



**Facultad de
Ciencias Sociales
y Humanas - Teruel
Universidad Zaragoza**

**TRABAJO DE FIN DE GRADO
EN MAGISTERIO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

Título: “La Educación en Roma”

Alumno/a: Alejandro Caldú Gascón

NIA: 609399

Director/a: José Manuel Latorre Ciria

AÑO ACADÉMICO 2013-2014

-ÍNDICE-

<u>RESUMEN</u>	5
<u>INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN</u>	5
<u>1. CONTEXTUALIZACIÓN HISTÓRICA. LA INFLUENCIA DE LOS PROCESOS HISTÓRICOS EN LA EVOLUCIÓN DE LA VIDA CULTURAL ROMANA</u>	
.....	7
<u>1.1. Roma arcaica</u>	7
<u>1.2. Roma republicana</u>	8
<u>1.3. Roma imperial</u>	10
<u>2. LA EDUCACIÓN ROMANA</u>	12
<u>2.1. La helenización de la educación romana</u>	13
<u>2.2. La primitiva educación romana</u>	14
<u>2.3. La educación en la familia</u>	17
<u>2.4. Las escuelas romanas</u>	19
<u>2.4.1. Las escuelas primarias y los pedagogos</u>	19
<u>2.4.2. Las escuelas de gramática y literatura</u>	23
<u>2.4.3. Las escuelas de retórica</u>	26
<u>2.4.4. La educación en una sociedad decadente</u>	29

<u>3. CONDICIONES DE LA ENSEÑANZA</u>	
.....	33
<u>3.1. El problema de los locales</u>	33
<u>3.2. Equipamiento, organización, disciplina</u>	35
<u>3.3. El programa normal de enseñanza</u>	39
<u>3.3.1 Educación Primaria: lectura, escritura y cálculo</u>	39
<u>3.3.2 El programa gramatical</u>	42
<u>3.3.3 El estudio de los poetas</u>	45
<u>3.3.4 Introducción a la retórica</u>	48
<u>4. ALGUNAS LECCIONES DEL PASADO</u>	
.....	51
<u>CONCLUSIONES</u>	56
<u>BIBLIOGRAFÍA</u>	58

RESUMEN

El presente documento pretende analizar la herencia recibida de la antigua Roma desde el punto de vista educativo. Para ello, se va a profundizar en la Roma de hace dos mil años, desglosando los diferentes aspectos políticos, sociales y culturales para, de esta forma, poder entender la conformación de la antigua educación romana.

ABSTRACT

This document aims to analyze the inheritance of ancient Rome, from an educational point of view. It is therefore necessary to go into detail about ancient Rome, over two thousand years ago, detailing the various political, social and cultural aspects. By this way, we can understand the formation of the ancient Roman education.

Palabras clave: educación, Roma.

Key words: education, Rome.

INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

El presente documento ha sido elaborado para la asignatura “Trabajo de Fin de Grado” de 4.º curso, en el grado de Magisterio en Educación Primaria. Con ello pretendo, a partir de una breve contextualización histórica, profundizar en los diferentes elementos que conformaron la educación romana, para finalizar con unas reflexiones de la educación romana y la actual. De este modo, los lectores podrán observar que, aunque aparentemente no se pueda aprender nada de la experiencia de hace dos mil años, hay muchos elementos que todavía conservamos hoy en día, pudiendo incluso aprender algunas lecciones de antaño.

El cuerpo de este trabajo ha sido estructurado en cuatro capítulos: el primero realiza un viaje por los tres períodos históricos romanos, que influirán profundamente en la vida cultural romana; el segundo capítulo parte de los antecedentes de la

educación romana para adentrarse, conforme avanza la sociedad, en las diferentes etapas de la educación romana, profundizando en los tipos de escuelas; en el tercero podemos observar la situación de la educación romana, así como el programa normal de enseñanza; en el cuarto y último capítulo se reflexiona sobre los aspectos negativos y positivos de la educación romana y las diferencias e igualdades con la actual. De los cuatro capítulos, me he centrado principalmente en el segundo y el tercero, que ocupan gran parte del cuerpo del documento, puesto que se centran en explicar todos los aspectos de la realidad educativa de la antigua Roma, importantes para ofrecer una amplia información de la educación romana. El primer capítulo solamente da una visión muy general del contexto histórico romano, mientras que el cuarto ofrece una serie de reflexiones acerca del sistema educativo romano y el actual.

Respecto a las fuentes consultadas, el documento se sustenta en fuentes bibliográficas, manejando lo fundamental de la historiografía clásica sobre la educación en Roma.

He escogido este tema porque considero que es muy importante conocer el legado cultural que hemos heredado de otras civilizaciones a lo largo del tiempo para poder entender el propio. A pesar de la creencia existente de que una sociedad arcaica no puede enseñarnos a mejorar, hay muchos aspectos que podrían hacernos reflexionar y ayudarnos a cambiar algunas cuestiones educativas de hoy en día.

Por último, quiero agradecer a José Manuel Latorre Ciria, director de este trabajo, por la dedicación puesta en este documento y la gran labor de tutorización, sin las cuales no hubiera sido posible realizarlo.

1. CONTEXTUALIZACIÓN HISTÓRICA. LA INFLUENCIA DE LOS PROCESOS HISTÓRICOS EN LA EVOLUCIÓN DE LA VIDA CULTURAL ROMANA

Este primer capítulo que conforma el presente documento va a iniciar una contextualización histórica, desde la fundación de Roma hasta la caída del Imperio romano, permitiendo dar una visión global de la historia romana que ayudará a entender mejor las diferentes etapas del sistema educativo romano.

Roma no se construyó en un día y tampoco cayó en una noche. Pasó de ser una aldea a convertirse en una poderosa y opulenta ciudad-estado que controlaba un vasto imperio. Y aunque éste desapareció, su herencia sigue viva mil quinientos años más tarde, a diferencia de otras civilizaciones del mundo que llevan tanto tiempo olvidadas. La misma palabra *romanos* abarcaba numerosos pueblos de un vasto imperio, y no se refería tan sólo a los habitantes de Roma. Las diferentes formas de gobierno que tuvieron los romanos (monarquía, república e imperio) nos han permitido dividir su historia en tres grandes etapas: Roma arcaica, republicana e imperial.

1.1. ROMA ARCAICA (753-509 a. C.)

De acuerdo con la tradición antigua, Roma se fundó en el 753 a. C., pero sus orígenes fueron muy cuestionados, incluso por los propios historiadores romanos. Como no existían textos escritos tempranos que documentaran el origen de Roma, la historia de esa época es una mezcla de leyenda, mitología y realidad. En el siglo V a. C., los historiadores griegos escribieron que Roma fue fundada por el héroe troyano Eneas: un personaje mítico (el hijo de Venus y Anquises), al que se le creía huido a Italia tras el saqueo de Troya (hecho ocurrido en el siglo XII a. C.) (Cristóbal, 2006, p. 33).

“Otra explicación habla de los gemelos Rómulo y Remo, abandonados de recién nacidos en las aguas del río Tíber. Una loba los salvó y amamantó, y después un pastor los rescató y los crió en la margen izquierda del río. Fue allí donde Rómulo fundaría, tras matar a su hermano Remo en una pelea, la ciudad de Roma” (Vivet-Rémy, 2004, pp. 94-95).

Como no había suficientes mujeres en Roma, Rómulo decidió secuestrar jóvenes de la cercana tribu de los sabinos (un incidente al que se ha llamado “el rapto de la sabinas”). También eligió como consejeros a cien padres (*patres*), un grupo que se convertiría en el primer Senado o consejo de gobierno. A los descendientes de estos hombres se les conocía como *patricios* y representaban a las familias dirigentes de Roma. Con el tiempo, las dos leyendas se difundieron y Rómulo apareció como descendiente directo de Eneas.

A principios de la historia de Roma, los griegos establecieron colonias en el sur de Italia para facilitar el comercio en esa zona. En la península Itálica había asimismo otros muchos pueblos y tribus, que hablaban infinidad de lenguas y dialectos. Los habitantes de Roma utilizaban sobre todo el latín y, como Roma finalmente se hizo con el control de Italia, el uso de esta lengua acabó por extenderse.

A finales del siglo VII a. C., varias aldeas de las colinas de Roma se habían unido en un único asentamiento, con construcciones como templos, santuarios y murallas defensivas. Existía también una plaza pública en una zona que más tarde sería el foro.

Hubo siete reyes en Roma, los cuales no heredaban el trono, sino que eran elegidos por el Senado: el legendario Rómulo, Numa Pompilio, Túlio Hostilio, Anco Marcio, Tarquino Prisco, Servio Túlio y Tarquino el Soberbio. Con la expulsión de este último rey, de procedencia etrusca, terminó la monarquía y nació la República (Adkins y Adkins, 1997, pp. 9-10).

1.2. ROMA REPUBLICANA (509-27 a. C.)

En el 509 a. C., los reyes fueron sustituidos por dos magistrados, en un principio llamados pretores y después cónsules, que eran elegidos anualmente de entre los miembros del Senado. Un cambio muy importante se produjo en el 494 a. C., cuando los plebeyos (las clases humildes de la ciudad) reaccionaron contra la opresión y la deuda, estableciendo un sistema de funcionarios llamados tribunos para que actuasen en su favor.

Roma sometió a las ciudades latinas circundantes, comenzando una larga guerra que se decantaría a favor de ésta. La conquista romana de Italia supuso incorporar a los

enemigos derrotados como ciudadanos de Roma, u obligarlos a convertirse en aliados. Se anexionaron así grandes territorios y se fundaron colonias cuyos pobladores fueron sobre todo las clases pobres de la urbe. Las diferencias culturales y lingüísticas desaparecieron gradualmente y el latín se convirtió en la lengua común. La red de carreteras entre las colonias latinas aceleró el proceso de romanización (Adkins y Adkins, 1997, pp. 11-12).

La I Guerra Púnica (264-241 a. C.), así llamada porque se libró contra los fenicios de Cartago, se inició en el 264 a. C. Fue el primer conflicto ultramarino de Roma, que apenas tenía potencia naval. En el 509 a. C., Roma firmó un tratado de paz con Cartago, capital de los púnicos o fenicios (actual Túnez) ofreciendo protección a esas poblaciones. Tras unos pequeños incidentes en Sicilia, se rompió este tratado, lo que derivó en una guerra que se prolongó hasta el 241 a. C., cuando los romanos lograron una victoria decisiva en la costa siciliana, tomando el control de Córcega, Cerdeña, Sicilia y casi toda la península Itálica.

La II Guerra Púnica (149-146 a. C.) comenzó tan sólo unos años después, cuando Cartago intentó recuperarse conquistando tierras en España. El general cartaginés Aníbal pretendió ampliar los dominios de Cartago atacando la ciudad costera de Sagunto, aliada de Roma. Antes de que Roma tomara represalias, Aníbal salió de España y realizó la famosa travesía de los Alpes con elefantes y un gran ejército. De esta forma entró en Italia en el 218 a. C., infligiendo a los ejércitos romanos una serie de derrotas. A pesar de estas victorias, Aníbal se vio forzado a abandonar Italia y fue derrotado posteriormente en el norte de África. Como castigo, Cartago tuvo que pagar una enorme indemnización, destruir su flota y renunciar a todos sus territorios de ultramar. Como resultado, Roma se hizo con el control del suroeste y el este de España, los dominios de Cartago y todas las ciudades italianas que habían apoyado a Aníbal.

La III Guerra Púnica (149-146 a. C.) estalló cuando Roma intervino en una disputa entre Cartago y el rey Masinissa de Numidia (hoy repartida entre Argelia y Túnez). Masinissa era aliado de Roma, sin embargo, el senado romano optó por arrasar y tomar Numidia. Así pues, en menos de 150 años desde el inicio de la I Guerra Púnica,

el territorio de Roma se había expandido para incorporar buena parte del norte de África y de las actuales España, Grecia y Turquía (Mira, 2000, pp. 125-127).

Hacia el último tercio del siglo II a. C. Italia venía siendo escenario de graves disturbios, debidos sobre todo al empeoramiento de la situación de las clases pobres rurales y urbanas. Entre los habitantes de la península itálica se extendía un creciente desasosiego por la explotación a que se sentían sometidos por Roma. Fruto de ello, tuvieron lugar diversas sublevaciones entre patricios y plebeyos, logrando estos últimos la plena equiparación política (aunque no social), pudiendo formar parte del Senado (Adkins y Adkins, 1997, p. 19).

1.3. ROMA IMPERIAL (27 a. C.-476 d. C.)

La expansión del territorio trae consigo profundos cambios en la sociedad romana. La inadecuada organización política, pensada para una pequeña ciudad-estado y no para el gran territorio en el que se ha convertido Roma, se hace patente para algunos, pero todos los intentos de cambio son bloqueados por la ultraconservadora élite senatorial. El enfrentamiento entre las diversas facciones produce en el siglo I a. C. una crisis institucional, que conducirá a diversas revueltas, revoluciones y guerras civiles.

El vencedor ulterior de todas estas guerras civiles, César Augusto, abolirá la República y consolidará un gobierno unipersonal y centralizado de todo el territorio, conocido como Imperio Romano. A partir de ahora, el emperador romano representará el poder absoluto, concentrando todos los poderes: el poder político (*princeps*), el poder religioso (*pontifex maximus*), y el poder militar (*imperator*). Además, estos poderes se traspasarán de forma hereditaria.

A partir de este momento, la estabilidad política del Imperio quedará ligada al carácter de los emperadores que sucederán a Augusto, alternándose los períodos de paz y prosperidad con las épocas de crisis. El periodo imperial fue muy largo y estable hasta

el siglo III d. C., época en la que la crisis económica, militar y política, y el empuje de los pueblos bárbaros debilitaron el imperio.

