

# ÍNDICE

INTRODUCCIÓN .....	13
--------------------	----

## UNIDAD DIDÁCTICA 1

### ESCUELA Y EDUCACIÓN EN LAS ANTIGUAS CULTURAS ORIENTALES

*Emilio Redondo García*

<b>I. Caracterización de las antiguas culturas orientales .....</b>	<b>19</b>
<b>II. La educación en la India antigua.....</b>	<b>20</b>
1. Contexto histórico.....	20
2. Concepto de educación.....	23
3. La figura del educador o maestro .....	25
4. La condición de discípulo .....	26
5. El fin de la educación .....	28
6. El contenido y las fuentes .....	29
7. Recursos didácticos e instituciones .....	32
<b>III. La educación en la antigua China.....</b>	<b>33</b>
1. Contexto histórico.....	33
2. Concepto de educación.....	35
3. Fin y objetivos de la educación .....	36
4. Contenidos y fuentes de la formación .....	38
5. Figura y función del educador .....	40
<b>IV. La educación en el antiguo Egipto .....</b>	<b>42</b>
1. Contexto histórico.....	42

2. Figura y función del educador .....	43
3. Fuentes y contenido de la formación .....	46
4. Aprendizaje de contenidos y recursos didácticos .....	49
5. Instituciones educativas .....	50
<b>V. La educación en el antiguo pueblo hebreo .....</b>	<b>51</b>
1. Contexto histórico.....	51
2. Concepto de educación.....	56
3. Fin y objetivos de la educación.....	57
4. Contenido y fuentes de la educación .....	58
5. Figura y función del educador .....	60
6. Instituciones educativas .....	64
<b>VI. Resumen.....</b>	<b>69</b>
<b>VII. Bibliografía básica.....</b>	<b>70</b>

## UNIDAD DIDÁCTICA 2

### ESCUELA Y CURRÍCULO EN LA EDUCACIÓN GRECORROMANA Y PALEOCRISTIANA

<b>I. Escuela y currículo en la educación griega</b>	
<i>Javier Vergara Ciordia</i> .....	73
1. Contexto histórico.....	73
2. Paideia arcaica .....	78
3. Paideia espartana.....	80
4. Paideia ateniense .....	81
5. Paideia helenística .....	82
6. Estructura curricular.....	83
7. Contenidos de la educación .....	85
a) Educación familiar.....	85
b) Educación física .....	85
c) Educación artística .....	89
d) Primeras letras .....	92
e) Educación literaria y científica .....	95
f) Formas superiores de enseñanza .....	101
8. Resumen.....	105
9. Bibliografía básica .....	106
<b>II. Escuela y currículo en la educación romana</b>	
<i>Emilio Redondo García</i> .....	107

1. Contexto histórico.....	107
2. Concepto de educación.....	111
3. Objetivos y contenido .....	113
4. Instituciones educativas .....	116
a) La familia .....	116
b) La institución escolar .....	118
5. Resumen.....	120
6. Bibliografía básica .....	121
<b>III. Educación paleocristiana</b>	
<i>Emilio Redondo García</i> .....	121
1. Contexto histórico.....	121
2. Paideia paleocristiana.....	125
3. Características y contenidos de la paideia cristiana .....	128
4. Instituciones educativas .....	130
5. Resumen.....	133
6. Bibliografía básica .....	134

### UNIDAD DIDÁCTICA 3

#### CURRÍCULO Y TRANSMISIÓN DEL SABER EN LA EDAD MEDIA

*Javier Vergara Ciordia*

<b>I. Contexto histórico</b> .....	137
1. Carácter teocéntrico .....	138
2. Síntesis fe-razón, ciencia-teología .....	140
3. Enciclopedismo escatológico .....	147
<b>II. Concepto de educación</b> .....	150
<b>III. Objetivos de la educación y fuentes del saber</b> .....	152
<b>IV. Contenidos del saber</b> .....	158
1. Ciencias sermoniales .....	158
2. Ciencias prácticas .....	160
3. Ciencias mecánicas.....	162
4. Ciencias médicas.....	164
5. Ciencias teóricas .....	166
6. La tecnología, ciencia del saber .....	169
<b>V. La educación cortesana</b> .....	170
1. Educación en la primera infancia.....	174

