alemana.

Acercarse a la Pedagogía a partir de un recurso etimológico centrado en los niños (παις, παιδος) o en los esclavos que velaban por el bienestar del niño (παιδαγωγος), es una vía equivocada, puesto que se desconoce que la acción de educar (παιδευειν) alude, más bien, al concepto de *Paideia*. Se entiende por *Paideia* aquello que los sofistas lograron establecer como canon educativo tanto para los niños como los adultos. En palabras de Jaeger (1992:273), *Paideia* alude a “todas las formas y creaciones espirituales y al tesoro entero de su tradición”. Los griegos desarrollaron el ideal de la *Paideia* y lo propusieron como un ideal al que había que acogerse e intentar vivir acorde a él. Para Mas (1999:13), “Este ideal se refiere, en primer lugar, a uno mismo, a la exigencia de desarrollo hasta alcanzar la máxima perfección posible, al deber de convertir en realidad práctica lo que teóricamente son solo modelos”. Los sofistas fijaron el canon educativo griego, según Jaeger (1992) y desarrollaron unas metodologías para acceder a esa *Paideia* mediante la vinculación de la Educación con el lenguaje, el discurso y el pensamiento. Tal vinculación se lograba no solo con el recurso a los poetas —en especial Homero— sino con la Gramática, la Retórica y la Dialéctica, a lo cual luego unieron la Aritmética, la Astronomía, la Geometría y la Música. Este es el mayor aporte a Occidente de los sofistas y con ello establecieron toda una tradición de pensar la Educación y aquellos saberes que determinarán la Educación. Sin olvidar que esto determinó el concepto de cultura que aún hoy domina la construcción curricular, a saber: la selección de aquello que se debe saber para ser hombre o mujer, ciudadano, etcétera.

El concepto de *Paideia*, en la tradición latina y medieval, es traducido como ‘cultura’, es decir, “el mundo de la cultura espiritual en su totalidad, el mundo en que nace el hombre individual por el solo hecho de pertenecer a su pueblo o a un círculo social determinado”(Jaeger, 1992:278). En la tradición latina el concepto de ‘humanitas’ traducía aproximadamente lo que para los griegos era la *Paideia*. Igual que entre los griegos, se esperaba que la poesía, la Gramática, la Retórica, la Historia y la Filosofía Moral determinaran la formación del hombre (pues las mujeres estaban excluidas, por principio), no solo porque incrementan y potencian al hombre en la Educación, sino porque expresaban su ‘naturaleza’ más íntima. Así, pues, ya en el Renacimiento con la irrupción del ‘Humanismo’, no solo se continuó con el canon educativo centrado en la literatura sino que se postuló que

allí se expresaba lo que el hombre tiene de más específico, su 'naturaleza'. En conclusión, no solo hablamos de aquello que debe hacer parte del acervo de un hombre 'culto', hablamos ya de la postulación de unas disciplinas que tienen preeminencia para estudiar al hombre en tanto expresan su más íntima naturaleza. Sin embargo, esta interpretación pedagógica jaegeriana del Humanismo es redefinida por Grassi (1993) desde varias perspectivas de suma importancia para la Pedagogía hoy, como lo indicaremos más adelante.

Posteriormente, *Paideia* y Cultura, en la tradición filosófica y pedagógica alemana, fueron traducidas en el concepto de *Bildung*, el cual se entendía como el proceso en el cual "uno se apropia por entero aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma" y no como "un mero cultivo de disposiciones previas" (Gadamer, 1993:34), en la versión de Hegel, por ejemplo. Un siglo antes, Herder también construyó un ideal de formación que quedó ejemplificado de manera concreta en la respetuosa biografía de Arendt escrita por Young-Bruehl (1993). En esta biografía hay una alusión a Herder que es imposible soslayar aquí. Aunque la autora no da mayores referencias bibliográficas sobre estas aseveraciones de Herder, la biógrafa sostiene que la preocupación central de Herder, en opinión de Arendt, es conciliar al individuo con la historia y la tradición, algo así como declarar la imposible subordinación del uno al otro. Un equilibrio soñado entre individuo y tradición. En cuanto a la perspectiva educativa de Herder, que influyó en Arendt, podemos indicar lo siguiente:

Herder había afirmado que la historia es un proceso, un despliegue de la novedad, y que la educación, así mismo, tenía que ser un proceso. La educación debería ser un empeño para conseguir imágenes o modelos armónicos (con frecuencia, los grandes modelos de la antigüedad) y debería conducir al desarrollo del individuo, autónomo, pero consciente de su lugar en 'una cadena de individuos' (Young-Bruehl, 1993:136)

Debemos constatar, no obstante, que el concepto de 'formación', cuyo mayor despliegue se presenta en la tradición pedagógica alemana gracias a su profunda vinculación con la Filosofía, está ahora en crisis y con ella las teorías de la formación. En la 'condición posmoderna' el concepto de formación parece entrar en crisis merced al postulado que diluye los