Constantino I el Grande será el último emperador del imperio unificado. Poco después, el emperador Teodosio dividirá el Imperio entre sus dos hijos, Arcadio y Honorio. Por una parte, el Imperio romano de Oriente, con sede en Constantinopla y por otra el Imperio romano de Occidente. Además, Constantino legalizará el cristianismo con el Edicto de Milán en el año 313 d. C. y posteriormente institucionalizará el cristianismo, al hacerlo religión oficial del Imperio tras el Primer Concilio de Nicea en el año 325 d. C.

Las invasiones bárbaras pondrán la puntilla a un moribundo Imperio Occidental, dando paso a la Edad Media. El último emperador de Occidente, Rómulo Augústulo, será depuesto en 476 d. C. por Odoacro, un hérulo¹. El Imperio romano de Oriente proseguirá su existencia hasta la caída de Constantinopla en el año 1453 d. C. (Adkins, y Adkins, 1997, pp. 19-31).

*“Mientras el Coliseo esté en pie,
Roma se mantendrá;
cuando caiga el Coliseo, Roma caerá;
y cuando Roma caiga..., caerá el mundo.”*

(Byron, 2006)

¹ (Del lat. *Herulus*) adj. Se dice del individuo de una nación perteneciente a la gran confederación de los suevos, que habitó en las costas de la actual Pomerania y fue una de las que tomaron parte en la invasión del Imperio romano durante el siglo V.

2. LA EDUCACIÓN ROMANA

Este segundo capítulo vamos a abordar la evolución de la educación romana desde sus orígenes hasta su decadencia, profundizando en las diferentes escuelas que un estudiante romano asistía a lo largo de su formación.

“La educación, como el resto de elementos que conforman la cultura y la civilización romana, no constituye un sistema estático, ajeno a las profundas transformaciones que afectan a Roma a lo largo de su historia. Por el contrario, en la misma se aprecia una profunda evolución, que viene condicionada esencialmente por dos hechos: por un lado, la transcendental helenización que afecta a todos los planos de la organización histórica del mundo romano a partir del siglo III a. C., y por otro lado, el hecho de que el sistema educativo romano mantiene una estrecha relación con la sociedad en la que se encuentra inmerso y, especialmente, con el tipo de organización política.

No obstante, pese a esta evolución que nos permite distinguir varias fases en el sistema educativo romano, relacionadas con la periodización clásica de la Historia de Roma, existen algunos elementos que están presentes, como condicionantes, de la educación romana a lo largo de toda su existencia, concretamente, a su profundo carácter aristocrático y al hecho de que la educación romana sea desde sus orígenes un fenómeno urbano.

El carácter urbano de la educación romana, que en este como en otros muchos aspectos se asemeja al esquema griego, se expresa tanto en su articulación concreta como en los contenidos fundamentales que imparte. En el momento de mayor desarrollo de la educación romana, en lo que se refiere a su implantación geográfica y social, las escuelas se configuran en torno a los municipios con el objetivo de formar a los miembros de las oligarquías urbanas que los dirigen (De León, 2013, pp. 471-472).”

2.1. LA HELENIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN ROMANA

A partir de las grandes guerras de conquista de fines del siglo III a. C. y especialmente durante el siglo II a. C., el mundo romano sufre un proceso de helenización global, que en el plano cultural implica la absorción, en principio, por los círculos dirigentes de la *nobilitas* y, con posterioridad, de forma generalizada, de aquellos valores que dominaba el panorama del Mediterráneo oriental, es decir, el mundo helenístico. El proceso tenía claros precedentes a fines del siglo III a. C., cuando Roma intensifica sus relaciones con la magna Grecia, a la que somete, y comienza, en consecuencia, a asimilar patrones helenísticos. Un caso representativo de estos prolegómenos de la helenización del mundo romano está constituido por la presencia en Roma, tras la conquista de Tarento², de Livio Andrónico, primer preceptor griego de una familia de la *nobilitas* romana, concretamente de la de Livio Salinator que, como reconocimiento, le concedió la libertad.

Sin embargo, es a partir del siglo II a. C., y muy especialmente tras la Tercera Guerra Macedonia, cuando el proceso se acentúa, como se pone de manifiesto en el plano lingüístico con la difusión del conocimiento del griego entre los círculos dirigentes de la sociedad romana, que llegan a convertirse en bilingües, y en el cultural con la presencia en Roma de un gran número de preceptores, retóricos y filósofos griegos. Los nombres de Polibio, Diógenes de Babilonia, Panecio de Rodas, Diófanes de Mitilene, Blosio de Cumas, etc., que formaban parte del llamado Círculo de los Escipiones³, son representativos de la fuerte atracción que el mundo romano o, al menos, parte de sus círculos dirigentes, sentían por la cultura helenística.

El proceso suscitaría en este mismo siglo fuertes reacciones, de las que son clara manifestación el que en el 173 a. C. el Senado expulsara a los filósofos epicúreos Alicio y Filisco y el que, en el 161 a. C., se dispusiera con carácter general, la expulsión de todos los filósofos y retóricos. Uno de los más acérrimos defensores de la tradición romana y, en consecuencia, adversario de la helenización, fue Marco Porcio Catón

² (En latín, *Tarentum*) Ciudad del sur de Italia, en la zona costera de Apulia.

³ (Segunda mitad del siglo II a.C.) Fue un salón, cenáculo o tertulia literaria de la Roma republicana, uno de los primeros de su historia.

(apodado “el viejo”), que en el 154 a. C. logró la expulsión de los filósofos griegos Carnéades, Diógenes de Babilonia y Critolao de la ciudad de Roma.

Semejantes reacciones estaban destinadas al fracaso; de hecho, el propio Catón, que incitaba a su hijo a huir de las letras y de la medicina griega, terminó sus días estudiando a Tucídides y a Demóstenes. La fuerte helenización de la clase dirigente romana se pone de manifiesto en que las más ilustres familias de la nobleza romana utilizaran preceptores griegos para la educación de sus hijos, como se pone de manifiesto en el caso de los Gracos, de los hijos de Pompeyo o del hijo de Cicerón (Díaz, 1966, pp. 27-39).

El proceso se potenciará ostensiblemente desde el cambio de era, hasta el punto de que el propio Horacio afirmó, enfáticamente, que “Grecia fue vencida pero los griegos se apropiaron de Roma culturalmente” (De León, 2013, p. 476).

2.2. LA PRIMITIVA EDUCACIÓN ROMANA

Para tratar de dar una primera impresión de lo que era la vida de la familia en Roma y de cómo se educaba a los niños en los años anteriores a la II Guerra Púnica, lo mejor será mirar primero hacia los sabinos, vecinos próximos de los romanos, con los que tenían muchas cosas en común. Eran dos comunidades agrícolas, históricamente estaban relacionadas de un modo íntimo. Existen buenas razones para creer que a partir del tiempo de los reyes hubiera de continuo elementos sabinos en la población romana.

Por medio de conquistas exteriores y por el comercio exterior, los romanos adquirieron una riqueza que transformó gradualmente su modo de vida e hizo posible que muchos gozasen del ocio y del lujo urbano. Los sabinos, sin embargo (que en el año 268 a. C. habían recibido la plena ciudadanía romana), no se vieron tan afectados por el cambio y mantuvieron durante siglos sus características originales: un pueblo duro, autodisciplinado, austero, serio y estricto. La moralidad de los sabinos era ampliamente admirada por los romanos (Díaz, 1966, pp. 9-11).

En ambas comunidades, marido y mujer compartían las responsabilidades como compañeros, el hombre preocupado por sus intereses fuera de casa y la mujer tomando a su cargo el hogar. La rectitud con que eran educados los hijos era la misma, tanto para los sabinos como para los romanos. Los derechos del padre, con respecto al trato de sus hijos, fueron aceptados en la práctica, incluso antes de que fueran consagrados en las Doce Tablas. Este conjunto de leyes constituyó una serie de normas reguladoras de muy diversas situaciones legales. Los romanos las consideraron como la ley por excelencia y su veneración por ellas llegó al extremo de incluirlas en la educación familiar y escolar (Díaz, 1966, p. 11).

En primer lugar, los ejemplos de castigos drásticos (casi todos del periodo de la república) provienen en su mayoría de ciertos delitos graves contra la figura del padre. En segundo lugar, en circunstancias normales el hijo descarriado no era condenado sin juicio; aunque era un juicio familiar en un tribunal doméstico, en el que el mismo padre se convertía en juez, siendo sus decisiones inapelables. En tercer lugar, existía la fuerza de la opinión pública que había que tener presente, y la opinión pública se convirtió de un modo creciente en hostil hacia la severidad excesiva. Además, los romanos antiguos no eran personas inhumanas y no eran insensibles a las llamadas del afecto natural, a pesar de que algunos griegos consideraban todo el sistema del poder paterno romano como tiránico.

Sin embargo, el efecto general de la autoridad paterna a lo largo del período republicano no fue que ejerciese una influencia represiva en la vida diaria, sino que creó una atmósfera en la que los niños crecían con un profundo respeto hacia sus padres. La actitud de respeto hacia la autoridad paterna tenía su origen en la consideración de la figura del anciano. Los ciudadanos ancianos eran considerados como los padres comunes de la comunidad. Por ejemplo, se cedía el asiento a las personas mayores, se consideraba un privilegio ofrecerles escolta cuando se dirigían al Senado o no se aguardaba en un lugar hasta que el anciano no se levantara y marchara (De León, 2013, pp. 472-475).

En tiempo de paz, la familia romana se mantenía unida, dedicando sus energías a las tareas comunes. Los hijos mayores varones ayudaban en la tierra, mientras que sus

hermanas ayudaban en la casa. Las niñas aprendían a hilar y tejer, puesto que era una actividad de orgullo para las mujeres, simbolizando la devoción por el hogar. Los muchachos pasaban la mayor parte de su tiempo fuera de casa, preparando las tierras y cuidando de los animales y de las mieses. Al anochecer, la familia se reunía para la comida más importante del día, la cena. Las condiciones no eran nada lujosas, con una comida ciertamente simple en comparación con los suntuosos banquetes de tiempos posteriores. Los hijos hacían las ofrendas a los dioses e incluso servían la mesa.

Pero las ocupaciones agrícolas y la vida ordenada de la familia siempre estaban sujetas a interrupciones bruscas, cuando la consternación invadía toda la comunidad con la noticia de un ataque enemigo, o el desaliento de las noticias de que sus hombres debían de partir para una guerra con las tribus vecinas, o más lejos aún, fuera del país. Con esta posibilidad en el pensamiento, los muchachos eran entrenados por los mayores en actividades que desarrollasen su capacidad de lucha, sus habilidades físicas y su agilidad. Por ejemplo, mediante la equitación, la caza, el arco, la jabalina, la natación, el pugilato y las carreras. Cuando alcanzaban la edad del servicio militar tenían el entrenamiento más profesional en el campamento.

Pero las ambiciones de los jóvenes romanos no se centraban únicamente en la consecución de distinciones en los campos de batalla, sino que también buscaban ansiosamente emular la fama de sus antepasados mediante el desempeño de cargos públicos.

En una sociedad como la del siglo tercero, en la que la consecución de los logros agrícolas podía ser siempre perturbada por el servicio en la guerra, es comprensible que la formación intelectual tuviese un papel menor, aunque, como veremos, no faltaba del todo. Pero si ahora avanzamos un poco en el tiempo, podremos trazar la educación de un hijo, tanto física como intelectual, por parte de un padre que es para muchos la encarnación de las mejores cualidades del antiguo carácter romano (Bonner, 1984, pp. 17-26).

2.3. LA EDUCACIÓN EN LA FAMILIA

La edad normal de comenzar la educación primaria en la antigua Roma era a los siete años, permaneciendo el niño hasta entonces con las mujeres de la casa, y después su padre se convertía en su constante compañero y maestro. Si el padre moría, la viuda era la encargada de la educación de los hijos. Pero no siempre caía toda la responsabilidad sobre la madre. En este caso, era más frecuente que otros miembros de la familia se encargaran de los niños y cambiaron el sentido de sus primeros años, siendo el abuelo paterno el encargado de la tarea. Los abuelos podían desempeñar así un importante papel; pero podía acontecer también que las cosas discurriesen de un modo distinto; con mucha frecuencia, por diversas razones, los niños eran criados y educados en casa de los tíos paternos.

En las familias cuya vida no había sido distorsionada por la desgracia, y en la que el padre era capaz de tomar una parte activa en la instrucción de sus hijos, una parte importante de la instrucción, acompañada o no por una educación más formalizada, consistía en el consejo dado por el padre a su hijo, conocido como preceptos paternos (*praecepta paterna*) (De León, 2013, pp. 472-475). Estos consejos abordaban una gran variedad de temas prácticos, políticos, sociales y morales. Un padre que tuviese experiencia en los asuntos públicos, y que desease que su hijo siguiera sus pasos, podía empezar aconsejándoles a una edad muy temprana, y lo haría en los años inmediatamente precedentes a aquellos en que el joven tomase la toga viril⁴.

La educación doméstica en los últimos tiempos de la república era complementada por medio de la instrucción en lengua, literatura, oratoria, y, hasta cierto punto, filosofía griega. En estas enseñanzas, las familias romanas eran rara vez autosuficientes. Por ello, para introducir a sus hijos en este nuevo y excitante mundo de inacabable interés, aquellos padres que tenían los contactos requeridos hacían venir a preceptores de tierras lejanas.

Al principio, los maestros de griego que fueron introducidos en las familias romanas llegaron de ciudades de Italia en las que se hablaba griego, y no de la misma

⁴ Cuando el muchacho cumplía entre quince y dieciséis años, se realizaba una ceremonia en la que el niño vestía por primera vez la blanca toga “libre” que en Roma era el atavío por excelencia de los ciudadanos.