2. Contenidos educativos.....	175
3. El cortesano ideal .....	179
<b>VI. Métodos de aprendizaje .....</b>	<b>180</b>
1. El sentido de la memoria .....	181
2. Transmisión del conocimiento.....	186
<b>VII. Cultura musulmana</b>	
<i>Fermín Sánchez Barea</i> .....	191
1. El currículo musulmán.....	194
<b>VIII. Resumen.....</b>	<b>196</b>
<b>IX. Bibliografía básica.....</b>	<b>197</b>

#### UNIDAD DIDÁCTICA 4

##### ESCUELA Y CURRÍCULO EN LA EDAD MODERNA

*Javier Lasपालas Pérez*

<b>I. Los ideales pedagógicos del Humanismo y sus realizaciones educativas .....</b>	<b>201</b>
1. Contexto social, cultural y pedagógico.....	201
2. Los fines de la educación .....	205
3. El plan de estudios humanístico.....	217
4. La renovación de los métodos educativos .....	223
<b>II. La consolidación del sistema escolar del Antiguo Régimen: reformas religiosas, disciplinarismo y realismo pedagógico .....</b>	<b>226</b>
1. Contexto social, cultural y pedagógico.....	226
2. Los fines de la educación .....	229
3. Los contenidos de la educación .....	239
4. Los métodos de enseñanza y organización escolar .....	245
<b>III. La vertiente pedagógica de la Ilustración y sus realizaciones pedagógicas .....</b>	<b>251</b>
1. Contexto social, cultural y pedagógico.....	251
2. Los fines de la educación .....	254
3. La reforma de los planes de estudio .....	263
<b>IV. Resumen.....</b>	<b>269</b>
<b>V. Bibliografía básica.....</b>	<b>274</b>

## UNIDAD DIDÁCTICA 5

### LA CONSTRUCCIÓN DEL CURRÍCULO EN LA EDUCACIÓN CONTEMPORÁNEA

*Concepción Cárceles Laborde*

<b>I. La evolución de los ideales formativos en el siglo XIX y principios del XX.....</b>	279
1. Contexto social, cultural y pedagógico.....	279
2. El fin de la educación.....	286
3. Los objetivos educativos.....	290
a) Los objetivos de la educación infantil.....	292
b) Los objetivos de la educación primaria.....	293
c) Los objetivos de la educación secundaria.....	295
d) Los objetivos de la educación superior.....	299
<b>II. El movimiento de renovación escolar y el debate metodológico.....</b>	302
1. Teoría del desarrollo sucesivo de las facultades.....	303
a) El nuevo enfoque metodológico.....	305
2. Teoría del desarrollo simultáneo de las facultades.....	310
a) La relación educativa.....	312
<b>III. Las tendencias curriculares en las instituciones educativas contemporáneas.....</b>	313
1. El currículo en la educación infantil.....	314
2. El currículo en la educación primaria.....	318
3. El currículo en la educación secundaria.....	323
4. Los modelos universitarios.....	326
5. Resumen.....	330
6. Bibliografía básica.....	333
<b>IV. El currículum de los sistemas de educación y formación europeos en el nuevo milenio</b>	
<i>Elisa Gavari Starkie.....</i>	333
1. Introducción.....	333
2. Implicaciones para el sistema educativo de la adopción del aprendizaje permanente.....	335
3. La política educativa europea en el nuevo milenio.....	337
a) El Espacio Europeo de Educación Superior.....	337
b) Aprendizaje permanente en el sistema escolar.....	339
4. La educación permanente en España.....	341

---

a) La LOGSE .....	341
b) La LOE .....	342
c) La LOU .....	343
5. Resumen.....	344
6. Bibliografía básica .....	344