metarrelatos y, por tanto, hace superflua cualquier postulación de ideal de la cultura o formación, e igualmente entran en crisis los conceptos de ‘hombre’ o ‘humanidad’. El problema de la *Bildung* en la posmodernidad queda ilustrado por Lyotard (1994) con su crítica al *circulus vitiosus* establecido entre el formador, el formado y el formador del formador. Según Lyotard, la *Bildung* es expresión de nuestro temor a la ‘monstruosidad de la infancia’, la incapacidad de dejarnos sorprender por la interrogación y el deseo del control de los resultados de las indagaciones, las cuales son subsumidas por los metarrelatos. La *Bildung*, pues, encarna un ideal, y como todo ideal —para el autor de la *Condición posmoderna* (Lyotard, 1993)—, puede resultar tan peligroso como lo fue la Estética guerrerrista nazi. Una imagen del hombre asociada a un metarrelato es excluyente, es decir, es muy posible que la idea de hombre postulada deje por fuera de lo humano a miembros de su misma especie biológica. Sin embargo, tales posturas, con una carga moral valiosa, no son más que una extrapolación. Young-Bruehl, una de las más importantes biógrafas de Hannah Arendt, recuerda cómo, para esta autora, no es el Humanismo europeo el ‘precursor’ del totalitarismo o de Auschwitz. Citando a Arendt recuerda que

[...] el Humanismo europeo, lejos de ser la fuente del nazismo, estaba tan mal preparado para ésta o cualquier otra forma de totalitarismo, que al tratar de entenderlo y situarlo, no podemos apoyarnos en su lenguaje conceptual o en sus metáforas tradicionales [...] Esta situación, sin embargo, contiene una amenaza para el Humanismo en todas sus formas: corre el peligro de volverse irrelevante (Young - Bruehl, 1993:289).

La catástrofe que significó el ascenso del nazismo y los posteriores crímenes cometidos en Auschwitz y otros campos de concentración, supuso, una vez derrotado el nazismo, una profunda revisión del sistema educativo que no pudo frenar tan vertiginoso ascenso de la barbarie. La estética de los cuerpos destinados a la guerra no encontró oposición en los ideales formativos de esa educación humanista, la literatura y las artes no pudieron poner coto a la estética de la muerte. En tal sentido se ha juzgado como inocua tal formación, aunque ahora la tarea sería revitalizar la tradición humanista, revitalización que no pretende defender un Humanismo intemporal asociado a redescrpciones de la humanidad, que si bien pueden



ser cada vez más amplias, corran el riesgo de continuar excluyendo. Estas modificaciones y matizaciones de una posible revitalización del Humanismo, deben impedir que esta perspectiva sobre los problemas humanos pueda ser otra manifestación de la Metafísica ontológica. Se impone, entonces, afrontar una pregunta: ¿Acaso concebir al hombre en la concreción de la historicidad y su lenguaje no es una nueva Metafísica? Esta objeción podría hacerse a la luz de las críticas del Heidegger al Humanismo. La tarea quizá sea afrontar el problema del Humanismo sin humanidad, sin una 'idea normativa del hombre' soportada o que soporte una Metafísica reductiva de la experiencia humana. Y otro desafío surge: no hegelianizar, es decir, no construir una Filosofía de la Historia omniabarcante.

Asumamos ahora la interpretación heideggeriana del Humanismo y las críticas a ésta, elaboradas por Grassi (1993). Heidegger califica al Humanismo italiano como "*renascentia romanitatis*". Considera el investigador italiano que, en el caso de Heidegger, hay una lectura sesgada del Humanismo, no solo por la aceptación de la perspectiva del idealismo alemán en la versión de Hegel, sino por el hecho de no otorgar valor filosófico ni originalidad al pensamiento del Renacimiento, al cual considera un subsidiario del pensamiento latino. Para Heidegger (2001:265) "todas las clases de Humanismo que han ido apareciendo desde entonces [desde el mundo romano] hasta la actualidad presuponen y dan por sobreentendida la 'esencia' más universal del ser humano", es decir, presuponen una Antropología fundada en una oposición entre lo humano y lo inhumano, lo no humano, entre el *homo humanus* y el *homo barbarus*. Heidegger propone que el *homo humanus* es el romano, aquel que es portador de la *virtus* romana, la cual fue elaborada a partir de la *Paideia* griega tardía. Este recurso a la Grecia tardía se expresaba en la cultura enseñada en las escuelas filosóficas, las cuales insistían en la "*eruditio e institutio in bonas artes*". Este primer Humanismo asociado al encuentro de la romanidad con la cultura griega tardía, es el que determina el Renacimiento italiano de los siglos XIV y XV, el cual no es otra cosa que "*renascentia romanitatis*". Sin embargo, en el Renacimiento el '*homo barbarus*', lo inhumano, es la "barbarie de la Escolástica gótica del Medievo". Para Heidegger, finalmente, el significado histórico del Humanismo alude, en cuanto "*studium humanitatis*", a un retorno a la Antigüedad que conduce a una "revivificación de lo griego", desde el punto de vista latino (Heidegger, 2001:264). En esta exposición

desde el origen mismo de la '*humanitas*' en el mundo romano, Heidegger pretende poner en evidencia las limitaciones de lo que podríamos llamar "Humanismo normativo". El pensador de la Selva Negra considera que todo Humanismo está construido en función de su

[...] meta y fundamento, del modo y los medios empleados para su realización y de la forma de su doctrina, en cualquier caso, siempre coinciden en el hecho de que la *humanitas* del *homo humanus* se determina desde la perspectiva previamente establecida de una interpretación de la naturaleza, la historia, el mundo y el fundamento del mundo, esto es, de lo ente en su totalidad. (Heidegger, 2001:265)

Ahora bien, si todo Humanismo es soportado por o soporta una Metafísica, implica que al determinar la esencia del hombre, implícita o explícitamente, presupone ya una interpretación de lo ente que elude la pregunta por la verdad del ser. Para Heidegger, al determinar la "humanidad del ser humano", el Humanismo no pregunta por la relación del ser con el ser humano sino que obstaculiza la formulación de la pregunta, debido a que "no la conoce ni la entiende en razón de su origen metafísico" (Heidegger, 2001:265). Para ejemplificar lo anterior, es importante destacar cómo la Metafísica piensa al hombre a partir de la '*animalitas*' y no en función de su '*humanitas*', siempre se piensa en el '*homo animalis*' ya sea bajo la forma de sujeto, persona, espíritu, lo cual indica una concepción de la esencia del hombre bastante menguada, ajena a su origen, que como bien se sabe, para Heidegger ese origen expresa el "futuro esencial para la humanidad histórica" (Heidegger, 2001:266-7).

