

# SER Y EDUCAR

---

FUNDAMENTOS DE PEDAGOGÍA TOMISTA

ENRIQUE MARTÍNEZ

## **Consejo Editorial**

P. José Antonio Balaguera Cepeda, O.P.

Rector General

P. Marco Antonio Peña Salinas, O.P.

Vicerrector Administrativo Financiero General

P. Pedro José Díaz Camacho, O.P.

Vicerrector Académico General

P. Luis Francisco Sastoque Poveda, O.P.

Vicerrector General de Universidad Abierta y a Distancia

Aida María Bejarano Varela

Editora

Hecho el depósito que establece la ley

© 2004

Universidad Santo Tomás

ISBN: XXXXXXXXXXXXXXX

Universidad Santo Tomás

Consejo Editorial

Carrera 9 No. 51-23 PBX: 348 41 41, ext.: 191

Teléfono directo: 574 02 89

<http://www.usta.edu.co>

[coeditor@usta.edu.co](mailto:coeditor@usta.edu.co)

Impresión

Universidad Santo Tomás

Departamento de Comunicaciones

Editorial y publicaciones

Bogotá, D.C., Colombia

2004

## TABLA DE CONTENIDO

1.	SANTO TOMÁS MAESTRO DE EDUCADORES	5
1.1	El alumno Tomás	8
1.2	El maestro Tomás	16
1.3	La Filosofía de la educación en la obra de Santo Tomás	23
1.4	Paedagogia Perennis	27
2.	LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN	31
2.1	El saber científico	33
2.2	El saber acerca de la educación	39
2.3	La Filosofía de la educación en relación con otros saberes	44
2.4	El arte de educar	51
2.5	Crisis y renovación de la Filosofía de la educación	61
3.	EL FIN DE LA EDUCACIÓN	71
3.1	Educar la virtud	74

3.2	El estado de virtud	79
3.3	Educación del cuerpo	85
3.4	Educación de la vida intelectual	91
3.5	Educación de las virtudes morales	118
3.6	Educación de la vida de gracia	142
3.7	La mayoría de edad	159
3.8	Educación de la persona	165
3.9	De educando a educador	174
4.	EL EDUCADOR	177
4.1	La necesidad de un educador	179
4.2	Un educador racional	182
4.3	La perfección del educador	185
4.4	El principal educador de la vida racional	194
4.5	La educación escolar	200
4.6	La educación universitaria	206
4.7	La ley, educadora	210
4.8	El ángel, educador	213
4.9	Dios, maestro último	216
4.10	La persona del educador	235
	CONCLUSION: AYUDAR A SER	241













**1. Santo Tomás,**

---

**MAESTRO DE EDUCADORES**



Tenemos en ocasiones un cierto complejo de que sólo lo moderno es verdadero. Caemos entonces en la falacia de considerar esencial lo que no es sino una moda fugaz. Mas ¿cuántas palabras que estaban en boca de todos se ha llevado el viento? Sólo permanecen siempre actuales y fecundas aquéllas fundamentadas sobre roca, esto es, sobre el ser, sobre la naturaleza de las cosas, sobre Dios.

El mundo de la educación y la Pedagogía ha sufrido estos vaivenes inconstantes de las modas y de las opiniones fugaces. Las mismas legislaciones sobre la educación se suceden con excesiva ligereza, olvidando aquel consejo de Aristóteles, que recomendaba no cambiar las leyes con frecuencia para así mantener la fuerza de la costumbre. Mas el saber pedagógico también debe estar arraigado en el ser y en la naturaleza humana, y si le faltan esas raíces pasa a dispersarse en innumerables parcelas de estudio, sin unidad, sin profundidad explicativa y normativa, sin autoridad.

Este escrito pretende reivindicar una Pedagogía fundada sobre un saber verdadero acerca del hombre, de su naturaleza, de su fin, de sus necesidades. Una auténtica Filosofía de la educación, capaz de ordenar los otros saberes pedagógicos más concretos, más empíricos, más descriptivos. La Filosofía de la educación permite reconocer el fin: ¿por qué educamos? Y con la idea clara de adónde

vamos se recorren con mayor rapidez y precisión los trayectos cortos, el quehacer educativo cotidiano.