UNIDAD DIDÁCTICA I

ESCUELA Y EDUCACIÓN EN LAS  
ANTIGUAS CULTURAS ORIENTALES

*Emilio Redondo García*

## 1. CARACTERIZACIÓN DE LAS ANTIGUAS CULTURAS ORIENTALES

1. La mayor parte de los manuales contemporáneos de Historia de la Educación —algunos de ellos muy prestigiosos— omiten absolutamente el estudio de los antiguos pueblos orientales o le dedican una atención mínima. Sólo algunos tratan el tema con cierta amplitud y profundidad. ¿A qué se deben esas omisiones? Es posible aventurar algunos motivos: las características de esas culturas presentan un fuerte contraste con la grecorromana, que constituye —con la aportación judeocristiana— el fundamento de nuestra cultura occidental; la organización social, política y religiosa de esos pueblos, así como su mentalidad y estilo intelectuales son también muy distintos de los pueblos de Occidente; la lejanía, no solo geográfica, sino también cronológica, intelectual y emocional de esas culturas. En las últimas décadas puede constatar, sin embargo, un fenómeno de aproximación e interés de Occidente por estas antiguas formas de educación.

2. Como introducción al estudio de tales culturas, cabe destacar algunas características generales de los Pueblos Orientales que vamos a estudiar y que pueden considerarse como una especie de común denominador: 1) el *tradicionalismo* y *conservadurismo*: en todas estas culturas existen un «depósito doctrinal» —de carácter predominantemente religioso, científico o cultural—, que debe ser reverentemente recibido, fielmente conservado y transmitido, y del que se toma el contenido de la educación; 2) la primacía del *principio de autoridad*, que se traduce —en el ámbito educativo— en una aceptación reverente de ese depósito doctrinal, que se considera como un tesoro, y en una alta estima y veneración del saber y de la figura del maestro, figura que a menudo se identifica con la del sacerdote y/o con la del gobernante; 3) estas civilizaciones florecen a menudo en el seno de sólidas organizaciones estatales que se extienden uniformemente sobre grandes territorios, y en las que podero-

sas clases o «*castas*» sacerdotales, guerreras, etc., suelen monopolizar el poder y el saber; y, finalmente, 4) presentan una estructura social rígidamente diferenciada y jerarquizada, que a menudo se justifica y fundamenta en una concepción religiosa o filosófica.

3. El inmovilismo social e institucional y la impermeabilización de las estructuras sociales hacen que los elementos innovadores encuentren gran resistencia y los cambios se produzcan muy lentamente. En contraste con lo que ocurre por ejemplo, en la cultura griega — eminentemente «laica» o «profana» — la cultura de estos pueblos presenta un carácter «sacro». Temperamentalmente, cabe destacar la primacía del componente afectivo sobre el racional y la tendencia al «misticismo».

4. En el ámbito pedagógico, esta circunstancia da lugar a una forma de educación que hoy denominaríamos «clasista». La educación es patrimonio y privilegio de determinadas clases o «castas» que monopolizan, por otra parte, la función docente y la custodia de ese depósito doctrinal. Dentro de esta organización, la mujer aparece con frecuencia relegada o excluida de la «instrucción», no de la «formación».

## II. LA EDUCACIÓN EN LA ANTIGUA INDIA

### 1. El contexto histórico

1. El origen de la cultura hindú hay que situarlo hacia el año 2000 a. C., cuando tiene lugar la llegada de los primeros grupos *arios* a las márgenes de los ríos Indo y Ganges, procedentes de las mesetas de Asia central. La voz «ario» (*arya*) equivale a «hombre venerable», «hombre de honor». Con la palabra *arya* los arios querían significar que

*«ellos eran los que avanzaban, venciendo y dominando, distinguiéndose de los no arios, que eran los empujados y echados, o bien, dominados; [...] se sentían con derecho a ser venerados por los pueblos oprimidos como algo superior. [...] La cultura aria lleva en este mismo calificativo una significación de aristocracia, de sentimiento de superioridad respecto de otro pueblo, del dominado; y no tardó mucho en desarrollarse en ella un sentimiento de distinción interna, es decir, dentro de la misma raza dominadora»<sup>1</sup>.*

---

<sup>1</sup> Cfr. Pedro FONT Y PUIG, «La educación en el período del Rig-Veda. Enseñanzas que se desprenden», *Revista Española de Pedagogía*, 20 (1947), p. 524.