Recapitulando, se puede indicar que para Heidegger el Humanismo es un fenómeno marginal de la Filosofía en cuanto es una revivificación del filosofar romano, subsidiario, a su vez, de la filosofía griega tardía. Un filosofar que ahonda el olvido del ser, en cuanto evita que la pregunta por el ser del ser humano se formule siquiera. Sin embargo, es evidente que la tradición humanista a la que alude es más cercana al Humanismo platonizante propio del humanista italiano del Renacimiento Giovanni Pico della Mirandola (1994) en su *Discurso sobre la dignidad del hombre*. Un Humanismo que dota al hombre de propiedades esenciales o naturales que lo contraponen a la animalidad o, en la mayoría de los casos, contrapone lo humano a lo bárbaro, a lo otro que no soy y no podría ser si aspirara a ser

'humano'. Este tipo de Humanismo es lo que Grassi denomina *Humanismo platonizante* y frente al cual reedita un Humanismo distinto, que pasamos a exponer.

## 2. HUMANISMOS RENACENTISTAS

La reconstrucción del Humanismo renacentista y la exposición de los matices que enriquecen tal tradición de pensamiento, hace que Grassi muestre una diferencia radical entre el enfoque clásico y medieval de la Filosofía con el filosofar humanístico. La novedad de este filosofar consiste en la oposición del Humanismo a la Ontología, en tanto que teoría del ente y como punto de partida del filosofar, y propone que este Humanismo señala el inicio de la Filosofía en el problema de la palabra, y de la palabra poética, más exactamente (Grassi, 1993:33). Estas posturas de Grassi se oponen a una interpretación menguada del Humanismo que lo reduce a la resurrección de los ideales clásicos —especialmente por la vía del platonismo— y a lo que Hegel clasificó como un resurgimiento de la latinidad, una latinidad que para él no era otra cosa que una “filosofía popular” para nada “especulativa”. Igualmente, Grassi llama la atención sobre la originalidad y específica significación filosófica del Humanismo, la cual consiste en “filosofar sobre y a partir del problema de la palabra”, no en un retorno o resurgimiento de la Metafísica tradicional platónica o neoplatónica, ni en la construcción de una antropología centrada en los “valores inmanentes del hombre” (Grassi, 1993:71). Otro aspecto original del Humanismo, en la interpretación de Grassi, es su esfuerzo por recuperar el carácter central del problema de la palabra en la perspectiva de la Retórica y sus funciones filosóficas en la tradición latina. Igualmente, al proponer los humanistas que el punto de partida del filosofar no son los entes o una concepción *a priori*, dan primacía al “proceso histórico en el cual se nos manifiesta la realidad” (Hidalgo, 1993:VIII).

El interés de Grassi en mostrar el significado filosófico del Humanismo, responde a las valoraciones negativas de ese peculiar momento de la cultura occidental, las cuales se inician con Descartes y son determinantes en Heidegger y Foucault, por ejemplo. Ahora bien, la valoración aquí puesta en cuestión no es una posición que involucra exclusivamente los alcances y limitaciones de las obras y autores del Renacimiento italiano, es

una posición en la cual se manifiesta el proyecto mismo de la modernidad y, muy especialmente, su concepción de las ciencias metódicas. Es decir, lo que está en juego no es un juicio exegético sobre el valor o la calidad de las obras del Humanismo, sino una postura frente a una concepción del saber que se construyó —y que quizá propició— el pensamiento moderno.

En primer lugar, es importante destacar cómo Descartes eliminó las disciplinas humanísticas (Filología, Historia, Retórica y Poesía) del ámbito de la Filosofía, puesto que contribuían a privilegiar un saber libresco que entorpece la tarea primordial de la Filosofía: clarificar el pensamiento y el lenguaje, liberarlo de todo obstáculo. Descartes, en todo caso, identifica a aquellos que se dedican al estudio de las *litterae* con quienes cultivan un saber libresco y lleno de una erudición huera, para nada originales. En tal sentido, escribe Descartes (1984:79) en sus *Regulae ad directionem ingenii*, antes de introducir el valor metódico de la Matemática: “*Saepissime videamus illos, qui litteris operam nunquam navarunt, longe solidius et clarius de obvijs rebus judicare, quam qui perpetuo in scholis sunt versati*”<sup>2</sup>.