Hay que volver los ojos, pues, al hombre. Y un buen maestro de Humanidad es Santo Tomás de Aquino, como lo definió el Papa Juan Pablo II en 1980: *Doctor Humanitatis*. Tomás nos legó una profunda enseñanza acerca del hombre, de su dignidad personal, del fin último de su vida, de su psicología, de las virtudes que perfeccionan su vida intelectual y moral, etc. Pero además, dedicó toda su vida a la docencia, y esa experiencia imprime una autoridad particular a su enseñanza. El maestro Tomás de Aquino vuelve hoy a las aulas para guiarnos por los caminos de la educación, que él recorrió primero.

I 2

Conviene comenzar, por tanto, atendiendo al camino recorrido por el maestro Tomás de Aquino. Y, como no podía ser de otro modo, para llegar a ser doctor tuvo que iniciarse como discípulo, pues “la disciplina precede a la doctrina; el hombre, efectivamente, antes de enseñar, aprende de otro”<sup>1</sup>.

## 1.1 El alumno Tomás

De la formación recibida en sus primeros años sabemos bien poco, excepto que cumplidos los cinco años fue presentado como oblató en el monasterio benedictino de Montecasino, en donde fue instruido en la espiritualidad que establece la *Regla*

---

<sup>1</sup> *Summa Theologiae* II-II, q. 16, a. 2 obi. 2 (a partir de ahora S. Th.).

de San Benito, así como en conocimientos básicos de latín, gramática de la lengua vernácula, lectura, escritura, matemática elemental y armonía; todo ello siempre bajo la dirección personal de un monje profeso<sup>2</sup>.

Le siguió su formación en el *studium generale* de Nápoles, la universidad fundada en 1224 por el emperador Federico II para competir con el estudio pontificio de Bolonia. Allí cursó las siete artes liberales: el *trivium* -lógica, gramática y retórica- y el *quadrivium* -aritmética, geometría, astronomía y música-; también estudió la filosofía natural de Aristóteles, en un momento en que en París se hallaba prohibida. El método de trabajo consistía en la *lectio* o estudio del texto, las *disputationes* o discusiones sobre cuestiones concretas, y las *reportationes* o repeticiones de las clases. En referencia a sus maestros podemos mencionar dos, Pedro de Hibernia y otro llamado Martín; además, en el temprano escolasticismo medieval la formación intelectual y moral de todo estudiante era seguida por un profesor en particular, quien debía prestar sobre su tutorando un juramento *de scientia et moribus*.

Tras su ingreso en la Orden de predicadores sabemos que fue retenido a la fuerza por su familia durante un año o más en Rocassecca. Según Guillermo de Tocco,

---

<sup>2</sup> Los datos biográficos acerca de Santo Tomás están recogidos principalmente de James A. Weisheipl, *Friar Thomas D'Aquino: his life, thought, and works*, The Catholic University of America Press, 1974 (traducción al castellano: *Tomás de Aquino. Vida, obras y doctrina*, Pamplona, EUNSA, 1994).

dedicó Tomás este tiempo a leer la Biblia y a estudiar las *Sentencias* de Pedro Lombardo, texto oficial de los bachilleres que enseñaban Teología<sup>3</sup>.

Libre ya del encierro, se pudo dirigir al convento dominico de Saint Jacques en París; allí pasó probablemente el año canónico de noviciado, criándose en el espíritu de la Orden mendicante. Poco después fue destinado a Colonia, en donde Alberto, *el Grande*, andaba organizando un *studium generale*; en él halló Tomás un formidable maestro:

Cuando hubo escuchado [al maestro Alberto] interpretar todas las ciencias con tan maravillosa sabiduría, se regocijó extremadamente al haber encontrado tan pronto aquello que había venido a buscar, alguien que le ofrecía tan pródigamente el cumplimiento de los deseos de su corazón<sup>4</sup>.

I 4

Tras cuatro años como discípulo de San Alberto Magno, y dedicado en silencio a su estudio -fue entonces cuando recibió el calificativo de *buey mudo*-, regresó a París como bachiller sentenciario, esto es, como lector de las *Sentencias* de Pedro Lombardo. Quedó bajo la dirección del maestro Elías Brunet, de quien no conocemos ningún escrito; sus más directos maestros iban a ser, sin embargo, Pedro Lombardo y los textos patrísticos que iba a leer y comentar. En una ocasión, siendo ya maestro de Teología, le dijo un estudiante que si le gustaría ser señor de la

---

<sup>3</sup> Cf. Guillermo de Tocco, *Hystoria beati Thomae* c. 9.