2. En el aspecto religioso, político y social puede advertirse en el pueblo hindú una prevalencia clara del espíritu religioso y un escaso sentido político. El orden político-social está íntimamente penetrado y configurado por el espíritu religioso: a la radical y profunda división en castas se le atribuye un origen divino. El mito de Purusa de las *Upanishads* explica que Purusa suministró, al ser dividido por los dioses, el material para formar a los hombres: «¿En qué se convirtió su boca, en qué sus brazos, cómo se llaman sus piernas y sus pies? Su boca fue el *brahmán*, de sus brazos se hizo el *guerrero*, sus piernas son el *labrador*, y el *servidor* nació de sus pies»<sup>2</sup>. Esto determina, explica y justifica la peculiar estructura de la sociedad hindú, que se halla rígidamente dividida y jerarquizada en cuatro «castas»: *brahmanes* (sacerdotes), que proceden de la cabeza de Purusa; *kchatrias* (guerreros), que han salido de su pecho; *vaisyas* (artesanos, comerciantes, labradores), nacida de sus muslos y de su bajo vientre; y *sudras* (siervos), que proceden de los pies. Al margen de esta estructura social están los *parias*, carentes de la condición humana.

3. En cuanto a las formas religiosas principales, hay que destacar: el *vedismo* de tendencia monoteísta; el *brahmanismo*, de orientación panteísta con tendencia al politeísmo; el *budismo* —más que una religión, es una «filosofía» religiosa y social—, que surgió como una reacción de rebeldía frente al carácter rígido y frío del brahmanismo; y el *jainismo*, contemporáneo del budismo, que se remonta al siglo VI a. C. y toma su nombre de *Vardhama* —o *Vardhamana*— posteriormente llamado *Jina*: «el vencedor». Frente al misticismo del resto de las religiones hindúes, la doctrina jainista tiene un carácter práctico —ascético y moral—, desprovisto de sentido trascendente. Mediante la ascesis y a través de las sucesivas reencarnaciones, apunta —como objetivo fundamental— a la liberación del hombre de su componente material. De ahí que el jainismo sea tal vez en la India actual la secta más importante después del budismo.

4. El *brahmanismo* representa el intento de buscar la unidad en el seno de la diversidad: el resultado de este intento es un monismo metafísico de fuerte sabor panteísta, en el que tienen cabida la doctrina de la reencarnación de las almas y la doctrina de la identificación final del *atmán* —el alma humana— y el *brahmán* —el alma del mundo—, que, en última instancia, son la misma realidad. Cree también en la existencia de

---

<sup>2</sup> *Rig-Veda*, X, 90, 2. Cit. por GALINO, M. A., *Historia de la Educación*, Madrid, Gredos, 1988, p. 59.

la llamada *trimurti* o trinidad hindú, formada por *Brahma*, dios creador; *Visnú*, dios conservador y *Siva*, dios destructor.

5. El *budismo* irrumpe en el siglo VI a. C. en la parte norte-oriental de la India. Es la más importante de las religiones heterodoxas de la India. Surge como reacción contra el monopolio religioso de la casta de los *brahmanes*: Buda procede de la casta de los *kchatrias*. Además de una religión universal —abierta a todos los hombres sin distinción—, el budismo es una potente fuerza cultural que ha dejado una huella profunda en el lejano oriente. El budismo trae un mensaje de salvación. Teóricamente, la doctrina budista no se aleja mucho del brahmanismo y de la doctrina de las *Upanishads*. Acepta la fe en la trasmigración, de las almas y en la redención, y también la idea de *karman*. Pero el *budismo* discrepa del brahmanismo en puntos importantes: niega, por ejemplo, la autoridad de los *Vedas* y la intervención de las castas en la obra salvífica; niega la necesidad del ritual: afirma que la salvación puede buscarse por otro camino. En este sentido, el budismo significa también una desacralización y secularización de la religión.