En el caso de Hegel, el contexto de sus distancias frente al Humanismo no está signado por la valoración de las ciencias metódicas sino por la concepción de la Filosofía que aspira a la verdad en sentido especulativo. Para Hegel, la Filosofía latina, que es el sustento del Humanismo, no es más que una ‘filosofía popular’ sin valor especulativo. Igualmente, considera que el desarrollo del Derecho romano no tiene valor filosófico. Hegel, citado por Grassi (1993:21), despacha así las pretensiones filosóficas del pensamiento romano expresado en el Derecho:

El mundo romano que fue matando dentro de sí las individualidades vivas de los pueblos, ha generado evidentemente el patriotismo formal y su virtud, además de un bien configurado sistema de Derecho; pero de una muerte así no podía surgir una filosofía especulativa —solo buenos abogados, la moral de Tácito.

Heidegger retoma las intuiciones de Hegel sobre el Renacimiento, lo cual le impidió ver lo que Grassi observó en tal tradición, lo curioso es que

---

2 Juan Manuel Navarro Cordón, traduce: “Muchísimas veces vemos que aquellos que nunca se han dedicado al cultivo de las letras, juzgan mucho mejor y claramente sobre cuanto les sale al paso que los que continuamente han residido en las escuelas”.

Grassi realiza su reconstrucción del Humanismo renacentista italiano con perspectivas filosóficas ganadas en la relación directa con Heidegger como su alumno. Es evidente que la perspectiva ganada por Grassi de tal tradición podría lograr que Heidegger se sintiera más a gusto, especialmente cuando el filosofar humanístico desarrollado entre los siglos XIV y XVI se revela como un filosofar ocupado no en el problema del ente, sino de la preeminencia de la palabra, del *verbum* histórico y poético, en el cual se reivindica la función filosófica de la Retórica y “la experiencia de lo originario y de la vida individual”, por qué no decirlo, de la existencia (Hidalgo, 1993:IX).

La preeminencia de la palabra a la que alude Grassi, se distancia también de las posturas de la Filosofía Analítica y de la ‘Logística’, las cuales mantienen una actitud negativa frente a la tradición humanística. La valoración negativa del Humanismo por parte de la Filosofía Analítica y la Logística, surge de la concepción de ciencia según la cual ésta solo es viable si se estructura a partir de un sistema soportado sobre principios *a priori*, principios cuya demostración es ajena al sistema, en tanto éstos son su base. Una concepción tal de la ciencia, considera que más allá “del ámbito simbólico y formal de un sistema no existe ciencia”. Este postulado es el sustento del rechazo a toda Metafísica que pretenda abocarse al pensamiento y al lenguaje allende sus fronteras formales; de igual modo, rechaza también el pensamiento humanista por sus pretensiones de recurrir al pensamiento metafórico, al lenguaje poético y retórico, en el marco de la ciencia (Grassi, 1993:19). Hidalgo comenta, a propósito de la confianza del pensamiento occidental en la organización lógica y formal del saber y la aspiración a la definición racional del ente a partir de los principios de identidad y de no-contradicción, que esta confianza permite que se privilegie el saber ontológico científicamente fundado en el lenguaje lógico frente a una concepción del lenguaje que incluye la metáfora como fuerza reveladora. Se prefiere un saber centrado en el método de carácter universal y abstracto, sobre la palabra poética, palabra poética que en la tradición humanista asume un papel central que la Historia de la Filosofía adjudicó por siglos a la Ontología (Hidalgo, 1993: IX). Así las cosas, las investigaciones filosóficas que se centraban en la definición racional del ente, ahora deben ocuparse de las “respectivas y diversas formas históricas del lenguaje” (Grassi, 1993:26). Para Hidalgo (1993: IX), al afirmar los humanistas la multiplicidad de sentidos de las palabras en cada situación de la *res*,

afirman la historicidad del mundo humano y de paso niegan la posibilidad de determinar científicamente al ente. La tarea primordial del pensar es reconocer la imposible determinación general de las necesidades existenciales y la búsqueda del sentido concreto en el *verbum* y su relación inseparable con cada objeto singular.

La tradición humanista, de este modo, pone en cuestión el concepto de verdad como correspondencia. En primer lugar, rompe con la postura en la cual la Filosofía se inicia en la determinación de la *res* mediante proceso racional que se ha de expresar en un lenguaje racional, lenguaje cuya validez es irrecusable. La *ratio*, se supone, es la que otorga sentido a la palabra. Es así como la esencia del lenguaje está dada por su capacidad de expresar el sentido del ente fijado de manera racional, por consiguiente, la palabra (*verbum*) habrá de corresponder al objeto (*res*), y el lenguaje se ve reducido a expresar ahistóricamente al ente, es decir, el lenguaje como “expresión de lo eterno”. En segundo lugar, la tradición humanista pretende romper con una Ontología que al convertirse en fundamento del lenguaje, excluye todo sentido plural y metafórico de las palabras. Para decirlo de otro modo, se opone a una determinación ontológica del ente mediante una definición invariable que fija la *res* como algo que existe ‘en sí’ (Grassi, 1993:27). Para lograr que quede ‘fijado’ el sentido del ente, habrá de hacerse una abstracción de lugar y tiempo, con el cual el pensamiento racional pretende determinar la esencia (*ousia*) del ente, mediante la aprehensión por el concepto (*horos*) y con la definición (*horismos*). Luego de esta determinación, el objeto del saber se torna eterno (*aidion*) e inmóvil, lo dado atemporalmente, lo que ‘es’ y lo que ‘existe’, lo ‘siempre y en todas partes vigente’. El ente, por tanto, será captado en su verdad mediante el proceso racional de deducción a partir del ‘ente primero’ y ‘original’. Cualquier variación del ente que no sea universalizable es catalogada como meramente accidental (Grassi, 1993:26).