Grecia. Uno de los primeros preceptores conocidos fue Livio Andrónico, a quien se le concedió la libertad en reconocimiento a su habilidad intelectual. Livio Andrónico y el dramaturgo Ennio tuvieron en común que los dos fueron tanto escritores creativos como maestros; empezaron en Roma lo que ya había existido en Alejandría, concretamente, la tradición de los poetas-eruditos, dedicados tanto a la composición original como a la instrucción de la juventud.

Aunque la lengua, literatura y filosofía continuaron siendo los estudios favoritos para los que se contrataba a los preceptores, existieron también la presencia de maestros de otras materias en Roma, como las habilidades artísticas (modeladores y pintores), y hombres con preocupaciones deportivas (caza, domadores de caballos y perros).

El período que siguió al final de la tercera guerra de Macedonia fue uno de los de más grande significado en la historia de la educación en Roma. Miles de prisioneros fueron llevados a través del Adriático, muchos de los cuales encontrarían empleo como pedagogos o como preceptores en las familias romanas, con lo que contribuyeron enormemente a propagar el conocimiento del griego. Existen pruebas claras que no solamente los hijos, sino también las hijas de las clases altas se beneficiaban de la educación superior que podían proporcionar los preceptores.

El gradual deterioro de las normas de conducta en las mismas escuelas empezó pronto a ser la causa de que los padres preocupados buscasen con mayor frecuencia preceptores respetables para poderlos emplear en la casa; y entre los muchos que, por diversas razones, se sentían atraídos hacia este género de vida, había una ardorosa competición para obtener un empleo en familias de distinción social y de riqueza. Los cabezas de familia eran cautos, y no aceptaban fácilmente en su medio a un desconocido, que podía ser un extranjero, sin haber examinado previamente sus credenciales. Si el cabeza de familia resultaba satisfecho, habría entonces una entrevista para estipular las condiciones de los servicios y los honorarios. Un hombre de verdadera primera clase, que se hubiese ya labrado cierto renombre, pediría un alto precio, pero todo dependía de la integridad y la generosidad del patrono, muchos de los cuales podían ser también ruines y mezquines.

Finalmente, a partir del tiempo de Augusto, el sistema de preceptor fue fomentado al más alto nivel, en forma de nombramientos estatales de maestros para los niños de la familia imperial. Naturalmente, los que se beneficiaron de tales nombramientos, como Verrio Flaco el gramático distinguido, Séneca, el filósofo, y Quintiliano, el rétor, eran relativamente poco numerosos y extremadamente selectos; pero, es a este nivel donde vemos cuán amplia podía ser la variedad de posibles disciplinas (Bonner, 1984, pp. 26-55).

2.4. LAS ESCUELAS ROMANAS

La posibilidad de tener preceptores como los que hemos descrito habría de aparecer como un lujo del que sólo podían beneficiarse los niños pertenecientes, en general, a las clases más favorecidas de la sociedad. Por otra parte, como esta clase de enseñanza era impartida por eruditos, que tenían un interés particular en materias como lengua y literatura, retórica o filosofía, era una educación intelectual y cultural, y suponía una base de conocimientos elementales, que podían ser impartidos en el hogar. Pero esta instrucción más práctica, a un nivel inferior, tenía una demanda mucho más amplia, pues, cualesquiera que fuesen las circunstancias familiares, se apreciaba, en general, la necesidad de que los niños aprendiesen a leer y escribir, contar, pesar, medir y calcular. Con esta finalidad, los padres que no tenían tiempo, inclinación o, a veces, la habilidad de enseñarles por sí mismos, y que carecían de la ayuda apropiada, enviaban a sus hijos a una escuela primaria.

2.4.1. Las escuelas primarias y los pedagogos

A través de los tiempos, no todos los niños que se arracimaban en el brillante y resplandeciente hogar romano y que jugaban juntos, en el invierno, eran hijos o hijas de la familia nacidos libres. Era normal entre ellos que hubiese, por lo menos, un niño esclavo, hijo de esclavos de la familia, que vivían juntos en una asociación, no rígida, conocida como *contubernium*, o bien de una esclava de la familia y de algún ciudadano

libre de nacimiento. Los hijos jóvenes, libres de nacimiento, eran conocidos como “hijos del señor” (*infantes domini*), pero el niño esclavo era llamado *vernae* o *vernula*, esto es “nacido en casa” o “nativo”, para distinguirlo de los esclavos de origen foráneo o adquiridos de algún otro modo.

Era una señal reconocida de prosperidad familiar tener varios de estos esclavos nacidos en la casa, y en las grandes familias de la ciudad llegaron a ser bastante numerosos. Desde los tiempos primitivos habían ocupado un lugar especial en el afecto de la familia. La costumbre de criar los *vernae* junto con los hijos nacidos libres sobrevivió durante el período del imperio romano.

Sin embargo, no se le enseñaba necesariamente a escribir y a leer al esclavo nacido en la familia. Con mucha frecuencia se le enseñaba algún oficio manual. Cuando era muy joven, podía convertirse en uno de los esclavos servidores o pajés que acompañaban a sus jóvenes señores a la escuela. Cuando se hacía mayor, y los hijos de la casa tenían hijos propios, era la persona natural a quien confiarlos cuando los padres estaban ocupados o fuera de casa. Era su *custos* o guardián, responsable también de llevarlos a la escuela y devolverlos, sirviendo en la misma función que el guardián de niños griegos o “pedagogo”.

Como pedagogo podía quedarse con el niño durante las lecciones y adquirir conocimientos útiles para él mismo. Esto fue, sin duda alguna, excepcional y la mayoría llegaría a un nivel tan sólo elemental, pero había además otro medio por el que el esclavo nacido en la casa podía llegar al campo de la educación. Cualquier esclavo adquiría un valor alto si llegaba a ser alfabetizado, por ello, los esclavos podían ser instruidos y vendidos a un precio elevado.

De los numerosos esclavos alfabetizados que recibían una enseñanza en la casa, o que se autoformaban, o cambiaban de dueño en el mundo comercial, muchos finalmente conseguían la libertad, y fue debido en gran parte a ellos el que se extendiese la educación primaria, cuando encontraban una ocupación de maestro en su propia escuela (De León, 2013, pp. 478-479).

Puede parecer más bien sorprendente que los padres romanos se hubiesen acostumbrado con tanta facilidad a confiar sus hijos a esclavos que no habían nacido en la casa, sino que eran de origen extranjero y quizás, al principio, ni siquiera hablaban la misma lengua. Pero había diversas razones por las que pensaban que era aceptable este modo de disponer las cosas. En primer lugar, los griegos tenían una larga tradición de protección de los niños, y los griegos en Roma, como norma, parece que cumplieron bien esta obligación esencial. Esta protección se hizo cada vez más necesaria en la segunda mitad poco más o menos del último siglo de la república, con todas las turbulencias y contiendas causadas por enconadas facciones políticas, cuando las calles eran con frecuencia escena de desórdenes y de matanzas, y la misma casa no era segura.

Los pedagogos, como las niñeras, eran con frecuencia recordados con afecto años después. Había, desde luego, casos en los que un pedagogo podía resultar sospechoso, pero la pena para cualquier caso de mala conducta era severa, posiblemente la condena a muerte. Pero normalmente el protector merecía la confianza depositada en él.

El pedagogo no jugaba ningún papel en la vida de la familia romana hasta que los niños no tenían siete años, poco más o menos, y estaban a punto de empezar a ir a la escuela. Sin embargo, no fue siempre así, pues podía aparecer en escena en los días de su primera infancia. De hecho, nuestra palabra educación deriva de un verbo que, en latín, tenía principalmente una connotación física; pues, *educare* significa criar, y se aplicaba no sólo a los mismos padres sino, de un modo creciente, a otras personas que cuidaban a los niños en los primeros años. La nodriza era denominada *educatrix*, y no era la única responsable del cuidado, sino que era asistida por uno de los esclavos mayores y de confianza, conocido como *educator*, siendo una especie de padre adoptivo, y era conocido en el lenguaje familiar del niño como *papas*. Ayudaba a la nodriza a preparar la comida y la bebida y se le llamaba a veces *nutricius o nutritor*, el que nutre.

Una razón adicional para que los padres romanos confiasesen cada vez más en los pedagogos griegos era que los ideales griegos de conducta, porte y vestimenta de los niños eran muy similares a los de la vieja tradición romana. De aquí que el pedagogo

sustituyera a los padres en la educación general de los modales e inculcar la conducta apropiada tradicional en la casa y fuera de ella. Por ejemplo, para muchos pedagogos griegos, los modales en la mesa eran considerados importantes, así como la prohibición de sentarse con las piernas cruzadas a los niños o de demorarse cuando debían de llegar a un determinado destino. Muchos pedagogos, tanto en Grecia como en Roma, gobernaban por el miedo, y cuanto menos educados eran ellos mismos, más probabilidad tenían de imponer su voluntad por la fuerza.

Escoltar al joven en toda clase de desplazamientos era una parte muy importante de los deberes del pedagogo. Los desplazamientos más frecuentes eran los realizados entre el hogar y la escuela; originariamente, había sólo la escuela primaria, pero fue pronto seguida por la escuela de gramática y la escuela de retórica, que juntas formaban la pauta normal de la educación romana. A éstas podían añadirse, como en Grecia, la escuela de música, pues, aunque la música no jugó una parte tan fundamental en la educación romana como en la griega, y los romanos no estaban tan impresionados con su influencia en la formación del carácter como lo estaban los griegos, estaban muy lejos de descuidarla como perfeccionamiento. Los muchachos y muchachas aprendían no solamente a cantar en coro para las ocasiones religiosas especiales, sino también a actuar individualmente, y a acompañarse a sí mismos con instrumentos de cuerda. La danza también era aprendida por los niños en la escuela.

Había, sin embargo, una ventaja adicional, que no se puede pasar por alto, pues el pedagogo era la persona por la que el muchacho o muchacha romanos empezaban a entender, y a hablar, por primera vez, el griego. A medida que la presencia de los griegos y el uso del griego iba prevaleciendo en Roma, los niños romanos crecían siendo bilingües; y la conversación en griego, incluso un poco antes que en latín, era favorecida por aquellos que pensaban que el conocimiento de la literatura griega era indispensable para poder apreciar de un modo apropiado a los escritores latinos. Ser llamado hábil en ambas lenguas era un cumplido que deseaba cualquier persona bien educada.

Cuando, como ocurría frecuentemente, un pedagogo conseguía que se le diese la libertad, podía muy bien buscar un empleo remunerado en el que poder continuar

ejerciendo cierta autoridad y utilizar su experiencia previa. Así podía encontrar esta situación, en la época imperial, en uno de los grandes establecimientos de la enseñanza, llamados *paedagogia*, que existían no sólo en las familias ricas, sino también en el palacio imperial. Eran instituciones bastante prósperas y bien organizadas, cuya finalidad era satisfacer la enorme demanda de esclavos jóvenes apropiadamente que se necesitaban para una amplia gama de deberes domésticos en las grandes familias. Estos muchachos, que tenían entre doce y diecinueve años, eran llamados *paedagogiani*, y sus maestros, que casi siempre eran libertos, pedagogos del cuerpo de esclavos (*paedagogi puerorum*). Muchos de los niños se convertían en pajes, coperos, cocineros o barberos y se les preparaba no solamente para realizar estos deberes, sino a ser delicados en el vestir y en el porte. Pero había también aquellos que llegarían a ser taquígrafos, secretarios, contables o administradores con responsabilidad financiera. Por consiguiente, debían ser buenos en escritura y en cálculo. Algunos de los que recibieron la educación elemental en estas circunstancias podían conseguir, más adelante, la libertad para hacer un buen uso de ella organizando una escuela propia.

Por lo tanto, además de los miembros de la familia, fue el esclavo, o el liberto, antes que el ciudadano nacido libre, el que aportó la mayor contribución a los cimientos de la educación de los niños romanos. Como resultado del bajo origen y la posición social de estos maestros, la remuneración era mínima y estaban en un nivel muy inferior al del gramático y del rétor (Bonner, 1984, pp. 55-71).

2.4.2. Las escuelas de gramática y literatura

Muchos griegos educados, de distinta procedencia y posición social, que habían llegado a Roma a partir de la mitad del siglo II a. C., debieron quedar muy sorprendidos al no encontrar un sistema de educación oficialmente establecido, como el que existía en las ciudades griegas.

En la Roma republicana, el campo de Marte era el lugar de entrenamiento, y los ejercicios que gozaban de mayor predicamento eran los que estaban directamente relacionados con las necesidades militares futuras. Pero incluso en Grecia, en el período

helenístico, los sistemas más avanzados de enseñanza, en gramática y literatura, y en retórica, eran aún en gran parte un asunto de competencia privada, y los maestros de escuela ponían el mejor precio que podían. En Roma no había nada tampoco que pudiese impedir que un maestro abriese su propia escuela, si pensaba poder obtener un rendimiento económico, y este fue el paso que algunos de los mejores cualificados recién llegados, que habían podido ser durante algún tiempo preceptores, pensaron que valía la pena dar.

En el subapartado anterior, hemos tratado de marcar la diferencia entre el pedagogo, el cual si era capaz de enseñar aunque no aspiraba, en la mayoría de los casos, a ir más lejos del nivel elemental, y el preceptor que era experto en alguna cosa en concreto. Mientras el pedagogo tenía que servir normalmente durante un largo período antes de poder ganar su libertad, un hombre de habilidades superiores podía esperar obtener la manumisión de un modo mucho más rápido. Los preceptores deseaban con mucha frecuencia hacer algo más que ser preceptores en un medio en el que podían ser fácilmente confundidos con simples pedagogos; eran más ambiciosos, les parecía que merecían un auditorio mayor, y por lo tanto decidían probar suerte abriendo una escuela.