6. En lo referente a la concepción cosmológica y antropológica de la cultura hindú debe acudirse a las fuentes religiosas del vedismo y del brahmanismo, completadas con la literatura exegética. En ellas puede encontrarse toda una concepción antropológica y cosmológica, que tiene como tema central la preocupación por los «condicionamientos» de la existencia humana temporal [*samsara*]. El hombre, en su condición temporal, está sujeto a tres condicionamientos básicos, que expresan lo que es la condición humana inmersa en el cosmos, o mundo material: 1) la *mutación*: el hombre está sujeto al cambio, a un continuo devenir; 2) la *multiplicidad*: el hombre está sujeto a la división, producida por sus deseos y aspiraciones, que tienen en él un efecto disgregador; y 3) la *temporalidad*: el hombre se halla sujeto a la limitación, que supone la sucesividad temporal. Todo esto —mutación, multiplicidad, temporalidad— se presenta a los ojos del hindú como una imperfección «ontológica», en contraste con la perfección única y suprema del *brahman*, en quien no hay actividad, ni cambio, ni división, ni condicionamiento temporal alguno. Frente a la serena impassibilidad del *brahman*, las vicisitudes de la vida humana representan una imperfección ontológica radical, una forma de «no-ser». Pero el «no-ser» no es al hombre a quien le conviene propiamente, sino al mundo. El cosmos [*maya*] no pertenece a la esfera del «ser», sino a la del «no-ser»: es el error, la gran ilusión, el gran engaño. Los elementos condicionantes de la vida humana nacen, precisamente, de la inmersión del hombre en el mundo, de su solidaridad con esa gran ilusión, con ese *cosmos*, que es algo aparente, mudable, múltiple.

7. En esta concepción antropológica y cosmológica —y también en la educación hindú— tienen un papel decisivo algunos conceptos fundamentales: 1) el concepto de *maya*: *maya* es el cosmos, el mundo, la naturaleza; es una realidad apariencial, ilusoria, engañosa; 2) el concepto de *nirvana* —opuesto al término anterior—: es el verdadero ser, la realidad absoluta, que se identifica con el *atmán* incondicionado y trascendente; significa —negativamente— la muerte, la aniquilación del «no-ser» auténtico; 3) la *ley del karman*, a la cual todos los hombres se hallan sometidos, y que implica que todas sus acciones son objeto de una retribución moral, positiva, o negativa, que determina el ciclo de las reencarnaciones; 4) el concepto de *samsara*: es la existencia temporal, la existencia mundana —la mundanidad—, el ciclo periódico de nacimiento y muerte, al cual está sometido el hombre por hallarse en el mundo. Finalmente, 5) el concepto de *dharmā* —literalmente «lo que está junto», «la base de todo orden»—, es decir, lo que las cosas son realmente o les corresponde ser; designa también el «mérito religioso o moral»; y, en cierto sentido, la norma individual de conducta que permite escapar a cada hombre de los límites que le impone la existencia temporal.

8. Íntimamente ligados a esta concepción antropológica y cosmológica están el concepto de *reencarnación* o trasmigración de las almas —*metempsícosis*— y una visión pesimista de la existencia humana, que se halla radicalmente permeada por el dolor: el dolor es la ley universal de la vida humana. La fuente de este dolor ontológico y universal está en la solidaridad del ser humano con el cosmos y en el sometimiento de la vida humana a la ley cósmica, que condena al hombre a un indefinido y doloroso proceso de reencarnaciones. La entrada del elemento *educativo* en esta concepción del mundo y de la vida está precisamente en este *enfoque pesimista* de la existencia humana, que ahora debe ser convenientemente matizado. La visión hindú de la *condición existencial* del hombre da pie, efectivamente, para ese enfoque: pero el hindú

«siempre piensa, cree y espera en una vida real y no aparente, instalada más allá del devenir del tiempo y del sufrimiento. Por lo tanto, hay lugar para un *proceso de perfección*, cuya trayectoria parte de la realidad empírica de la vida humana y fija su meta en la realidad trascendental del espíritu».