<sup>4</sup> Guillermo de Tocco, Op. Cit. c. 12.

ciudad de París; Tomás le respondió: “Yo preferiría las homilias del Crisóstomo sobre el Evangelio de San Mateo”<sup>5</sup>. Donde apreciamos más su amor a los Santos Padres es, sin duda, en la *Catena aurea*, “visión casi perfecta de la exégesis patristica”<sup>6</sup>, en la que citó a veintidós Padres latinos y a cincuenta y siete Padres griegos.

Santo Tomás nunca abandonó la docilidad intelectual debida a tales autoridades. La madurez intelectual que iba alcanzando le permitía, sin embargo, tratarlos con la libertad de espíritu que se funda en la verdad; en aquellos momentos era ya un alumno más que aventajado, y de discípulo iba convirtiéndose en maestro; de ahí que se haya afirmado:

Es inevitable la impresión de que el verdadero respeto que Aquino sentía por el Maestro [Pedro Lombardo] y por los maestros en ningún modo limitaba su propia libertad de pensamiento<sup>7</sup>.

Esta libertad de pensamiento, propia sólo de quien ya ha madurado su aprendizaje, le llevó precisamente a ir más allá de los autores patristicos, buscando también en

---

<sup>5</sup> Bernardo Gui, *Legenda S. Thomae*, c. 34.

<sup>6</sup> AA.VV., *Commentary on the Four Gospels by S. Thomas Aquinas*, Oxford-Londres, 1864, vol. I, pt. 1, preface IV (citado por James A. Weisheipl, Op. Cit., p. 208).

<sup>7</sup> E. A. Synan, “Brother Thomas, the Master, an the Masters”, en AA.VV., *St. Thomas Aquinas 1274-1974: Commemorative Studies*, 2 vols., Toronto, A. A. Maurer - Pont. Inst. de Mediaeval Studies, 1974 (citado por James A. Weisheipl, Op. Cit., p. 104).

los filósofos paganos cuanto en ellos hubiera de verdad. Su preferido fue, a todas luces, Aristóteles, *el Filósofo*; el deseo de conocer su auténtico pensamiento le hizo buscar traducciones directas del griego, que pudo conseguir gracias a la labor de Guillermo de Moerbeke. Por recuperar la filosofía aristotélica y con ella nutrir la investigación teológica tuvo que sufrir los ataques de la tradición agustiniana, temerosa de que se aguara el vino de la sabiduría cristiana; si Tomás se mantuvo firme en su convicción fue, sin duda, por su honesta opción por la verdad:

Tomás -explica Abelardo Lobato- sale a la palestra bien seguro de su tesis, pero un tanto solo. Él ha optado por la verdad, venga de donde viniere, por la defensa de la razón humana y su capacidad para conocer la realidad. Él ha defendido el recto uso de la filosofía en teología, que no es aguar el vino de la revelación, sino imitar a Cristo cuando en Caná convierte el agua en vino<sup>8</sup>.

16

Mas, por encima de cualesquiera otros, el Maestro de Tomás fue Dios mismo. La Sagrada Escritura pasó a ser de este modo el libro por excelencia en el que aprendió, dejándose educar por la Palabra que “es viva y eficaz, más cortante que espada alguna de dos filos” (Hb 4, 12), tal y como él mismo nos recuerda en su *Principium biblicum*<sup>9</sup>.

Y fue a Cristo, Palabra definitiva del Padre (Cf. Hb 1, 1-2), a quien buscaba en la lectura y meditación de las Escrituras; es por ello que prefirió siempre su sentido espiritual,

---

<sup>8</sup> Abelardo Lobato, *Santo Tomás de Aquino, arquitecto de la vida universitaria. El profesor ideal en la paideia tomista*, Madrid, Universidad San Pablo CEU, 1996, p. 26.

<sup>9</sup> Cf. *Principium biblicum*, ps. 1.



interpretándolas desde la perspectiva de Cristo, como afirma en su *Postilla super Psalmos*:

San Jerónimo en *Super Ezech.* nos enseñó una regla que observaremos en los *Salmos*: a saber, que deben explicarse de tal modo, en lo referente a la historia [bíblica], que ésta aparezca como figura de ciertos aspectos de Cristo o de su Iglesia<sup>10</sup>.

Sintió predilección por las epístolas de San Pablo<sup>11</sup>, mas está claro que fueron los Evangelios su primordial alimento: “Del Evangelio recibimos nosotros la norma de la fe católica y la regla de toda la vida cristiana”<sup>12</sup>.