Había otros que tenían ideas semejantes y la cultura necesaria; eran hombres, esclavos o libres, de ciudades de Italia o de la Galia cisalpina, que, después de haber tenido a veces experiencia de enseñanza, decidían iniciar una escuela en Roma. Aquellos cuyos servicios gozaban de mayor demanda eran los maestros que, a falta de un término más apropiado, tenemos que llamar gramáticos, reconociendo al mismo tiempo que esta palabra da una definición bastante inadecuada de su trabajo, pues, aunque tenían cada vez más algo que decir sobre la gramática, el centro real de interés de los *grammatici*, tanto en Grecia como en Roma, había sido siempre la literatura, y su principal campo de estudio era la literatura (Bowen, 1985, pp. 43-52).

El *grammaticus* puede verse en el hecho que, en el período imperial, él, como otros maestros de artes liberales, era descrito comúnmente como profesor, término cuyo uso estaba expresamente denegado a los maestros del grado primario.

La acumulación creciente de conocimientos que tuvo lugar en los últimos tiempos de la república y al principio del imperio, que afectó en primer lugar a la erudición en general y después a los programas de enseñanza, se reflejó también en ciertas distinciones que llegaron a aplicarse dentro de los límites de la misma profesión. Bajo la república, parece que fue bastante habitual que la misma persona enseñase latín y griego, pero gradualmente llegó a formarse una separación entre el *grammaticus graecus* y el *grammaticus latinus*, conservando los dos sus competencias propias. Bajo el imperio habría más griegos enseñando solamente griego, y más romanos que se especializaban en el latín.

Bajo la república, había, a la vez, más de veinte escuelas de gramática bien atendidas en Roma. En algunas de estas escuelas, se daba por lo menos un curso en latín, sobre retórica, al que seguían las enseñanzas principales de gramática y literatura; siguió siendo así bajo el imperio, aunque por entonces las dos profesiones tenían una distinción mucho más clara. Abordar la retórica significaba tratar de la prosa y de los prosistas, y el punto de vista aceptado en general era que los *grammatici* eran intérpretes de los poetas y que el tratamiento completo de los poetas era su deber principal.

Es un hecho digno de mención que incluso los *grammatici* de más éxito, que llegaban de lugares con frecuencia muy distantes de Roma, eran por lo común antiguos esclavos, que habían conseguido la libertad o procedían de origen humilde y de condiciones de dificultad excepcional. A veces un niño esclavo debía su educación al hecho de estar en la familia de un *grammaticus* que consideraba que valía la pena enseñarle. Un esclavo que tuviese la distinción de la mente y las enseñanzas requeridas para ser valioso como maestro o colaborador literario, podía ser puesto a subasta y vendido al mejor postor.

Aquellos que habían adquirido de alguna manera un buen conocimiento de la lengua y de la literatura, desde sus orígenes variados y sus experiencias diversas, no se dedicaban inmediatamente a enseñar; las circunstancias los conducían, a veces, hacia campos de actividad bastante diferentes, quizás durante muchos años, y luego, solamente en los últimos años de vida, abrían una escuela.

El respeto que se tenía por los *grammatici* más eruditos queda claramente ilustrado tanto por las amistades que hicieron, como por el hecho de que los romanos cultos, interesados en la literatura, la historia o la antigüedad, se dirigían con frecuencia a ellos en busca de ayuda y consejo.

Es comprensible, por lo tanto, que cualquier gramático que aspirase a labrarse un nombre se esforzase por mejorar sus relaciones sociales. También era verdad, en todos los tiempos, que la categoría y las perspectivas de un maestro podían reforzarse por el conocido hecho de que algunos de sus alumnos habían conseguido distinción en la vida y ocupaban puestos importantes (Bonner, 1984, pp. 71-93).

Sin embargo, incluso para los gramáticos que se habían ganado un nombre, existían muchas trampas en el camino de la vida. Pues para aquellos que pertenecían a esta profesión, y a los que la fortuna no les sonreía y que no encontraron una mano que les ayudase, el camino era duro, y algunos abandonaron porque la enseñanza no les hacía ganar dinero. Lo máximo que podían esperar aquellos que perseveraban bajo las dificultades, era que sus alumnos triunfaran en el siguiente nivel de educación y ganasen algún reconocimiento para sus maestros al llegar a la escuela retórica.

2.4.3. Las escuelas de retórica

El arte de la retórica, creación de los griegos, tardó mucho en conseguir su aceptación en Roma. Ciertamente, en los siglos que precedieron a su introducción, tuvo que haber siempre hombres que sobrepasaron al resto en facilidad para hablar (*facundia*), y que eran elegidos para representarles, pues portavoz era el significado original de *orator*. Pero no existen pruebas de que fuesen preparados especialmente para ello. En una comunidad que había visto tantas contiendas políticas y tantas causas por las que se había luchado con dureza, tuvo que haber siempre personas capaces de influir en sus conciudadanos con discursos que llevaban el sello de su propia personalidad. Aquellos oradores primitivos tenían una elocuencia natural, es decir, no debían nada a los ejercicios preparatorios y al estudio de las reglas de los libros de texto.

Antes del 169 a. C., ya era posible lograr instrucción sobre la materia. Los profesores de aquel tiempo, como mucho tiempo después, debían ser exclusivamente griegos, y tuvo que haber muchos más disponibles después de la derrota de Macedonia en el año 168 a. C. No existe, sin embargo, aún, nada que muestre que sus enseñanzas estaban organizadas en forma de escuela, y a falta de estas pruebas, podemos suponer que los estudios de retórica se hacían bajo la orientación de preceptores privados, en casa. Pero hacia el año 161 a. C. la influencia de tales maestros se había desarrollado tanto que se convirtió en una materia de preocupación oficial, y en aquel año, por decreto del senado, tanto los rétores como los filósofos eran expulsados de Roma, repentinamente. Es más probable que existiese cierta preocupación sobre los posibles efectos de la enseñanza de la retórica y que ello pudiese llevar a su destitución. Aquellos griegos habladores tenían un argumento para todo; eran demasiado ingeniosos para que se pudiese confiar en ellos (De León, 2013, p. 479).

A través de los tiempos los oyentes romanos se volvieron suspicaces con respecto a los oradores que se consideraba que usaban algún tipo de astucia griega (*artificium*) para convencerles. Sin embargo, los hombres jóvenes y ambiciosos no consideraban este asunto así. Su entusiasmo se había enardecido escuchando a los griegos y se convirtieron en los más ansiosos por traer profesionales de la retórica para que les enseñasen ese arte. De este modo, a pesar de la oposición del senado, pronto hubo una demanda creciente de enseñanza de la retórica.

Para muchos hombres jóvenes, aunque la instrucción en la rama deliberativa de la oratoria podía ser útil para los que en el futuro iban a necesitar presentar alegaciones en el senado o ante una asamblea del pueblo sobre la conveniencia o la inconveniencia de las medidas que afectaban al estado, la oratoria judicial era el campo más inmediato y ofrecía las recompensas más atractivas.

Durante el período de vida de dos de los más grandes oradores republicanos, L. Licinio Craso (140-91 a. C.) y M. Antonio (143-87 a. C.), había disponibles en Roma no solamente muchos maestros de la retórica, sino también cierto número de escuelas establecidas. Casi hasta el final de aquel período estuvieron en manos de los griegos, que heredaron la tradición de que la enseñanza de la oratoria pública podía ser reducida

a un sistema y los preceptos necesarios podían ser aprendidos de memoria y aplicados en la práctica. Su enseñanza estaba basada en libros de texto o manuales del arte (*technai*) compilados por los tecnógrafos para uso de los estudiantes.

Aunque los rétores cobraban por impartir sus enseñanzas, en ningún momento podía nadie abrigar la esperanza de que el mero hecho de atenerse a sus preceptos fuera suficiente para la formación de un buen orador. De hecho, cuanto más eminente era un orador romano en virtud de un amplio estudio personal y de su práctica y experiencia en las distintas clases de oratoria pública, más probabilidad tenía de hacer resaltar la falta de adecuación de los libros de texto, comparados con la clase de habilidad que consideraba necesaria en el ruedo del debate de la vida real (Bonner, 1984, pp. 93-98).

Es bastante cierto que, muchas escuelas de retórica, adoptaron la costumbre griega, establecida desde hacía mucho tiempo, de hacer que sus alumnos ensayasen en voz alta discursos de práctica sobre temas paralelos a los que tenían lugar en los tribunales y en las asambleas públicas. La finalidad de estos ensayos no era desarrollar solamente la fortaleza de la voz, sino muy especialmente la buena modulación, pues los diversos pasajes podían necesitar ser pronunciados con un tono indignado, razonador o de conversación. Eran también ellos los que enseñaban a los actores trágicos.

El tema de los gestos estaba íntimamente asociado con la emisión de la voz. A los oradores romanos de la vieja escuela, como Craso y Antonio, no les gustaba los que hablaban gritando en público; la vociferación habitual no era elegante. La rapidez en la elocución era un rasgo característico de la oratoria asiática de la época, mientras que la volubilidad era una de las características más notorias de los griegos. Algunos profesores griegos debieron también fomentar la vehemencia, pues el mismo Cicerón, que estuvo con ellos, lamentaba el forzar demasiado la voz y tuvo que corregirse posteriormente. El término charlatán era extremadamente desacreditador y se aplicaba al abogado que no solamente tenía la voz chillona sino que era además tosco y agresivo.

Había profesores de retórica con fluidez y poder vocal que utilizaban la declamación aunque sólo fuese dentro de la escuela para llamar la atención sobre sí mismos. Más importante aún era que el estilo de los declamadores era con frecuencia el

llamado en general, por su lugar de origen, asiático y que se manifestaba por la dicción grandiosa y por frases altisonantes.

A pesar de esto, la notoriedad de aquellos hombres, que usaron la declamación para buscar la publicidad, no debe engañarnos ni oscurecer el hecho de que había también rétores que la usaron atinadamente y la pusieron en su lugar. También hubo profesores que consideraban como deber principal explicar e ilustrar las reglas de la retórica y evitar los excesos estilísticos.

Finalmente, a pesar de que las aberraciones de algunos de los que la practicaban pudieron hacer que las escuelas de retórica llegasen a distanciarse de la oratoria práctica, había una influencia poderosa que actuaba en dirección opuesta, hacia un concepto mucho más equilibrado y liberal de la educación oratoria, y esto fue debido a la influencia de Cicerón (Bonner, 1984, pp. 102-106).

2.4.4. La educación en una sociedad decadente

Cuando la victoria de Octaviano en Accio puso fin a la prolongada tormenta de las guerras civiles, a la que siguió la paz de Augusto, Roma no sólo se volvió más resplandeciente con los numerosos edificios nuevos de mármol, sino que se convirtió asimismo en una ciudad mucho más cosmopolita que antes. Había muchos estudiosos y maestros entre los que concurrieron a ella de todas las partes del mundo mediterráneo. Su presencia, junto con el aumento de la disponibilidad de libros en las nuevas bibliotecas públicas, se combinó para hacer de Roma uno de los centros principales del saber.

Hasta el año 38 a. C., cuando Asinio Polio estableció la primera biblioteca pública en Roma, los libros habían existido solamente en colecciones privadas, como las de Lúculo y Cicerón, pero en tiempos de Augusto las espléndidas bibliotecas griega y latina proporcionaban múltiples medios para el estudio y la investigación (Adkins y Adkins, 1997, pp. 19-31).

Entre la clase media y alta, la gramática, la literatura y la retórica continuaban proporcionando una preparación respetada generalmente. Muchos, sin embargo, que

habían recibido esta educación debieron exasperarse al encontrar que el premio era tan menguado comparado con la riqueza que podía adquirir, por un golpe de suerte, el de bajo nacimiento y la persona educada deficientemente.

Pero la educación no era solamente un tema de formación académica, era también un tema de crianza doméstica y estaba afectada por las normas contemporáneas de conducta. Bajo el imperio, las condiciones de la vida familiar no eran, en general, de ningún modo tan estables como habían sido bajo la república. El concubinato era bastante común y eran muchos los que permanecían sin casar o sin hijos, además de los divorcios, el adulterio y la seducción. Para solucionar este declive moral, Augusto promulgó una ley bajo la cual las penas eran severas.

Cuando los hombres jóvenes crecían perezosos e indisciplinados se debía, con frecuencia, no sólo a la influencia de la sociedad contemporánea, sino también a la carencia de un control apropiado de los padres en una edad muy anterior. Por ello, cuando los niños eran tratados de un modo tan indulgente por sus padres, es comprensible que las niñeras y los pedagogos, con los que pasaban tanto tiempo, encontrasen difícil controlarlos y evidentemente tenían con frecuencia dificultad en contralar su propio carácter. Consecuentemente, era vital la necesidad del cuidado sobre la selección de las niñeras y de los pedagogos, que podían influir en los niños para bien o para mal. Los esclavos servidores, a menos que fuesen elegidos con cuidado, eran capaces de cualquier clase de vulgaridad.

Sin embargo, aunque un número mayor de niños eran mimados o desatendidos durante el imperio de los que lo eran bajo la república, no era ésta la característica única. Había también numerosos padres, especialmente entre las clases menos pudientes, que, aunque cariñosos con sus hijos, no les permitían seguir su propio camino. Existían con frecuencia motivos económicos poderosos, que les llevaban a exigir a sus hijos que estudiasesen con intensidad, con el propósito de obtener una profesión provechosa más tarde. Normalmente, es el padre el que proporciona el incentivo. Algunos padres exigían a sus hijos demasiado, con el resultado de que no podían abarcar el trabajo, se desanimaban y cesaban de responder a la instrucción (Bonner, 1984, pp. 102-106).