## 2. El concepto de educación

1. En coherencia con la concepción antropológica y cosmológica hindú, la educación es entendida como un proceso de perfeccionamiento de carácter liberador, en un doble sentido: «liberación» [*moksa*] de la «ignorancia» [*avidya*] que conduce a la liberación de los condi-

cionamientos existenciales a los que está sometido el hombre como consecuencia de su forzosa solidaridad con el cosmos [*maya*] y su dependencia de la *ley del karman*. El análisis semántico de algunos términos de la antigua literatura hindú nos permite descubrir una serie de operaciones implicadas en el concepto de educación y en el proceso educativo. Estas operaciones se hallan en conexión con la que se estima que es la función específica del educador, función que se diversifica a su vez en una serie de subfunciones, que aparecen también diseñadas —a veces implícitamente— en las fuentes de la literatura hindú. Y es de notar que estas *tareas básicas* que integran la *función educadora*, y que se corresponden con esas *operaciones* que constituyen el proceso educativo, presentan notables y sorprendentes similitudes con las que aparecen en las fuentes literarias de otras culturas muy alejadas —cronológica y geográficamente— de la cultura hindú, incluida nuestra cultura occidental.

**2.** Al *educador* se le atribuyen *funciones* específicas como las siguientes: la primera y más importante es la de *engendrar* —en el orden espiritual— al que ya ha sido engendrado por sus padres naturales en el orden biológico, provocando en él un *segundo nacimiento* o «nacimiento espiritual»: el *dvija* es el «dos veces engendrado», el «engendrado por segunda vez». En razón de esta función, el *guru* se asimila a la figura del *padre*, y es considerado como un padre más «digno de veneración» que el que «solamente hace donación del ser natural». Es más, en los *Veda* se considera que este segundo nacimiento —«nacimiento en Dios»—, que provoca el que enseña el contenido de los libros sagrados, es el verdadero nacimiento, «que no puede ser dañado por la edad ni por la muerte» [*Código de Manú*, II, 146-149]. Este nacimiento tiene lugar en la *upanayana*, la ceremonia de iniciación previa al ingreso en el discipulado.

**3.** Cubierto el requisito de la iniciación del alumno, el *guru* debe ocuparse de: 1) *alimentar* —nutrir, criar espiritualmente— a los que espiritualmente han sido engendrados y han nacido por segunda vez, lo que equivale a enseñarles las verdades contenidas en los libros sagrados; 2) *estimular* —activar, potenciar— las capacidades y energías del discípulo; 3) *guiar* —conducir, orientar— dirigir y corregir el crecimiento y afianzamiento de éstas. Estas son las tres tareas que todo buen *guru* debe realizar con sus discípulos, tras haberlos «engendrado», y en las que consiste esencialmente proceso formativo: 1) *comunicarles* las verdades sagradas y ayudarles a profundizar en ellas; 2) *encaminarlos* en una correcta disciplina moral y *conducir* sus progresos en ella; 3) finalmente, *potenciar y orientar* sus energías espirituales innatas.

### 3. La figura del educador o maestro

1. Etimológicamente la voz sánscrita *guru* significa «grave», «pesado». La «gravidad» se entiende aquí como sinónimo de «madurez». El *guru* es una persona «de peso», una persona «grave», «respetable». En este sentido, la palabra *guru* tiene una significación muy amplia. Puede designar tanto a un líder religioso como a un profesor de cualquier materia o a un maestro espiritual, pero este último significado es el que ha consagrado predominantemente el uso común. El *guru* es sobre todo un *preceptor* espiritual, un guía, un consejero. Pero en la tradición hinduista los principales tipos de *guru* son dos: el *guru* que instruye [*siksa guru*] y el *guru* que administra la *iniciación* [*diksa guru*]. La función específica del primero es instruir a los discípulos en las escrituras sagradas —la «revelación»— y en las disciplinas auxiliares —la «tradición»—; la misión propia del segundo es administrar la «iniciación» [*diksa*] a los discípulos ya preparados en una disciplina espiritual, despertando en ellos las energías latentes en su interior y acelerando su progreso espiritual y su liberación final.