Todo su estudio, así como su docencia, fue siempre dócil al magisterio de la Iglesia. Con sumo cuidado atendió, por ejemplo, a la doctrina de los Concilios ecuménicos<sup>13</sup>, y con filial obediencia puso poco antes de morir todos sus escritos y enseñanzas bajo la autoridad de la Iglesia:

---

<sup>10</sup> *In Psalmos*, pr.

<sup>11</sup> “Tomás tenía un cariño particular por san Pablo, como lo tuvo santo Domingo antes que él” (James A. Weisheipl, *Op. Cit.*, p. 288).

<sup>12</sup> *Catena aurea in Matthaeum*, pr. 1.

<sup>13</sup> “Los editores Quaracchi de la *Summa* de Alejandro de Hales observan que Aquino fue el primer escritor escolástico latino en utilizar al pie de la letra las actas de los cinco primeros concilios ecuménicos de la Iglesia: en la *Catena aurea* (1262-1267) y en la *Summa Theologiae* (1266-1273)” (James A. Weisheipl, *Op. Cit.*, p. 201).

Yo he enseñado y escrito mucho sobre este Santísimo Cuerpo y sobre los otros sacramentos, según mi fe en Cristo y en la Santa Iglesia Romana, a cuyo juicio yo someto toda mi enseñanza<sup>14</sup>.

Su lectura de la Escritura era, sin embargo, algo más que un mero estudio intelectual, era auténtica oración. Acerca de la mano de Dios en la labor docente de Tomás cuando era bachiller sentenciario en París, explica Bernardo Gui:

Dios agració su enseñanza tan abundantemente que empezó a causar una impresión maravillosa en los estudiantes [. . .] Nadie que le escuchara podía dudar que su mente estaba llena de una nueva luz procedente de Dios<sup>15</sup>.

Un momento precioso de este magisterio divino para con Tomás lo hallamos en su preparación para la promoción como maestro regente en Teología en la Universidad de París. La preocupación por la responsabilidad que le iba a ser encomendada le condujo a la oración. Cuenta Bernardo Gui lo que sucedió:

Le pareció ver a un anciano, de pelo blanco y vestido con el hábito dominico, que se le acercó y le dijo: “Hermano Tomás, ¿por qué estás rezando y llorando?” “Porque -contestó Tomás- me obligan a tomar el grado de maestro y yo no creo que esté totalmente capacitado. Además no se me ocurre qué tema elegir para mi lección inaugural”. A esto el anciano replicó: “No temas: Dios te ayudará a llevar

---

<sup>14</sup> *Processus canonizationis Neapoli*, n. 49.

<sup>15</sup> Bernardo Gui, *Op. Cit.*, c. 11.

la carga de ser maestro. Y en cuanto a la lectura, coge este texto: *Tú regaste las colinas desde tus altas moradas: la tierra se llenará con el fruto de tus obras* (Sal 103, 13)”. Entonces desapareció<sup>16</sup>.

En otras ocasiones Tomás se sintió desconcertado ante ciertos pasajes de la Escritura, que no acababa de comprender. Su actitud de nuevo consistía en ponerse en oración para suplicar de Dios la luz que disipara las sombras. Así, una vez que se le resistía un texto de San Pablo, despidió a sus secretarios, “cayó al suelo y rezó con lágrimas: entonces lo que deseaba le fue dado y se le hizo claro”<sup>17</sup>. En otra circunstancia, ayunó y rezó para poder interpretar un pasaje de Isaías; su secretario Reginaldo supo de labios mismos de su maestro que los apóstoles Pedro y Pablo se le habían aparecido explicándole cuanto deseaba saber.

Al final de sus días Dios quiso dictarle una lección magistral. Sucedió el 6 de diciembre de 1273 durante la celebración de la Misa. Tomás quedó enmudecido; no tenía palabras para expresar lo que es inefable: “Todo lo que he escrito -aseguró a Reginaldo- me parece como paja comparado a lo que ahora me ha sido revelado”<sup>18</sup>.

---

<sup>16</sup> Bernardo Gui, Op. Cit., c. 12.

<sup>17</sup> Bernardo Gui, Op. Cit., c. 16.

<sup>18</sup> *Processus canonizationis Neapoli*, n. 79.

## 1.2 El maestro Tomás

Si es muy rica la vivencia del Aquinate en la docilidad del aprendizaje, mucho más, sin duda, en la fecundidad de su actividad docente, que ha trascendido con creces su época perdurando su magisterio hasta nuestros días. Nos centraremos ahora en la siembra que hizo en su paso por las aulas y en sus escritos, y a la que consagró su vida entera.