La abogacía era tenida en alta estima por tales padres, como una profesión prometedora. No obstante, los romanos nunca perdieron el viejo deseo de brillar en oratoria. Tanto para los padres como para los alumnos la retórica, que culminaba con la declamación, era la etapa que había que alcanzar lo antes posible. En los últimos tiempos de la república, la declamación ya ocupaba el primer lugar como ejercicio escolar, pero cuando los adultos la usaban lo hacían en casas privadas. A partir de los tiempos de Augusto, adquirió una posición más alta en los programas escolares y se convirtió en un asunto mucho más público, una forma de actividad social y un pasatiempo altamente intelectual. Los padres, que se daban cuenta del prestigio de los declamadores populares, deseaban naturalmente que sus hijos sobresaliesen en este tipo de ejercicio. Los mismos muchachos escuchaban las declamaciones de sus maestros en la escuela y pretendían emularlos.

La conducta en clase de los niños y de los jóvenes, cuando se hacían los ejercicios retóricos de la declamación, ilustraba con demasiada frecuencia los efectos de una educación doméstica indulgente sin cuidado y con indisciplina. En lugar de escuchar en silencio, los otros demostraban su aprobación del modo más vociferante. Siendo los aplausos el criterio aceptado del éxito. Si al final la aprobación del maestro era algo fría, y no llenaba lo que habían esperado, se podía despertar cierto resentimiento contra él.

Quintiliano estableció una serie de consejos sobre el modo de dirigir una escuela de retórica. Su preocupación primera era que el maestro preservara a los más pequeños de malas influencias y con su autoridad apartar a los niños más revoltosos del libertinaje. Adoptar la actitud de un padre hacia sus discípulos y considerar que ocupa el lugar de los que le han confiado sus hijos. No aparecer ni con una severidad taciturna ni con una familiaridad fácil, para que lo uno no muestre desagrado ni lo otro desprecio. Hablar mucho sobre lo que es honorable y bueno; cuantas más veces amoneste, menos tendrá que castigar. No estar inclinado en absoluto a estallar en cólera, ni dejar de ver lo que hay que corregir. Ser honrado en la instrucción, realizando pacientemente su tarea, y exigir de un modo continuo aunque no en demasía a sus alumnos (Bowen, 1985, pp. 142-145).

La dificultad consistía, sin embargo, en que, en una época de laxitud moral general, muchas de las escuelas en Roma no conseguían mantener algo que se asemejase remotamente a una altura de propósitos semejantes. No sólo los muchachos se comportaban mal y ejercían una mala influencia sobre los recién llegados, sino que incluso algunos maestros no eran respetables desde el punto de vista moral. Cuanto más se hablaba de las condiciones de las escuelas malas, más difícil se hacía incluso para las buenas inspirar confianza, de modo que muchos padres estaban preocupados por el bien de sus hijos y eran reacios a enviarlos a la escuela, procurando mantenerlos en casa todo el tiempo que les era posible y de este modo poder conseguir la mejor enseñanza privada que pudieran permitirse.

Además, existía una interpretación falsa entre los padres sobre las ventajas académicas de la enseñanza doméstica. Los padres pueden pensar que es una buena cosa buscar un preceptor, que pueda dedicar todo su tiempo a su discípulo, mientras que en una escuela grande no recibiría esta atención individual. No obstante, en la enseñanza doméstica existía la desventaja de que el uso del tiempo del maestro era antieconómico. Es necesario afirmar que hay menos tiempo en la escuela para la explicación y la corrección personal de los errores individuales. Sin embargo, existen ventajas que compensan, ya que el muchacho que tenía la intención de llegar a ser orador no debía acostumbrarse a crecer en una vida protegida, sino que debía habituarse a la sociedad desde una edad temprana. Asimismo, las amistades de la escuela eran de valor inestimable y desarrollaban el espíritu de comunidad. Además, en la escuela, un muchacho se podría beneficiar de ver lo que el maestro aprobaba en el trabajo de los compañeros, aprendería de sus errores tanto como de los propios y se daría cuenta de cómo se censura la pereza y alaba la laboriosidad. Más importante aún, sería estimulado por la competición, pues el muchacho que no puede compararse a sí mismo con otros piensa inevitablemente que es mejor de lo que es. Finalmente, en la enseñanza de la declamación en la que se concentraban todas las escuelas, hacía notar el absurdo y la inhibición que representaba para un preceptor en el hogar tener que elevarse a la elocuencia ante un único discípulo; pues para la declamación, según Quintiliano, era indispensable actuar ante una clase (Bonner, 1984, pp. 145-148).

3. CONDICIONES DE LA ENSEÑANZA

En este tercer capítulo vamos a tratar la realidad del sistema educativo romano, desde el lugar donde se impartía la enseñanza, el material con el que se contaba, la organización y la disciplina en clase. Asimismo, profundizaremos en el programa de enseñanza romano.

Difícilmente se encontrará aspecto alguno del estudio de la educación romana en el que la información precisa sea tan difícil de obtener como en lo que hace referencia a los lugares y edificios donde tenía lugar la enseñanza. Aunque los testimonios son limitados, puede ser posible clarificar, hasta cierto punto, los diferentes lugares donde el maestro impartía sus clases.

3.1. EL PROBLEMA DE LOS LOCALES

Hay más testimonios de la Grecia helenística sobre la referencia de los lugares y edificios donde se impartía la enseñanza, pues las excavaciones arqueológicas no solamente han sacado a la luz los restos de los gimnasios y de las palestras, sino que nos han proporcionado una rica cosecha de inscripciones de interés educacional; aunque, incluso en el caso de Grecia, no conocemos siempre exactamente en qué parte de los edificios tenían lugar las lecciones o conferencias.

Pero, incluso en Grecia, había muchos maestros que no estaban nombrados oficialmente, o asignados a un gimnasio y que tenían que encontrar los mejores lugares que podían y, aunque estamos mal informados sobre su naturaleza, es improbable que fuese, con frecuencia, en edificios diseñados con propósitos educativos. Esto es aún más cierto en el caso de Roma, donde el Estado no mostró prácticamente ningún interés en financiar la educación pública hasta que Vespasiano procedió por primera vez a instituir nombramientos oficiales en retórica (Díaz, 1966, pp. 36-37).

El maestro, normalmente, tenía que depender de sus honorarios para su subsistencia; por consiguiente, el entorno donde trabajaba podía variar mucho, según sus circunstancias personales y la cantidad que podía pagar por una sala alquilada.

Para empezar por el nivel más humilde, no hay que olvidar que el clima mediterráneo permite un uso más amplio de la enseñanza al aire libre de lo que es posible en latitudes más nórdicas. Este tipo de enseñanza tenía cierta simplicidad primitiva y todo lo que el maestro necesitaba era un asiento o banco, unos pocos niños y un libro. Como no estaba elevado en un sillón de maestro de escuela (*cathedra*), era conocido en Grecia como maestro del suelo. Este término es equivalente a *ludi magister*, y por esto es evidente que su enseñanza estaba confiada a una etapa elemental. Sus discípulos serían extraídos de las clases más pobres y su retribución sería naturalmente reducida. El maestro tenía que instalar su escuela donde pudiese ser visto enseñando, con la esperanza de atraer así a más discípulos. Por ello, se convirtió en una visión frecuente en las calles de las ciudades, a pesar del gentío y del ruido. Algunas veces el maestro reunía a su pequeña tropa de alumnos en alguno de los pórticos públicos, que abundaban en la ciudad, como templos o foros. Incluso los maestros de enseñanza elemental debieron haber aspirado a algo mejor que la enseñanza en la calle y buscaban locales más regulares. Por ello, buscaban locales alquilados o reunían a sus discípulos en su propia casa.

Se considera, en general, que los maestros romanos, con toda probabilidad, alquilaban normalmente una tienda (*pergula*), estructura provisional cubierta simplemente con lona, y la convertían en escuela. También fueron muy populares los *maenianum* o habitaciones con balcón, construidos en las casas privadas con ayuda de soportales porticados y utilizados con fines de enseñanza.

Había también otros tipos de extensión para los edificios públicos en la ciudad, donde se congregaban los maestros de literatura, retórica y filosofía, y donde se daban, con frecuencia, conferencias y lecturas. Se trata de las *exedrae*, habitaciones bastante espaciosas, a veces rectangulares, a veces semicirculares, construidas hacia fuera de un pórtico.

El hecho de que los gramáticos diesen con frecuencia lecturas públicas de los poetas o recitasen sus propias composiciones, y que los retóricos hiciesen de sus discursos declamatorios de exhibición un asunto público, significó que necesitaban

regularmente algún tipo de teatro en el que actuar. Las habitaciones amplias de las casas privadas podían ser usadas o alquiladas y adaptadas para esta finalidad.

Bajo el imperio, Roma se vio adornada de un modo creciente con buenos edificios nuevos y el Estado estimuló las artes, construyendo teatros públicos. Naturalmente, sin embargo, solamente serían los más distinguidos gramáticos y rétores, nombrados públicamente, los que tenían el privilegio de dar conferencias allí. Pero debemos ahora volver desde estos entornos más bien elevados a la sala de clase ordinaria, en la que el maestro cumplía su tarea cotidiana (Bonner, 1984, pp. 157-170).

3.2. EQUIPAMIENTO, ORGANIZACIÓN, DISCIPLINA

En los tiempos antiguos el trabajo escolar empezaba muy temprano. Los maestros de la escuela romana, por una tradición general aceptada, esperaban a sus alumnos al despuntar el alba. El maestro se sentaba en un lugar destacado en una silla de respaldo alto (*cathedra*), colocada en un estrado (*pulpitum*); bajo sus pies había un escabel. Cubierto con una toga romana, tenía estuches cilíndricos de libros, que contenían rollos de papiro. Muy por debajo de sus ojos, sus alumnos se empujaban para ganar los lugares que les correspondían en los bancos, sin respaldo, pues solamente en las escuelas selectas podían gozar de la comodidad de asientos con respaldo moldeado. Los alumnos se disponían en forma de semicírculo en torno al maestro, destacando la absoluta falta de pupitres.

Para el estudio de textos literarios se usaban en general los rollos de papiro, que en modo alguno eran fáciles de manejar como un libro moderno. La escritura en sí misma estaba claramente dispuesta en columnas, pero las consultas de pasajes paralelos hacia atrás o hacia delante, tenía que ser un trabajo bastante lento e incómodo. Más difícil tenía que ser aún la copia de pasajes cuando las dos manos estaban ya ocupadas en mantener el rollo abierto en el lugar exacto y no había pupitre para sentarse. Esto, añadido a la falta de textos, puede haber sido una de las razones de que fuese muy común el dictado por parte del maestro.

Los ejercicios se escribían en tablillas de madera, con frecuencia de forma oblonga, cuya superficie interior estaba cubierta de cera. Las letras se grababan con el

afilado *stilus*, hecho normalmente de metal o madera, pero a veces de hueso o incluso de marfil, y cuyo cabo opuesto tenía forma plana con la finalidad de borrar.

Se usaba también el papiro de un modo general en las escuelas romanas, pero los muchachos no siempre podían permitirse comprar hojas nuevas. Los materiales para la escritura eran transportados con un pequeño cofre conocido como *theca*. La pluma se utilizaba junto con el tintero para escribir en el papiro. Además, se podía borrar con facilidad con la ayuda de una esponja pequeña.

A parte del material de leer y escribir, se sabe muy poco del material escolar y algunos medios que hoy en día se considerarían imprescindibles faltaban entonces o eran inadecuados. No se usaba aún las pizarras ni la tiza, y cuando hacía falta hacer una demostración, como en las clases de escritura, el maestro tenía que prestar atención individual a cada uno de los alumnos. Pero había también en Roma, desde el comienzo del período imperial, y probablemente antes, pequeños mapas portátiles de posesión privada, existiendo también mapas del mundo en miniatura (Bowen, 1985, pp. 177-190).

El tamaño de lo que podía llamarse una escuela variaba mucho; a veces había sólo un puñado de alumnos, a veces algunas decenas; pero, incluso en las escuelas más florecientes, su número sólo se asemejaba remotamente a las multitudes modernas. Además, incluso en una escuela bien establecida, el número podía muy bien ir disminuyendo en tiempos de perturbaciones civiles. Cualesquiera que fuesen las dimensiones de una escuela, exigían una parte considerable de enseñanza personal y había, con frecuencia, trabajo suficiente para más de un maestro en el mismo establecimiento, asociándose muchas veces dos maestros.

Pero hay también considerables testimonios de la colocación ordenada de los alumnos en la clase, siendo el factor determinante principal el ingenio y el progreso individuales. A medida que progresaba el aprendizaje, cada uno tenía su lugar en la clase, según sus progresos. Había una competencia viva por el honor de ser el primero de la clase.

Naturalmente, todas las clases romanas estaban compuestas exclusivamente por niños. En el estadio primario por lo menos, tanto los niños como las niñas podían estar presentes en la misma escuela, por lo tanto, algunas escuelas primarias debieron de ser mixtas (Bonner, 1984, pp. 178-182).

Las indicaciones que tenemos por lo que se refiere a la edad en la que se transfería a los alumnos de un tipo de escuela a otra sugieren que había cierta elasticidad, tanto en los requisitos de aceptación como en la duración del tiempo de permanencia. Podemos decir, en general, que un niño tenía que haber alcanzado seguramente la escuela del *grammaticus* a la edad de doce años. Pero Quintiliano consideraba que ya era hora de que un muchacho pasase al gramático tan pronto hubiese adquirido destreza en la lectura y escritura. La capacidad, antes que la edad, era el criterio empleado para pasar a la escuela de retórica. Los muchachos llegarían normalmente a la escuela de retórica hacia los quince años. A medida que pasaba el tiempo, se convertirían en *adulescentuli* o *iuvenes*, y permanecerían hasta que tuviesen alrededor de dieciocho años. Finalmente, aquellos que decidían pasar a la filosofía lo hacían probablemente cuando acababan de asumir la toga viril (De León, 2013, pp. 478-479).