2. Las extraordinarias cualidades y preparación que exige una función de tal envergadura y que componen la figura del *guru*, aparecen diseñadas con mucho detalle en la tradición hinduista. Paradójicamente, la primera nota definitoria de un auténtico *guru* es su condición de «discípulo»: no habla en nombre propio ni enseña una doctrina original; es portavoz y representante de una determinada escuela y, como tal, transmite fielmente la doctrina original comunicada, desde tiempo inmemorial, por los primeros maestros de la escuela, a través de una sucesión ininterrumpida de *gurus* y discípulos: él forma parte de esa cadena de comunicación y es, a su vez, custodio y transmisor fiel del tesoro de esa tradición.

La *escuela Vedanta* señala como cualidades específicas del *guru* las siguientes: ha de ser un buen *conocedor de las escrituras* [*srotriya*], en el sentido de tener bien asimilado personalmente su contenido, constituido por verdades que se consideran eternas e infalibles; ha de *estar sin pecado* [*avrjina*]; y ha de *carecer de apetitos* [*akamahata*]. El *guru*, para ser un buen guía —seguro y eficaz—, necesita haberse liberado del pecado y de todas las pasiones y tendencias desordenadas que impliquen esclavitud o cualquier clase de imperfección: soberbia, vanidad, hipocresía, egoísmo, etc. La libertad interior es condición *sine qua non* del magisterio. Se entiende que sólo quien ya es perfecto puede conducir a los demás a la perfección. Es decir, que se valora mucho más la sanidad moral —la «hombría de bien»— que la eficacia técnica. Finalmente, y por encima

de todo, el *guru* tiene que ser un «brahmanista»; es decir, hallarse establecido en el *brahman*, vivir insertado en la divinidad y tener, como consecuencia, una experiencia inmediata de lo divino. En una palabra, el *guru* debe ser ante todo «santo», un «iluminado» y depositario de la sabiduría divina.

3. Contemplada desde esta perspectiva, la figura del *guru* se presenta, en la tradición hinduista, como una figura *cuasi divina* y, como tal, revestida de una autoridad y objeto de una veneración características, que tienen su réplica en la posición y alto rango que ocupa dentro de la comunidad y en la alta estima y consideración social de que goza. En realidad, el *guru* por excelencia es la misma divinidad que, presente y actuante en cada uno de los hombres, como *guru* «interior», es quien dirige y hace progresar al discípulo en el camino de la perfección. Pero los que no están en condiciones de seguir a este *guru* interior invisible, necesitan de una ayuda exterior, que es justamente la que les brinda el mismo *Guru* divino a través de un *guru* humano, por medio del adoctrinamiento personal y del ejemplo visible.

#### 4. La condición de discípulo

1. Para el hinduismo no todos poseen o pueden tener acceso a la condición de *discípulo* [*sisya*]. Para recibir enseñanza y poder acceder a la sabiduría y alcanzar la *liberación* final [*moksa*] se requieren en el candidato a discípulo determinadas condiciones de naturaleza, disposición, *status* social y preparación. Para alcanzar la condición de «discípulo», se exigen, en primer lugar, determinadas cualidades y disposiciones: algunas de ellas son connaturales, se poseen *a nativitate*; otras son adquiridas. Según la tradición vedántica<sup>3</sup> un auténtico discípulo debe poseer cualidades como las siguientes: la capacidad de discriminación entre lo real y lo aparente, lo intemporal y lo transitorio; la renuncia al apetito de placeres efímeros; la renuncia al mundo [*uparati*]; el control de los sentidos [*dama*]; el control de la mente [*sama*]; la concentración de la mente en la realidad divina [*samadhama*]; la paciencia [*titiksa*]; la adquisición —por mediación de un *guru* competente— del conocimiento de las escrituras sagradas; la fe en las enseñanzas de estas escrituras y en el *guru* que se las comunica [*sraddha*] y el deseo ardiente de liberación espiritual [*mumuksutva*]. Además, es condición *sine qua non* la pertenencia a una

<sup>3</sup> Cfr. ACHARUPARAMBIL, D.: *Espiritualidad hinduista*, Madrid, 1982, BAC, p. 93.