El magisterio de Santo Tomás de Aquino que ahora vamos a describir tiene una razón de ser: la caridad y el celo apostólico. Muchos de sus escritos fueron a petición de alguna persona -el papa, el maestro general de la Orden, los frailes de su convento, etc. -; y todos al servicio del bien de su prójimo: "Siempre estudiando, leyendo, o escribiendo para el bien de sus hermanos en Cristo"<sup>19</sup>. Hay que pensar que para Santo Tomás el estudio se ordena a la enseñanza -"*contemplata aliis tradere*"<sup>20</sup>, de modo que "*el enseñar se cuenta entre las limosnas espirituales*"<sup>21</sup>.

El primer momento en que descubrimos a Tomás moviendo a otro a la virtud es durante su confinación en Roccaseca. Su hermana Marotta intentó persuadirle de que obedeciera a su madre y renunciara a ser dominico, mas fue ella la que acabó

---

<sup>19</sup> *Processus canonizationis Neapoli*, n. 77.

<sup>20</sup> S. Th. II-II, q. 188, a. 6 in c. Se ponía así Tomás en perfecta armonía con el espíritu de la Orden a la que se había sentido llamado: "El estudio -escribió el maestro general de los dominicos Humberto de Romanos- no es el objetivo de la Orden, pero es absolutamente necesario para los fines que hemos mencionado, a saber: predicar y trabajar para la salvación de las almas, porque sin el estudio no podemos conseguir ninguno de ellos" (Humberto de Romanos, *De vita regulari*, prol., n. 12).

<sup>21</sup> *De Veritate* q. 11, a. 4 sed con.

convencida de obedecer a Dios y renunciar al mundo; ingresó como benedictina, llegando con el tiempo a ser priora de Santa María de Capua.

Más tarde, mientras se hallaba en Colonia bajo la dirección de San Alberto, un fraile se ofreció a fray Tomás para ayudarlo a estudiar el *De divinis nominibus* del Pseudo-Dionisio. Poco tardó en reconocer que era él quien debía ser instruido por el Aquinate; éste accedió a auxiliarle, no sin rogarle antes que no se lo dijese a nadie.

Su primera misión docente oficial parece ser que la recibió, precisamente, de Alberto en Colonia; fue la de *cursor* o *baccalaureus biblicus* -bachiller bíblico-, que consistía en hacer una lectura de la Escritura, con breves paráfrasis, con el fin de familiarizar a los estudiantes -y al mismo bachiller- con los textos sagrados.

---

21

Por recomendación de Alberto Magno, fue enviado por el maestro general de la Orden a París como *baccalaureus sententiarum*, esto es, como bachiller comentador de las *Sentencias* de Pedro Lombardo. Aun siguiendo en mucho a su maestro Alberto, el magisterio del Aquinate ya mostraba su particular fisonomía: claridad de pensamiento, brevedad de expresión y precisión a la hora de dirigirse al núcleo mismo de la cuestión. Mas su rasgo definitorio era la solicitud por el bien de su prójimo; precisamente a instancias de los frailes escribió entonces dos opúsculos, el célebre *De ente et essentia* y el no menos importante *De principiis naturae*.

Terminada esta etapa sabemos ya que Santo Tomás fue promocionado a *magister in Sacra Pagina* en la Universidad de París, la más alta responsabilidad docente que en

aquella época podía ser confiada. Y en el acostumbrado *principium* o lección inaugural Tomás disertó bellamente acerca de la dignidad del magisterio teológico, por medio del cual la sabiduría divina fluye hasta la mente de los oyentes; el maestro en Teología debe por ello ser de vida intachable, para poder predicar, enseñar y disputar<sup>22</sup>. Estas tres eran, precisamente, las funciones propias de dichos maestros, y a ellas se dedicó con intensidad Santo Tomás en los tres años que estuvo en París.

A requerimiento de San Raimundo de Peñafort y movido por el celo apostólico de ayudar a los misioneros que trabajaban entre musulmanes y judíos, comenzó a escribir en esta época la *Summa contra gentiles*<sup>23</sup>. Hay que destacar también, como uno de sus más hermosos frutos parisinos en orden a la docencia, la cuestión undécima del *De Veritate*; partiendo del *De Magistro* de San Agustín, estudió la persona del maestro y la naturaleza de la enseñanza, quedando resumida su tesis en la siguiente afirmación:

Se dice que el hombre causa la ciencia en otro por la operación de la razón natural de éste. Y esto es enseñar. Por ello decimos que un hombre enseña a otro y es su maestro<sup>24</sup>.