La distribución de las diversas actividades que formaban el día escolar no era en modo alguno uniforme en todos los niveles de estudio, ni en todos los momentos y lugares. En el nivel primario, había clase tanto por la mañana como por la tarde, y los que vivían dentro de los límites de una distancia razonable de la escuela volvían normalmente a casa para la comida alrededor del mediodía. Según los escritores romanos, las horas de la mañana en su conjunto estaban asociadas con el trabajo escolar. En ellos el niño permanece en la escuela hasta el mediodía, pero, habiendo trabajado tanto por la mañana, vuelve solamente para una lección por la tarde, después de la cual va a disfrutar de una visita a los baños. Es de suponer que había también algún tipo de recreo a media mañana. En niveles de estudio superiores existen bastantes pruebas de que, en la práctica normal, la enseñanza estaba limitada a la mañana. Sin embargo, aquellos que enseñaban tanto gramática como retórica, como materias separadas, estarían activamente ocupados en ambas partes del día. Finalmente, en el

nivel de la escuela de gramática, de los chicos que estudiaban otras cosas además de gramática y literatura, habían de repartirse el tiempo entre diferentes maestros.

En general, la mayor parte de la educación formal tenía lugar en las horas de la mañana, pero esto sólo era un deseo del maestro para descansar y para sus propios estudios y composiciones. No significa que los alumnos tuvieran necesariamente libre el resto del día después de salir de la escuela.

Cada ocho días, el día del mercado (*nundinae*) aportaba un corto respiro a los maestros y alumnos en la escuela primaria y, probablemente, también en las escuelas de gramática; en las escuelas de retórica es probable que también se suspendiese la enseñanza formal, aunque podía haber en su lugar un ejercicio de declamación. Existían tres festividades principales en el año, dos de las cuales, las *Saturnalia*, del 17 al 23 de diciembre, y el *Quinquatrus*, del 19 al 23 de marzo, estaban originalmente restringidos a un solo día, pero fueron extendiéndose gradualmente a siete y cinco días respectivamente. Las vacaciones más largas eran las de verano, aunque su extensión exacta se desconoce (Bonner, 1984, pp. 185-188).

La conducta en la escuela variaba enormemente. La conducta del joven escolar es bastante elegante, sus relaciones con sus compañeros son cordiales, su actitud hacia el maestro respetuosa. Evidentemente procede de una buena familia y ha sido bien educado por su pedagogo. Es objeto de orgullo su pulcritud y su apariencia en general y va a la escuela aseado. Por el camino, intercambia saludos educados con los conocidos; entra en la clase y saluda al maestro con los buenos días (*ave, magister*) y su saludo es correspondido (*ave, discipule*). Asimismo, saluda a sus compañeros. Cuando ha terminado el trabajo de la mañana y se le deja marchar, da los buenos días al maestro con cortesía y vuelve a casa para comer. Sin embargo, con bastante frecuencia a los muchachos no les gustaba mucho el trabajo escolar. Ciertos muchachos eran perezosos y faltos de atención, y esperaban tranquilamente que pasase el tiempo haciendo esbozos en sus tablillas enceradas y a veces, quizás, arriesgándose a hacer una caricatura del maestro. La historia solamente nos ha transmitido una parte de las actividades no oficiales de los escolares, pero sabemos algo de sus faltas de buena conducta y de su indisciplina. En una escuela mal controlada, hablar en clase y los gritos del maestro

reclamando silencio, eran una cosa común. Había momentos, también, en que los niños se volvían agresivos y un altercado privado podía llevar a una pelea. En los niveles bajos no era tanto la malicia o la apatía como la torpeza de los alumnos escasos de inteligencia lo que ponía a prueba la paciencia del maestro.

De todos modos, cualesquiera que fuese la justificación que daba el maestro de la antigüedad para el uso del castigo corporal en casos de clara holgazanería o de mala conducta, los que hacían uso de él era simplemente como medio de conseguir que sus alumnos estudiases más, que aprendiesen de memoria con más exactitud y que leyesen impeccablemente, estaban expuestos a críticas serias. Además, había muchos padres que consideraban el castigo corporal en la escuela como cosa sabida, y algunos incluso lo fomentaban. Cuando los padres observaban que sus hijos no habían recibido una buena enseñanza, podían rehusar pagar. Por consiguiente, para proteger su propio medio de vida, los maestros estaban muy tentados de adoptar métodos severos y asegurarse de que los niños aprendiesen lo que se les enseñaba. No obstante, los maestros, a pesar de que muchos de ellos eran excesivamente reprimidos, merecían cierta simpatía (Bonner, 1984, pp. 189-195).

3.3. EL PROGRAMA NORMAL DE ENSEÑANZA

Las circunstancias en que los niños romanos aprendían a escribir y la extensión de los conocimientos lingüísticos que adquirían en los primeros años, variaban considerablemente según la procedencia familiar. Muchos recibían lecciones en casa, cuando el padre, la madre u otro familiar tenían el tiempo o la habilidad de enseñarles, o cuando, como ocurría con frecuencia, su pedagogo era competente para ello. Otros, cuyas circunstancias eran menos favorables, eran enviados a la escuela

3.3.1. Educación Primaria: lectura, escritura y cálculo

La principal diferencia era que los niños que iban a la escuela primaria se centraban especialmente en la lectura y la escritura en latín, pues estas escuelas estaban previstas para la población trabajadora ordinaria, mientras que los que recibían la enseñanza en casa podían con frecuencia adquirir mayor conocimiento del griego. La

instrucción estaba basada en una progresión lógica y ordenada de las letras a las sílabas, de las sílabas a las palabras y de las palabras a las frases y a párrafos cortos, siendo igual en ambas lenguas.

Los niños aprendían y recitaban las Doce Tablas como canto obligatorio. El mismo método se usaba para enseñar los nombres de las letras en orden alfabético. Pero esta memorización por el oído debía ser combinada con las imágenes visuales de las letras mismas; los maestros, por lo tanto, escribían cada una de las letras en las tablillas de los niños, las nombraban y luego explicaban su sonido.

Las sílabas eran tratadas de un modo muy ordenado. Cada una de las consonantes era combinada, por orden, con todas las vocales (siete en griego, cinco en latín). Después de que las sílabas habían sido escritas, pronunciadas y aprendidas, venían, por fin, palabras reales, pero al principio sólo palabras de una única sílaba.

Una vez que los jóvenes aprendices eran capaces de enfrentarse a las palabras monosílabas, tenían el camino abierto para luchar con palabras de dos, tres o más sílabas. Se comenzaba, por lo general, con nombres propios antes que con nombres comunes. Solamente cuando los niños se habían ejercitado mucho en escribir y leer palabras aisladas se les permitía pasar a la etapa siguiente.

Ésta consistía en leer frases, seguidas por pasajes continuos cortos, al principio, en verso. Pero no podía introducirseles inmediatamente ni siquiera un texto fácil tal como estaba, por la simple razón de que, en la antigüedad, las palabras no iban separadas. Las letras iban de un modo continuo a lo largo de la línea, y el lector tenía que acostumbrarse a distinguirlas por sí mismo, observando dónde terminaba una palabra y empezaba la siguiente. Esto tenía que ser al comienzo un gran obstáculo, e incluso los niños que aprendían a leer en su propia lengua necesitaban cierta ayuda inicial. Las frases que se utilizaban para los ejercicios de escritura estaban especialmente seleccionadas porque contenían un valor moral o alguna observación útil para la vida o la conducta (*“Trabaja duro y tendrás una vida hermosa”*, *“Muchos te odiarán si te quieres a ti mismo”*, *“Con la educación todos son civilizados”*,...). Se denominaban máximas morales y podían ser recordadas con provecho en los años posteriores. El maestro escribía la máxima con su propia mano en la parte superior de la

página como modelo y el alumno escribía su propia copia, o varias copias, debajo. Se presentaba atención a la claridad de la presentación, así como a la corrección de la ortografía y se podía trazar unas líneas previamente, a modo de pauta. La lectura y escritura de máximas no estaba confinada a frases en verso, pues había también una gran abundancia de material similar en prosa (Bowen, 1985, pp. 197-199).

El dictado estaba especialmente asociado con las escuelas primarias pero, en el caso de los principiantes, tenía sus desventajas. A veces un niño se equivocaba al oír una palabra, o no sabía escribirla, o la lectura del maestro no era tan clara como debiera haber sido. Asimismo, no todos los maestros eran concienzudos en la corrección de errores.

Había pues, un tercer método, derivado de la Grecia clásica, que consistía simplemente en que el niño repitiese los versos después del maestro, palabra por palabra, de modo que gradualmente el alumno los aprendiese de memoria. Los griegos llamaron a este procedimiento *apostomatizein* o repetición oral.

Los niños tenían que empezar la gramática antes de llegar a la escuela de gramática. Cuando se describe el programa de la escuela primaria de un modo secuencial, el conjunto parece simplemente una cuestión de progresión lógica y ordenada. Pero debemos recordar que, en muchas clases, la organización de este programa no era rectilínea como pudiese parecer, pues había niños de diferente edad y habilidad al mismo tiempo. Por consiguiente, debía de haber diversas divisiones de trabajo y tenían lugar diferentes actividades en la misma sala y al mismo tiempo.

La primera cosa que hacen por la mañana algunos niños es ocuparse de escribir y leer la lección. Cada uno a su vez, en su asiento, copia en su tablilla los versos de los que el maestro ha proporcionado el modelo. Al terminar, todos por separado llevan su copia al maestro, que la corrige y hace que la lean. Hecho esto, cada uno a su vez aprende una lista de palabras, que luego repite al maestro. Después, el mismo maestro hace un dictado a los niños de la clase superior. Se les permite un corto periodo de tiempo para estudiar las listas de palabras y el libro de texto de gramática, que va

circulando por la clase. Más tarde, cada uno es examinado con una serie de preguntas sobre las partes de la oración y las declinaciones. Cuando toda la clase ha llevado a término estas diversas actividades, se apacigua por fin el murmullo y los niños salen para ir a comer. Al mismo tiempo que los niños romanos aprendían a leer y a escribir, empezaban también a adquirir un conocimiento rudimentario de la aritmética.

Igual que con las letras, empezaba con demostraciones prácticas y los principiantes aprendían a contar con los dedos y con guijarros (*calculi*), que usarían más tarde en unión de la tabla de contar (*abacus*). Aprenderían luego las sumas simples y más tarde la multiplicación, en forma de canto, como con el alfabeto, pero tenían también que reconocer y escribir los símbolos correspondientes a estos numerales. Los símbolos eran letras del alfabeto. En latín, estaban limitados a V, X, L, C, D y M, con el número preciso de I. Esto era suficientemente claro, pero también algo más bien tosco en comparación con el griego, porque el griego nunca requería el uso de una conglomeración total de letras para representar un número. Los griegos utilizaban todas las veinticuatro letras del alfabeto, con tres signos adicionales y desarrollaron un sistema muy claro por el que podían representar cualquier número hasta el 99 con sólo dos letras y cualquiera hasta el 999 con sólo tres. Del mismo modo que se enseñaba la resta al mismo tiempo que la suma, la multiplicación iría con la división. Pero la división no estaba confinada a números enteros; llevaba las fracciones, y esto significaba, en gran parte, fracciones duodecimales. Esto es de una importancia inmediata para el sistema duodecimal romano usado en las subdivisiones de la moneda, pesas y medidas (Bonner, 1984, pp. 221-249).

Tal era la educación primaria en cuanto a lectura, escritura y cálculo en los tiempos de Roma. Se hacía sistemáticamente, paso a paso. En el caso de muchos ciudadanos romanos, ésta era la única educación que jamás habían recibido, pero les servía bien en la vida cotidiana y allanaba también el camino para los que ahora pasaban a la instrucción más erudita de la escuela de gramática.

3.3.2. El programa gramatical

La enseñanza de la gramática, con la que se iniciaba la etapa secundaria de la educación, sentaba los cimientos tanto para el estudio subsiguiente de los poetas como para la formación del futuro orador. Puede considerarse que estaba dividida en dos partes principales. La primera parte era mayormente formal y se ocupaba de la clasificación de las letras, la medida del verso, las partes de la oración y la declinación y la conjugación. La segunda parte trataba de la corrección en la lengua hablada y escrita, empezando, por el lado negativo, con ejemplos de barbarismos y solecismos que debían evitarse, y avanzando, por el lado positivo, hacia el establecimiento de criterios por los que se debía decidir lo que era correcto en los casos dudosos. La primera parte era esencial tanto para el griego como para el latín, pero la segunda parte tuvo que estar en la práctica, principalmente destinada al latín, pues era de la máxima importancia que el niño aprendiese a hablar su propia lengua de un modo correcto (Bowen, 1985, pp. 202-203).

Del mismo modo que los estudios primarios habían empezado con las letras del alfabeto, lo mismo ocurría con los estudios siguientes realizados bajo el gramático, pero había una diferencia en el tratamiento. En la etapa primaria había sido suficiente entrenar la observación, la memoria y la capacidad imitativa del niño; había aprendido a reconocer las formas de las letras, conocía su nombre, practicaba su forma por escrito y sabía pronunciarlas a medida que aparecían en las sílabas y en las palabras. En el nivel secundario era introducido a un estudio más ceñido de sus valores fonéticos y se familiarizaban con su clasificación.