Contra esta tradición metafísica en la cual se privilegia la abstracción del lenguaje racional, los humanistas oponen la fuerza de la palabra metafórica y el *sermo communis*; contra la fijación del ente mediante la definición oponen, igualmente, la invención y las facultades del ingenio y de la fantasía (Hidalgo, 1993:X). Para Grassi, lo que puede indicar la diferencia crucial entre la Metafísica tradicional y el filosofar del Humanismo se evidencia cuando el problema de la palabra (*verbum*) sustituye el carácter cen-

tral de la cuestión del ente (*res*) y de su definición racional. Si la Metafísica tradicional presupone al ente como algo dado, como existente en sí, y que su tarea es fijar y determinar racionalmente la identidad consigo mismo en el lenguaje intentando liberarse de lo subjetivo para acceder a lo objetivo en cuanto universal, el Humanismo emprende su filosofar contando con la fantasía subjetiva del poeta o el discurso retórico contextualizado (Grassi, 1993:64). Cree Grassi que al abandonar el problema de la definición racional del ente, se accede a la dimensión de la “interpretación existencial por medio de la palabra significativa”, es decir, la tarea de la Filosofía no es el acceso a lo verdadero del ente, sino el “desvelamiento del ente en su respectiva situación histórica” (Grassi, 1993:250). De este modo, lo que se busca es superar la aproximación al problema del ente en términos de sujeto u objeto, la tarea es esclarecer la exigencia indeterminable que manifiesta el existir (Grassi, 1993:121). Es por ello que en la metáfora se revela no solo el ente en sus múltiples contextos históricos (Hidalgo, 1993: X), sino la posibilidad misma de esclarecer el existir. En palabras de Grassi (1993:90):

Dado, entonces, que el Humanismo ya no parte de una definición racional del ente, el cambio de sentido que exige del filosofar tradicional es mucho más radical que el así llamado “giro copernicano” del pensamiento cartesiano o idealista en la época moderna. El problema del Humanismo es el de la originaria interpelación existencial que se plantea siempre de manera distinta, y al que hay que responder adecuadamente en las diversas situaciones por medio de la palabra.

La versión de Grassi sobre el Humanismo, contraria a la opinión de algunos historiadores y especialistas, no es y no puede ser un interregno en la Historia de la Filosofía o un pensamiento marginal, es la expresión de una total inversión de la concepción medieval de la relación entre Filosofía y Poesía, pues sus críticos defienden que la Poesía en sus metáforas oculta la verdad tras un velo. Por el contrario, en el Humanismo, la metáfora, la poesía y la ironía expresan lo que las limitaciones del lenguaje racional no pueden manifestar. La metáfora es la que, ‘mostrando’ y no ‘demostrando’, permite acceder al acontecer de épocas distintas sin aspiraciones de alcanzar la certeza por la vía de la demostración racional como instancia última, más bien se piensa que de alcanzarse esa certeza será mediante el desarrollo histórico mismo. Es así como la existencia aparece como “realización de un

delirio, de una aventura” (Grassi, 1993:79). La novedad del filosofar humanístico y de la tradición que surge, no es una nueva aproximación a lo ente mediante teorías antropológicas, sino el reconocimiento del valor filosófico del *verbum* histórico y poético, en otras palabras, el “reconocimiento de la función filosófica de la Retórica y la defensa de la experiencia de lo originario y de la vida individual”. Frente al privilegio tradicional en Occidente del lenguaje racional, formal y lógico, el Humanismo reivindica que “la palabra retórica revela el ser” mediante conceptos imaginativos surgidos de los nuevos sentidos y las “relaciones de semejanza de cada *res* singular que forma parte de nuestra historia” (Hidalgo, 1993: X). Esta reivindicación de la palabra retórica incluye la aceptación de su función cognoscitiva tanto en los contextos literarios como en el moral. Merced al descubrimiento de las relaciones de semejanza entre las cosas, es decir, mediante el pensamiento ingenioso que permite construir un concepto agudo y sutil de realidades nuevas que no pueden ser deducidas mediante el pensamiento racional, la imagen y la metáfora se convierten en “el presupuesto inevitable de todo discurso que pretenda representar plásticamente el devenir del ser que nos envuelve” (Hidalgo, 1993: IX).

La tradición humanista recuperada por Grassi, considera que no es oportuno mantenerse en la tradición de la Metafísica, en la cual el lenguaje originario es el racional. Privilegiar el lenguaje racional, aspirando a la formalización y la Lógica, negando toda posibilidad cognoscitiva a la imagen y la metáfora, es una reducción de la experiencia humana y, por ende, una concepción menguada de la racionalidad. Para los humanistas del Renacimiento italiano la palabra poética amplía el espectro de la experiencia humana hacia lo ‘admirable’, lo ‘maravilloso’, lo ‘portentoso’. Los humanistas lograron reconocer la “primigenia función reveladora” de la palabra poética y retórica en la conexión íntima entre lo maravilloso (*mirabile*) que es el objeto de la poesía y la palabra retórica que despierta la admiración (*admiratio*) (Grassi, 1993:73). Dante desarrolla estas posibilidades de la palabra poética en su misión esencialmente ‘esclarecedora’ (*illuminans*), puesto que en ella se apoya la común lengua ‘vulgar’ —que más tarde los humanistas llamarán *sermo communis*—, la cual crea el ‘espacio’ (*aula*) de la ‘corte’ o el ‘foro’ (*curia*) donde se expresa la comunidad, a la vez que, allí se forjan y fijan las normas por las que se rige el lenguaje (Grassi, 1993:33). Ahora bien, si en la palabra poética y retórica se expresa la co-



munidad, más tarde es necesario reconocer, como lo hizo Petrarca, que la Poesía recubre la verdad con una envoltura (*velamen*) (Grassi, 1993:41), la cual lejos de obstaculizar el acceso la enriquece. Más tarde, Poliziano propuso que la Filosofía en el nuevo espíritu del Humanismo podría hallar en “los cuentos de viejas” inspiración para la Filosofía, ya que el filósofo es un “*filomitos*, un fabulador, un amante de los mitos y las fábulas”. Por tanto, si se concibe que la fábula se funda en la curiosidad, se habrá de aceptar que la curiosidad es un origen de la Filosofía con tanta validez como cualquier otro (Poliziano, 1994: 87).

Quizá sea posible en el marco de la tradición humanista, comprender la propuesta de Heidegger (2001:292) en el sentido de hallar “un pensar que se salva de la ciencia refugiándose en la poesía”. El pensar y poetizar liberan al lenguaje de la Gramática para acceder a “un orden esencial más originario” (Heidegger, 2001:260) que nos remite a la humanidad del hombre como *ex-sistencia*, donde lo esencial no es el hombre sino el ser como dimensión de lo “extático de la *ex-sistencia*”, su propia temporalidad (Heidegger, 2001:274). En estas posiciones de Heidegger se puede hallar una referencia a lo originario que no es accesible al lenguaje racional lógicamente formalizado, en el cual parece apoyarse el monólogo científico sustentado en las premisas de la investigación y las conclusiones racionales y, también, en el diálogo científico cuyas premisas se pretenden formular ajenas al tiempo y al contexto de la palabra. De este modo, el acceso a lo originario no puede realizarse mediante el monólogo o el diálogo científicos que excluyen la situación histórica y personal, puesto que ambos son relativos y obstaculizan el acceso a la utópica precisión científica centrada en la objetividad. La tradición humanista prefiere “el coloquio ingenioso”, la libre conversación, el diálogo, en el cual se encuentran en común las premisas que denotan el ser en el contexto de una situación concreta en la que acontece el acto de hablar, acto en el cual se crea el mundo del hombre (Hidalgo, 1993:XV). Como puede notarse, la relación entre Heidegger y la interpretación de Grassi del Humanismo renacentista, tienen muchas cosas en común.

La palabra poética y retórica se expresa en la metáfora, en la traslación de sentidos que invierte los principios (el de no-contradicción o de identidad, por ejemplo) y las aspiraciones del pensamiento racional lógico-formal. La ironía, también expresión oblicua que muestra y no muestra a

la vez, tampoco permite la definición racional, pues apunta más a nuevas formas de hablar que a la fijación de conceptos mediante la definición racional. Para decirlo brevemente, la metáfora diluye las aspiraciones del ‘discurso racional’ de ser la única forma válida y auténticamente ‘seria’ de pensar y de hablar, aspiración al rigor metódico, es decir, su carácter abstracto evidencia su incapacidad para ajustarse históricamente a los contextos en los cuales se interpela al ser en cada caso (Grassi, 1993:179). En palabras de Grassi (1993: 68):

El punto de partida de la *scientia* es para Salutati el *meta pherein*, el descubrimiento ingenioso de *similitudines*, que implica como requisito elemental un lenguaje rico y multiforme radicalmente distinto del racional. Como, por otro lado, la puesta al descubierto de las relaciones, el *invenire* de semejanzas, no compete a la *ratio*, sino al ingenio, es el pensamiento “ingenioso” lo que constituye el núcleo esencial de la *scientia*, es decir, el pensamiento inventivo, indicativo, y no el deductivo y demostrativo.

En otro orden de ideas, Grassi encuentra en Bruni la posibilidad de evidenciar que el Humanismo no es una Antropología exclusivamente. Grassi muestra que la referencia básica del sentido de las palabras no es la *subjetividad de la persona*, sino el contexto de las distintas situaciones en las cuales el habla cotidiana del hombre se desarrolla. La tarea de la Filología sería, por tanto, dar cuenta de la vinculación íntima con el contexto de la situación respectiva y no ocuparse de una definición racional en la cual la *res* se corresponde con el sentido del lenguaje (Grassi, 1993:49). La novedad de las posturas de Bruni, resaltadas aquí por Grassi, consiste en que cuando habla de la *connexio*, es decir, de la concatenación de las palabras, no se trata de una *connexio* racional preexistente, sino del modo como sus cambios están íntimamente ligados a los contextos de cada situación, “por lo que dicha experiencia y su correspondiente conocimiento solo son posibles cuando se examina y determina el significado de la *res* en el ámbito de su historicidad” (Grassi, 1993: 50).

La tradición humanista, por tanto, reconoce que el hombre se mueve en contextos, y en situaciones siempre nuevas, por lo cual le es más útil el lenguaje ingenioso y retórico, aún el poético, que el lenguaje racional que pretende mostrar sus logros en la abstracción de la situación concreta.