El maestro empezaba distinguiendo las vocales de las consonantes y haciendo referencia especial a la *i* y a la *u* aconsonantadas. Después venían las combinaciones posibles de vocales en diptongos y seguidamente el análisis de las consonantes. Ellas estaban divididas en semivocales (que debido a su sonido continuado llamamos continuas) y mudas (u oclusivas). El objetivo principal era enseñar la clasificación, con el pensamiento puesto particularmente en las necesidades futuras de pronunciación, ortografía y medida de los versos correctas.

Como en la etapa primaria, al tratamiento de las letras seguía el estudio de las sílabas. Éste estaba encaminado principalmente a la métrica del verso e incluía los preceptos con los que se han familiarizado los escolares de todas las edades. Se les enseñaba que una sílaba breve era equivalente a un tiempo y una sílaba larga a dos tiempos. Para ello, se les proporcionaba ejemplos de sílabas de ambos tipos.

No había ningún acuerdo general sobre la clasificación de las partes de la oración y la enseñanza, por lo tanto, no podía ser uniforme. Habían existido, desde los tiempos helenísticos, dos escuelas principales de pensamiento, la de los gramáticos que seguían la tradición alejandrina y la de los filósofos, entre los cuales los estoicos eran los más autorizados. En el esquema alejandrino había ocho partes, que eran las siguientes: nombre, verbo, participio, artículo, pronombre, preposición, adverbio y conjunción. La omisión del adjetivo es debida al hecho de que a éste nunca se le dio una posición separada en la antigüedad, sino que era calificado como una forma del nombre, con el que estaba especialmente asociado. En el latín no existe el artículo, pero se incluye la interjección, de modo que el número de ocho partes permanece. Los estoicos siguieron su propio camino, haciendo menos categorías que los alejandrinos, a pesar del hecho de que mantuvieron el nombre común y el nombre propio como partes diferentes de la oración. Su clasificación tenía cinco partes: nombre común, nombre propio, verbo, conjunción, artículo y pronombre (estos dos últimos clasificados unidos como junturas). Bajo este esquema, los participios iban con el nombre, los adverbios con los verbos y las preposiciones con las conjunciones (Bonner, 1984, pp. 250-256).

La enseñanza comenzaba por el nombre. El orden normal era nominativo, genitivo, dativo, acusativo y vocativo. Posteriormente se introducía el ablativo, llamado el caso sexto. Hablado de un modo general de la declinación de los nombres, cuando un alumno había aprendido el método de declinar un nombre, podía aplicarlo a un número indefinido de nombres. Una vez estudiado el nombre, se continuaba con el verbo. A parte de la voz, el modo, el número, la persona y el tiempo de los verbos, también se estudiaba la clasificación de las conjunciones regulares. Quintiliano consideraba que el aprendizaje de las declinaciones y las conjunciones regulares era un trabajo de la escuela elemental, siendo necesario continuarlo en la escuela de gramática.

En esta etapa esperaba que los alumnos tratasen con formas que no presentaban conformidad con las reglas generales.

La enseñanza del uso correcto del lenguaje había sido considerada como una parte indispensable de la educación. Se comenzaba con los barbarismos. El primer tipo de barbarismo y el más notorio consistía en el uso de una o varias palabras pertenecientes a una lengua extranjera que, no habiendo alcanzado aceptación general, sonaban raras a los oídos romanos. Mucho más comunes eran las faltas relacionadas con la ortografía y la pronunciación. Particularmente importantes eran los errores de pronunciación. En este caso los malos hábitos del habla, que era deber del gramático corregir, provenían con frecuencia de la crianza y del entorno del alumno. Después del barbarismo, el maestro pasaba al solecismo, que tenía lugar cuando se usaban erróneamente palabras en conjunción, como cuando el género de un adjetivo no concordaba con el de su nombre o había algún otro error sintáctico. Había otros muchos temas de ortografía que despertaban la discusión, sin embargo, continuaremos con el estudio de la poesía (Bonner, 1984, pp. 256-267).

3.3.3. El estudio de los poetas

En el nivel primario de la educación, como hemos visto, los alumnos habían tenido su primer contacto con algunos de los poetas griegos y latinos al copiar y aprender de memoria textos seleccionados de extensión limitada. Ahora, con el *grammaticus*, empezaban un estudio continuo, en general de textos completos y las lecciones incluían no sólo la lectura en voz alta y la memorización, sino también la exposición detallada por parte del maestro. Naturalmente, con este grado de minuciosidad solamente se podría cubrir un número limitado de textos en el tiempo disponible; pero más tarde, cuando el muchacho ingresaba en la escuela de retórica, aunque se concentrase más en particular en los prosistas se esperaba aún de él que continuase leyendo a los poetas, pero sin recibir más que una orientación general del maestro. Había también una diferencia de enfoque en las etapas de gramática y retórica. En la primera, la finalidad era leer a los más grandes poetas (o, por lo menos, partes importantes de sus obras), por el efecto inspirador y elevador que sus temas, sus

pensamientos y su expresión tenían sobre las mentes jóvenes. En la segunda, los poetas, como los oradores y los historiadores, eran examinados con el objeto de descubrir e imitar aquellos rasgos de estilo y tratamiento que tenían probabilidad de ser útiles para el futuro orador (Bowen, 1985, pp. 223-224).

En ambas etapas, se estudiaban tanto los poetas latinos como los griegos. Tanto si el maestro enseñaba ambas lenguas como si era solamente el griego, el poeta por el que los muchachos empezaban era Homero, especialmente la *Ilíada* y la *Odisea*. Una vez que los muchachos se habían iniciado en Homero, no pasaba mucho tiempo, en las clases latinas, sin que su atención fuese dirigida a Virgilio y en primer lugar a la *Eneida*. Despues de la épica, se pasaba a la tragedia, representada por Esquilo, Sófocles y Eurípides, cuyas obras eran leídas y comentadas en las escuelas de gramática griega de Roma. En latín, Ennio, Pacuvio y Accio eran considerados como los equivalentes más cercanos a los tres maestros de la tragedia griega clásica y no hay duda de que sus obras eran estudiadas regularmente en las escuelas de gramática. La tragedia, especialmente al tener una base común en la leyenda, combinaba muy bien con la épica como tema de lectura y exposición en clase, dos géneros como típicos del trabajo del maestro de escuela. Las dos eran de pensamiento noble e inspiradoras y podían ser usadas para lecciones serias sobre la conducta y las emociones humanas. La comedia tenía un planteamiento bastante diferente, con sus repetidos asuntos amorosos y su tono moral mucho más bajo. En griego, el favorito era Menandro, mientras que Terencio sobresalía en latín.

El *grammaticus*, excepto con Homero y Virgilio, se podía sentir capaz de ejercer cierta libertad de elección, pero no hay que suponer que las lecturas del muchacho romano se limitaran exclusivamente a los autores expuestos en clase. En el caso de los principiantes, especialmente, la enseñanza en clase era minuciosa y más bien lenta, pero, a medida que transcurría el tiempo, los muchachos iban siendo capaces de leer más rápidamente por sí mismos, aunque estas lecturas tuvieran que hacerse en casa (Bonner, 1984, pp. 280-288).

Cualquiera que fuese el texto seleccionado para el estudio en la clase, el gramático no se sumergía inmediatamente sin haber dado primero a sus alumnos cierta

información sobre el autor y su obra. En primer lugar, el maestro decía algo sobre la vida del poeta. Después venían unas pocas palabras sobre el título de la obra que había que leer (la razón por la que se la había elegido y por qué era apropiada) y, luego, algo sobre el fondo y las características del género literario al que pertenecía, el metro en el que estaba escrita y el estilo general en que estaba redactada. Completadas estas observaciones introductorias, el *grammaticus* procedía a iniciar su tarea mayor y deber principal, consistente en enseñar a los muchachos a leer realmente el texto en voz alta.

El arte de leer en voz alta y recitar de memoria era muy apreciado en la antigüedad y los *grammatici* eran exponentes reconocidos del mismo. No eran solamente lectores, sino que agradaban por la pureza de su pronunciación. Pero en una clase de muchachos jóvenes, recién salidos de la escuela primaria, había muchas cosas que hacer. Algunos, que tenían una facilidad natural y habían recibido una buena enseñanza, mostraban ya signos prometedores y sabían recitar bien pasajes selectos; pero otros encontraban aún difícil separar las palabras de un verso escrito de modo continuo y tenían que señalarlos por sí mismos. El maestro se concentraba en los tres aspectos de la lectura en voz alta: puntuación, acentuación y expresión. Pero, por importante que fuesen la puntuación y la acentuación correctas, la verdadera esencia de la lectura en voz alta estribaba en la expresión. Para ello, el gramático llevaba la enseñanza de la épica y de la tragedia con sus propias manos, permitiendo también que los alumnos asistiesen a las lecciones de algún actor profesional de comedias que era aceptado con frecuencia como un maestro y que empleaba pasajes selectos de comedia (Bonner, 1984, pp. 290-296).

La lección del *grammaticus* era conocida como lectura preliminar o *praelectio* porque el rasgo más importante de ella era la demostración que realizaba el mismo maestro antes de que el discípulo se pusiese a leer. Uno de los deberes más importantes del gramático al comentar los poetas era la explicación a sus alumnos de las numerosas alusiones a personas, lugares y acontecimientos que aparecían de vez en cuando en el texto. A veces se podía hacer unas pocas palabras, pero, con frecuencia, la cosa se hacía más larga porque podía estar implicada una historia. Esto era llamado *historia*, ya fuese un hecho real o una ficción. La extensión de la referencia era aquí extremadamente amplia y el maestro necesitaba dar informaciones de la naturaleza más diversa, unas

veces sobre los dioses, héroes, figuras legendarias o históricas, otras veces sobre ciudades, tribus, montañas, ríos, costumbres antiguas u observaciones religiosas. Una vez que las alusiones o historias eran finalizadas, el maestro retomaba el texto. Cuando el pasaje era plenamente entendido, el maestro podía proseguir leyéndolo de manera continua y al alumno observaba cuándo se paraba, cuándo adaptaba su velocidad de palabra y cómo modulaba su voz, haciendo resaltar en el texto no solamente una línea clara de pensamiento, sino también el calor del sentimiento que el poeta intentaba transmitir. Después, el mismo alumno leía otra vez el pasaje y el maestro corregía punto por punto la pronunciación y su interpretación. Podía entonces encomendarlo a la memoria y recitarlo cuando era necesario. A medida que pasaba el tiempo, cada uno de los individuos era llamando para que se pusiese en pie y leyese, convirtiéndose la *praelactio* en una lección a toda la clase. De esta forma, los alumnos eran dirigidos hacia la retórica y, para muchos, cuanto antes pudiesen empezarla mejor; así podrían avanzar algo hacia la retórica en la escuela de gramática (Bowen, 1985, pp. 237-239).

3.3.4. Introducción a la retórica

Aunque el curso de lengua y literatura del *grammaticus* podía ser a la vez interesante e instructivo, no estaba pensado originalmente para proporcionar oportunidad alguna de trabajo constructivo en prosa. Tradicionalmente, esto formaba parte del dominio de la retórica (Díaz, 1966, pp. 80-81).

Los rétores griegos desarrollaron toda una serie de ejercicios preliminares que fueron usados también por los romanos. Eran preliminares en el sentido de que estaban pensados para conducir hasta los discursos deliberativos y legales de ficción (llamados por los romanos como *suasorie* y *controversiae*). Los ejercicios más fáciles, que se enseñaban siempre en un momento muy temprano del programa eran los que estaban basados en el dicho instructivo (*khreia*), la máxima (*sentenia*), la fábula (*apologus*, *fabula*) y la narración mitológica (*narratio*). Los muchachos tenían que reproducirlos con sus propias palabras, explicarlos y expandirlos en ensayos cortos.

Después de estos ejercicios iniciales, el siguiente paso hacia adelante para acercar más a los alumnos al campo de la oratoria práctica era hacer que desarrollasen y

amplificasen lo aprendido. Por lo tanto, los siguientes ejercicios supondrían el uso de la imaginación y la amplitud en la expresión. El discurso de un personaje era un ejercicio particularmente favorito, en el que era necesario personalizar a algún personaje bien conocido de los mitos o de la historia y hablar como él o ella hubiese hablado en alguna crisis terrible o ante un dilema.

Éste era en síntesis el programa preliminar. Pero, aunque los libros de texto lo presentaban en una forma muy esquemática, los maestros tenían la libertad de realizarlo como mejor les pareciese; el orden no era inmutable.

Ningún ejercicio tenía una aplicación más amplia que el tipo siguiente, la descripción, para la cual la poesía y la historia ofrecían un campo mucho mayor que la oratoria. Este ejercicio podía consistir en la descripción de un lugar, acontecimiento, persona o actividad humana. Se animaba a los muchachos a describir de un modo claro y gráfico, ya que la descripción debía permitir casi ver lo que era descrito, pero se les advertía de no entrar en detalles excesivos (Bonner, 1984, pp. 328-358).

Los dos ejercicios finales de los estudiantes normales, la tesis y la discusión de una ley, eran considerados de particular importancia porque desarrollaban la habilidad del alumno para discutir en los dos sentidos de una cuestión en debate. Ahora el alumno empezaba a tratar temas mucho más amplios con cuestiones como “¿Se debe uno casar o no?”, “¿Se deben tener hijos o no?”, “¿Debe un hombre sabio meterse en política o no?”, etc. Mientras la tesis trataba el tema como una cuestión abierta, la *suasoria* requería un consejo para una persona en particular en una situación particular.