El lenguaje concebido dinámicamente es la condición previa de la convivencia. Grassi sostiene que Vives en *De ratione dicendi*, postula que el lenguaje constituye el *consociationis vinculum*, es decir, que lenguaje es “el ‘timón’ de la sociedad” (Grassi, 1993:118-9). Asociando esta tesis con la propuesta de Vico sobre la formación de los jóvenes que debe partir del sentido común, de la fantasía, del ingenio, de la metáfora y la imagen, y de las facultades de hablar e interpretar, podemos ver cómo se privilegia el *sermo communis* a los lenguajes formalizados lógicamente. Solo así se puede garantizar una formación que surge, no de una idea abstracta de hombre sino de la profunda convicción de que la esencia del ser del ser humano se juega en la existencia entendida históricamente, es decir, “cuando la acción y el pensamiento olvidan el ser y la realidad histórica, entonces aparece y se impone la barbarie inhumana” (Hidalgo, 1993: XII).

### 3. HUMANISMO SIN HUMANIDAD

Hemos expuesto la reconstrucción que hace Grassi de un Humanismo no platonizante y sus consecuencias para pensar algunos problemas filosóficos en torno al concepto de ‘humanidad’. Ahora debemos enfrentar la tarea de pensar las consecuencias que para la Pedagogía y, especialmente, para las teorías de la formación tiene esta reconstrucción. Sin embargo, antes de emprender esta tarea creemos que es necesario hacer una aclaración. No creemos que decir ‘Humanismo sin humanidad’ sea un oxímoron, entendiendo por oxímoron una figura retórica de “antítesis que provoca la lacónica fusión o síntesis de dos contrarios” (Azustre, 1997: 119), como cuando digo ‘cadenas de libertad’, por ejemplo. Cuando digo ‘Humanismo sin humanidad’ no pretendo otra cosa que mantener el Humanismo como actitud y como proyecto de ampliación del espectro de la solidaridad y lealtad entre grupos disímiles de hombres y mujeres sin presuponer un principio de origen cualquiera que pretenda pasar por la ‘esencia’ o ‘naturaleza’ que soporta una tal solidaridad o comunidad (Rorty, 2002)<sup>3</sup>. Es decir, aspiro a que podamos seguir hablando de lo humano y de la necesidad de continuar redescubriendo los proyectos humanos, personales o públicos, sin el riesgo de excluir a otros, postulando un principio metafísico o de cualquier

---

3 Para la noción de ‘lealtad ampliada’ véase Rorty (2002).

otra especie. La Educación es, a mi juicio, un proyecto público que corre frecuentemente el riesgo antes señalado. Una vez aclarado en qué sentido digo ‘Humanismo sin humanidad’, veamos que implicaciones tiene para la Pedagogía y las teorías de la formación.

Grassi sostiene que hay una profunda diferencia entre ‘el enfoque clásico-medieval’ y el ‘nuevo filosofar humanístico’, que consiste en que “el primero parte de una Ontología, es decir, de una teoría del ente, mientras que el Humanismo tiene su arranque en el problema de la palabra, y más concretamente de la palabra poética” (Grassi, 1993: 33). Es decir, sostiene que el prurito de atribuir a las investigaciones filosóficas la ‘definición racional del ente’, impide que el filósofo se ocupe de “diversas formas históricas del lenguaje” (Grassi, 1993: 26). Esta postura, de sumo valor en el combate con el Empirismo Lógico y la Filosofía Analítica a comienzos del siglo XX, hoy tienen su importancia en la posibilidad de repensar el Humanismo como la tradición que soporta el actual triunfo de las *littera* en el contexto de la investigación social. Aludo aquí, entre otras cosas a la Etnografía, la Investigación Narrativa, la Historia, etcétera.

Otro aspecto crucial de la interpretación de Grassi, es la posibilidad de repensar la dicotomía existente hoy entre narrar y argumentar, a la cual pretende también responder la obra de Ricoeur. La Poética y la Retórica se abren un espacio, cada vez con más fuerza, en el contexto de las Ciencias Humanas. La metáfora reedita su valor. Por ello, la caracterización dicotómica de Grassi entre una concepción ahistórica del ente y el esfuerzo del filosofar humanístico, resulta aleccionador. Si aceptamos que el Humanismo es un filosofar esencialmente antimetafísico, centrado en la preeminencia de la palabra poética y retórica, es decir, de la metáfora como posibilidad de recuperar la historicidad de todo saber, se está ante nuevas posibilidades de repensar la actual situación de la investigación, estamos en posibilidad de entroncar la narración con la tradición del Humanismo que incluye al propio Vico. En conclusión, en palabras de Grassi (1993: 50) comentando a Leonardo Bruni:

Si no se interpreta el problema de la Filosofía como un problema de la definición racional del ente, sino como el de la adecuada respuesta a una interpelación existencial por medio de la palabra significativa, entonces ya no es necesario partir en la actividad filosófica de la categoría de lo verdadero del ente, sino del desvelamiento del ente en su respectiva situación.