Aquellos alumnos que iban ganando confianza y adelantaban necesitaban simplemente unas pocas insinuaciones sobre los puntos principales y el orden en que había que tratar el tema, mientras que los principiantes necesitaban que se les hiciese un esbozo del trabajo. Algunos maestros proporcionaban una gran ayuda de antemano, mientras que otros daban la orientación más simple al comienzo y reservaban su discusión detallada hasta que los muchachos hubiesen escrito y declamado sus propias versiones.

Muchos libros de texto tratan de las tres ramas de la oratoria, la judicial, la deliberativa y la demostrativa, pero, de éstas, las dos últimas requerían sólo un espacio modesto, mientras que la rama judicial, que era considerada, con mucho, la más importante, asumió la gran masa de las reglas de invención y de disposición. Era también conocida, en general, como la más difícil. Los estudiantes jóvenes (*pueri*) empezarían declamando sobre temas deliberativos, que eran más fáciles, mientras que la *controversia*, pensada originalmente para reflejar la vida real de la abogacía, se reservaría para los más avanzados (*adulescentuli*) (Bonner, 1984, pp. 362-363).

4. ALGUNAS LECCIONES DEL PASADO

En este último capítulo, se va a realizar una reflexión sobre las ventajas e inconvenientes del sistema educativo romano y las semejanzas y diferencias existentes en relación con nuestro sistema educativo actual.

En la actualidad, la educación se ha convertido en un gran sistema que va evolucionando y se va adaptando a los nuevos tiempos y necesidades, siendo un tema sobre el que multitud de voces pretenden ser escuchadas. Por ello, podría ser corriente pensar que no se puede aprender nada, o muy poco, de la experiencia de hace dos mil años. Pero quizá aquellos que hayan seguido la historia de la educación en Roma hasta aquí, estén dispuestos a aceptar que aún aporta algunas lecciones válidas hoy en día.

Por supuesto, había muchas cosas extremadamente insatisfactorias en la época romana y podemos considerar las deficiencias en primer lugar. El Estado romano no creó por sí mismo un sistema educativo ni prestó un apoyo financiero mínimamente adecuado al sistema, que se desarrollaba por iniciativa propia. La educación no era obligatoria ni siquiera en el primer grado y la alfabetización era algo fortuito. No se prestaba atención a la formación de maestros. No había ningún programa de construcción de escuelas y la mayor parte de la instrucción se daba en los locales que nunca habían sido proyectados con fines de enseñanza. Es cierto que algunos de los dirigentes más ilustrados ayudaron y el Estado permitió de un modo eventual a los municipios nombrar y pagar cierto número de maestros y subvencionó, aunque de un modo limitado, la educación superior. Pero toleraba que muchos de los que se dedicaban a la educación en aquel período se mantuviesen con las pagas que podían obtener, con el resultado de que no tenían una vida asegurada. La enseñanza doméstica, que tenía ventajas y desventajas, se usaba de un modo mucho más extenso que hoy en día. Había una clara desigualdad de oportunidades y los hijos de las clases altas eran los que más se beneficiaban. Aunque no debiera olvidarse, con relación a esto, que había también padres pobres que estaban dispuestos a hacer sacrificios por la educación de sus hijos. También por necesidad había una gran cantidad de autoformación e incluso un

gran número de maestros que habían experimentado las más adversas condiciones en sus primeros tiempos, consiguieron de alguna manera educarse a sí mismos.

En la actualidad, la educación es un derecho humano fundamental, siendo obligatoria la escolarización hasta la educación secundaria. En nuestro país, la educación está subvencionada por el Estado en los colegios públicos y concertados, aunque muchos padres prefieren llevar a sus hijos a un colegio privado. La inmensa mayoría de los colegios cuentan con el número de maestros y el material necesario para impartir las clases con total normalidad, a pesar de que la crisis económica que estamos sufriendo esté complicando esta situación. Además, los maestros de hoy en día están bastante cualificados para ejercer su profesión, recibiendo un salario del Estado con el que pueden vivir con normalidad.

A pesar de las desventajas del sistema educativo romano y de la carencia de cualquier sistema organizado de evaluación, había una uniformidad extraordinaria tanto en el fondo como en los métodos de enseñanza, los cuales, derivados en gran medida de los griegos, hicieron que su influencia se dejase sentir mucho tiempo después del hundimiento del imperio romano (Díaz, 1966, pp. 27-28). La educación romana era extremadamente metódica y concienzuda. En la etapa primaria, la enseñanza del alfabeto y la progresión ordenada de las letras a las sílabas y de las sílabas a las palabras, paso a paso, y de los monosílabos a los polisílabos, tenía mucho que alabar, permaneciendo en uso mucho tiempo después. En las escuelas romanas se daba mucha importancia a la repetición oral y a la memoria, pero los niños no se hallaban peor por esto. Es más, hoy en día se sigue utilizando estas técnicas para aprender, por ejemplo, las tablas de multiplicar. La enseñanza de la escritura se realizaba con la misma escrupulosidad. El uso de las máximas de libro de texto, cada una de las cuales contenía una enseñanza moral, era una forma bastante agradable de combinar la práctica escrita con la formación moral. En la enseñanza de la lectura, la falta de divisiones entre las palabras en los textos antiguos hacía que el trabajo fuese mucho más difícil de lo que es para los niños hoy, incluso se necesitaba más ayuda por parte del maestro, pero el progreso, aunque lento, era continuo y la paciencia y perseverancia producían a menudo buenos resultados. El uso de los dedos, guijarros y ábacos aseguraba la habilidad de contar y calcular (Bonner, 1984, pp. 427-428).

Podemos pensar en muchas actividades de la escuela primaria (como por ejemplo la música, el dibujo y la pintura) que podrían también haber sido incluidas en el programa educativo romano, ya que son una forma de trabajo creativo y gustan a los niños. Pero los romanos no se preocupaban tanto por lo que gustaba a los niños como por lo que sabían que era esencial para su vida de adultos. A pesar de esto, el enseñar a leer, escribir y contar tenía unos recursos muy limitados; había muy pocas ayudas visuales y se carecía de pizarras. Podemos decir, sin duda alguna, que estaban insuficientemente interesados en las innovaciones, creían tener un buen sistema y lo mantenían. Pero tanto los romanos como los griegos merecen elogios por muchas de las cosas que hicieron; agruparon con cuidado a sus alumnos de acuerdo con su progreso, animándolos (en todas las etapas) por medio de competiciones y, a veces, daban exhibiciones para mostrar sus logros. Algunos maestros sin embargo eran demasiado severos en cuanto a la disciplina. En general, aunque se concedía cierto tiempo para el juego, la educación primaria era considerada como un asunto serio; se esperaba que los alumnos fuesen trabajadores para poder mejorar y para sentir orgullo por su trabajo. Y los padres estaban completamente de acuerdo con esta visión.

Igualmente metódica era la escuela de gramática, procediendo de un modo lógico de las letras a las sílabas y de las sílabas a las palabras. El análisis sintáctico era el ejercicio favorito. Los maestros de la antigüedad no tenían ninguna duda de que era esencial para todos los trabajos futuros una base firme de enseñanza de la gramática. Se prestaba también una atención especial a la pronunciación y a la ortografía, habiendo en esta última una preocupación por un mejor nivel en las escuelas actuales. Pudiera ser que los maestros romanos fuesen muy meticulosos en estas materias, pero insistieron e intentaron mejorar tanto la calidad de la escritura como la del habla de su tiempo. El estudio lingüístico era un área especialmente importante, puesto que mientras las escuelas griegas no enseñaban otra lengua que no fuese la griega, las escuelas romanas enseñaban tanto el griego como el latín. Esta situación puede ser comparada en la actualidad con la enseñanza, tanto en colegios bilingües como no bilingües, de diferentes lenguas.

En la enseñanza de la literatura los muchachos aprendían de memoria y recitaban mucho más de lo que se acostumbra a hacer en los tiempos modernos. En sus

comentarios continuos sobre los textos poéticos había con toda probabilidad grandes diferencias entre los maestros según sus aficiones particulares y las cualidades de su mente. Acostumbraban a los alumnos a resumir o elaborar y ampliar, a contar una historia de un modo vivo y convincente, a usar su imaginación, a mejorar su estilo y composición y a discutir a favor y en contra de una proposición. Tenemos que considerar que, para los romanos, el principal objetivo del programa escolar era el hablar en público de un modo eficaz. En la actualidad, esta destreza está poco trabajada en las aulas, lo que provoca que muchos de los alumnos no sean competentes hablando en público y muestren una actitud reacia a hacerlo.

Pero, a pesar de que se hiciese tanto trabajo bien hecho, podemos señalar dos cambios significativos que afectaron a la educación romana para peor. Uno afectó al equilibrio de los estudios y el otro a la condición de la enseñanza. El primero concierne a la posición de la declamación, puesto que muchos padres estaban impresionados por la fluidez del discurso de los alumnos, que era un camino seguro a la abogacía. Ello provocó que los padres estuvieran menos interesados en una amplia educación general y hacían presión sobre los maestros para que hiciesen llegar a sus hijos a la declamación lo antes posible, aunque fuese a costa de recortar el estudio de la gramática y de la literatura. El segundo cambio fue aún más fundamental, porque surgió de las condiciones de la educación familiar. Aunque bajo la república los padres ejercían un control bastante firme sobre los hijos y les exigían a que tomaran buen ejemplo de las normas de conducta e interés en sus progresos, bajo el imperio muchos padres delegaban sus responsabilidades en las niñeras o en los pedagogos, que podían o no ejercer una vigilancia apropiada sobre su conducta. Otros padres se iban al extremo opuesto y mimaban a sus hijos con una indulgencia exagerada (Bonner, 1984, pp. 431-433).

De este modo se hacía más difícil la tarea del maestro en la clase, pues algunos de sus alumnos eran holgazanes y mal educados, y otros eran testarudos y caprichosos. Para rectificar las cosas, éste actuaba según su temperamento y procuraba corregirlos con fuertes castigos, o seguía la línea de menor resistencia y les daba lo que les gustaba o encontraban más fácil de hacer. Ninguno de los dos métodos tuvo éxito y el resultado fue el deterioro. Pero difícilmente se podrá decir que necesitamos a los romanos para

que nos recuerden que la educación no puede quedar inmune de las influencias de la sociedad contemporánea.

CONCLUSIONES

Para concluir, podemos decir que la contextualización histórica del primer capítulo ha sido de gran ayuda para poder establecer un vínculo de unión entre los cambios que sufre la educación y los cambios políticos que vive la sociedad romana. Como hemos podido observar en el segundo capítulo, es necesario señalar la gran importancia que tuvo la influencia de la cultura griega para la educación romana, ya que se enriqueció de ella a lo largo del tiempo. También es importante recordar que no todas las familias podían permitirse una educación completa para sus hijos. Las familias menos pudientes educaban a sus hijos con sus propios medios, mientras que las más acomodadas podían contratar a un preceptor o enviar a sus hijos a las escuelas primarias donde se formarían en lectura y escritura. Posteriormente ampliarían sus estudios en las escuelas de gramática, literatura y retórica, ya que como hemos visto en el capítulo tercero, el objetivo final para cualquier estudiante romano era llegar a convertirse en un excelente orador. Por supuesto, había muchos aspectos deficientes en el sistema educativo romano, pero hay que recordar lo señalado en el último capítulo: a pesar de las desventajas de este sistema, había muchas otras aspectos de los que podríamos tomar ejemplo hoy en día.

Gracias a la elaboración del presente documento he podido aprender y conocer parte de la cultura romana, desde el punto de vista educativo. Esto me ha servido para poder reflexionar sobre aquellos aspectos positivos que tenía la educación romana y que hoy en día nuestro sistema educativo carece y viceversa. Además, es importante conocer la cultura clásica (griega y romana) para poder comprender cómo ha evolucionado la educación hasta los tiempos actuales e identificar las aportaciones de éstas.

Respecto a la elección de abordar la educación griega o romana, decidí centrarme en la educación de Roma porque desde siempre he sentido una gran admiración y curiosidad por la civilización romana, aparte de que es muy difícil tratar las dos en un documento con límite de extensión. Es necesario tener en cuenta que para comprender muchos aspectos educativos romanos es importante remontarse a la civilización griega, cuyas aportaciones e influencias han sido numerosas.

Con relación a las dificultades encontradas, cabe señalar que la principal ha sido la falta de bibliografía sobre el tema, lo que derivó en que tuviera que centrarme en tres obras especialmente para poder analizar los diferentes aspectos educativos romanos. No obstante, consideré esta desventaja como un reto, ya que podría aportar más información al tema, recopilando diversas fuentes y aportando ideas personales.

Por todo ello, espero que este trabajo sirva de gran ayuda para todo aquél que desee profundizar en la educación romana, abordando numerosos aspectos que han sido trabajados y simplificados de otras fuentes mayores.

BIBLIOGRAFÍA

- Adkins, L., y Adkins, R. (1997). *El imperio romano: historia, cultura y arte*. Madrid: Edimat Libros.
- Bonner, S. F. (1984). *La educación en la Roma Antigua desde Catón el Viejo a Plinio el Joven*. Barcelona: Herder.
- Bowen, J. (1985). *Historia de la educación occidental. El mundo antiguo: Oriente Próximo y Mediterráneo (2000 a.C. - 1054 d.C.)*. Barcelona: Herder.
- Byron, G. G. (2006). *La peregrinación de Childe Harold*. Madrid: CIL (Club Internacional del Libro).
- Cristóbal, V. (2006). *La leyenda de Eneas*. Madrid: Alianza.
- De León, G. (2013). La Educación en Roma. *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*, 46, 469-482.
- Díaz, M. L. (1966). *La educación en Roma*. Santa Fe: Huemul.
- Mira, M. (2000). *Cartago contra Roma. Las guerras púnicas*. Cuenca: Alderabán.
- Vivet-Rémy, A. C. (2004). *Rómulo y Remo*. Madrid: Akal.