La tradición humanista recuperada por Grassi, nos obliga a repensar el concepto de hombre y de humanidad por alcanzar en la Educación, puesto que ya no podemos proponer una concepción antropológica que habrá de sustentar toda propuesta pedagógica y didáctica ajena a la historicidad misma del ser humano. La tradición humanista, además, le propone al pedagogo que su reflexión e investigaciones no pueden eludir esa 'imagen de lo humano', pero una imagen borrosa, mutable, que se dibuja y desdibuja en la arena de la playa, para seguir con la metáfora de Foucault. En pocas palabras, además de no poder eludir en la reflexión pedagógica el referente de la 'imagen de lo humano', ésta debe estar atenta a su historicidad y al lenguaje. De igual modo, habrá de velar porque en los diversos sistemas educativos y/o las diversas estrategias, generacionales o institucionales, para la vinculación crítica de los humanos con la dimensión de sentido que configura su presente, en relación con su pasado como tradición y su futuro como proyecto, incluya las humanidades. Estas humanidades permiten el acceso a lo humano como productos o creaciones culturales de la humanidad y, a su vez, un saber acerca del hombre que se expresa sus textos y en el lenguaje hablado (Gadamer, 1975: XXXII). En palabras de Gadamer, lo que se intenta en tal formación es que "el hombre acceda él mismo a su morada" (Gadamer, 2000: 31). Este acceso solo es posible si se piensa que esta formación, en espacios como la escuela, por ejemplo, ha de ser una 'formación general', es decir, propone que esta formación no puede ceder a la tentación de prematuras especializaciones (Gadamer, 2000: 37). Como lo indica la historiadora Jacqueline de Romilly (1999, 132),

[...] una de las tareas esenciales de la enseñanza, y en especial de la enseñanza literaria, es la de sembrar y fortalecer en cada uno de esos valores diversos, que son como la experiencia común acumulada por la humanidad en el transcurso de los siglos: sin ellos —hoy la pre-sentimos— no es fácil vivir”.

El problema crucial no es que la enseñanza incluya las humanidades como cursos o áreas, la tarea es que tales humanidades permitan construir una idea no normativa de lo humano —atenta a la historicidad y al lenguaje—, que oriente creativamente la tarea de 'cultivar la humanidad' sin pretendidos fundamentos universales o universalizables. Una concepción tal de la Educación hoy, debe lograr que el hombre sea crítico de sí mismo

y sus tradiciones, además, debe contribuir a que el hombre no sea solo ciudadano de una región o miembro de un grupo, sino “un ser humano unido a todos los otros seres humanos por lazos de reconocimiento y afecto”, no por principios metafísicos en los cuales pudiésemos sustentar ahistóricamente nuestro sentimiento de común fraternidad humana. Somos humanos y estamos obligados a ampliar el espectro de nuestra solidaridad y lealtad con otros miembros de la especie no porque somos esencialmente ‘esto o aquello’, sino porque aun en la diferencia cultural podemos dialogar y aprender de las soluciones a esos problemas que otras tradiciones han dado. Un diálogo que se sabe conflictual y que no presupone un consenso al cual se debe acceder. En conclusión, nuestra tarea como pedagogos y filósofos, y por qué no, como maestros, será, en palabras de Rorty para referirse al filósofo: “Reconciliar lo antiguo con lo nuevo. En este sentido, nuestra función profesional es servir como honestos intermediarios entre las generaciones, entre diferentes ámbitos del acontecer cultural y entre tradiciones” (Rorty, 2002: 23).

#### BIBLIOGRAFÍA

- AZAUSTRE, A. & Casas, J. (1994). *Manual de Retórica española*. Barcelona: Ariel.
- DELLA MIRANDOLA, G. P. *Discurso sobre la dignidad del hombre*. En Valla, L. et al. *Humanismo y renacimiento*. Madrid: Alianza.
- Descartes, René. (1984). *Reglas para la dirección del espíritu*. Madrid: Alianza.
- FLÓREZ, R. (1994). *Hacia una Pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Foucault, M. (1993). *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI.
- GADAMER, H-G. (1975). Teoría, técnica y práctica: la misión de una nueva antropología. En: Gadamer, H-G & Vogler, P. *Nueva antropología, antropología biológica, primera parte*. Barcelona: Omega.
- GADAMER, H-G. (2000). *La educación es educarse*. Barcelona: Paidós.
- GADAMER, H-G. (1993). *Verdad y Método I*. Salamanca: Sígueme.
- GRASSI, E. (1993). *La filosofía del Humanismo, la preeminencia de la palabra*. Barcelona: Anthropos.
- HEIDEGGER, M. (2001). Carta sobre el ‘Humanismo’. En: *Hitos*. Madrid, Alianza.

- HIDALGO SERNA, E. (1993). Grassi y la preeminencia de la palabra. En: Grassi, E. *La filosofía del Humanismo, la preeminencia de la palabra*. Barcelona: Anthropos.
- JAEGER, W. (1992). *Paideia*. Bogotá, F.C.E.
- LEIBNIZ, G.W. (1993). *Disertación sobre el estilo filosófico de Nizolio*. Madrid: Tecnos.
- LYOTARD, J. F. (1993). *La condición posmoderna*. México: Red Editorial Iberoamericana.
- LYOTARD, J. F. (1994). Memorial a propósito del curso filosófico. En: *La postmodernidad (explicada a los niños)*. Barcelona: Gedisa.
- MAS, S. (1999). *Hölderlin y los griegos*. Madrid: Visor.
- POLIZIANO, A. (1994). Lamia: la bruja, introducción a los 'Priora Analytica' de Aristóteles. En: Valla, Lorenzo et alii. *Humanismo y renacimiento*. Madrid: Alianza. (Selección de Pedro Santidrián)
- ROMILLY, Jacqueline de. (1999). *El tesoro de los saberes olvidados*. Barcelona: Paidós.
- RORTY, R. (2002). *La justicia como lealtad ampliada*. En: *Filosofía y futuro*. Barcelona: Gedisa.
- YOUNG-BRUEHL, E. (1993). *Hannah Arendt*. Valencia: Alfons el Magnánim.