---

<sup>22</sup> Cf. Abelardo Lobato, "Santo Tomás, Magister in Sacra Theologia. El *Principium* de su Magisterio" *Communio* (Sevilla) 21 (1988) 1, pp. 49-70; y "El Maestro en teología en el proyecto de Santo Tomás" *Sapientia* 42 (1987), pp. 177-198.

<sup>23</sup> "Deseando ardentemente la conversión de los infieles, él [Ramón de Peñafort] pidió al ilustre doctor de la *Sacra Pagina*, maestro en Teología, fray Tomás de Aquino, de la misma Orden, que, después de Alberto, es considerado el más grande filósofo entre todos los clérigos de este mundo, escribiese una obra contra los errores de los infieles" (Pedro Marc, *Introducción al Liber de Veritate Catholicae Fidei contra errores infidelium*, Turín, Marietti, 1967, pp. 72-73).

<sup>24</sup> *De Veritate* q. 11, a. 1 in c.

Tras abandonar la ciudad del Sena, y antes de regresar a ella en su segunda regencia como maestro en Teología, le fueron encomendadas varias responsabilidades, todas ellas vinculadas con la docencia. Así, antes de regresar a Italia Tomás fue requerido por el maestro general Humberto de Romanos para integrarse en una comisión creada con el fin de organizar los estudios de la Orden. En Nápoles se le nombró predicador general. Fue designado lector del convento de Santo Domingo de Orvieto, en donde leyó el libro de Job a la comunidad. Trabajó allí amistad con el papa Urbano IV, quien le pidió la redacción de su comentario continuo a los cuatro Evangelios (*Catena aurea*). También le fue solicitado el opúsculo *De rationibus fidei*, en este caso por el chantre de Antioquía, con la intención apostólica de convertir a sarracenos, griegos y armenios a la Iglesia de Roma. De esta época es su admirable composición litúrgica para la fiesta del *Corpus Christi*, redactada con esmero no sólo para honrar con los mejores versos al Santísimo Sacramento, sino también para educar a los fieles en su devoción.

Fue después destinado a Roma a fin de que abriese un *studium* provincial en el convento de Santa Sabina. Redactó allí su tratado *De regno -o De regimine principum-* compuesto, al parecer, para el rey Hugo II de Chipre; no quiso Tomás dejar de lado la enseñanza política, mostrando sus reflexiones acerca de las relaciones entre la Iglesia y el Estado. El de Roma no era un *studium generale*, por lo que no se encontraba ante estudiantes ya formados, como en París, sino ante principiantes; esto le llevó a concebir una obra más asequible que las *Sentencias*, y así se gestó la *Summa Theologiae*, de la que él mismo afirma en su prólogo:

El doctor de la verdad católica debe no sólo instruir a los más adelantados, sino también enseñar a los que empiezan, según lo que dice el Apóstol en I Cor 3: *Como a párvulos en Cristo, os he dado por alimento leche para beber, no carne para masticar*<sup>25</sup>.

Y tras enumerar las dificultades propias de los principiantes, termina:

Ansiosos, pues, de soslayar éstos y otros obstáculos, trataremos, confiados en el auxilio divino, de presentar las cosas referentes a la doctrina sagrada con brevedad y precisión, en la medida en que la materia lo permita<sup>26</sup>.

Siete años le llevó escribirla, hasta la súbita conmoción que sufrió el 6 de diciembre de 1273. La justificación de su obra, y de todo su magisterio, la encontramos en el primer artículo de la primera cuestión:

24

Con la sola razón humana la verdad de Dios sería conocida por pocos, después de muchos análisis y con resultados plagados de errores. Y sin embargo, del conocimiento exacto de la verdad de Dios depende la total salvación del hombre, pues en Dios está la salvación. Así pues, para que la salvación llegara a los hombres de forma más fácil y segura, fue necesario que los hombres fueran instruidos acerca de lo divino por revelación divina. Por todo ello se deduce la necesidad de que, además de las materias filosóficas, resultado de la razón, hubiera una doctrina sagrada, resultado de la revelación<sup>27</sup>.

---

<sup>25</sup> S. Th. pr.

<sup>26</sup> Ibíd.

<sup>27</sup> S. Th. I, q. 1, a. 1 in c.



Estudiar y enseñar esta doctrina sagrada fue su vocación, razón de ser de sus clases y de sus escritos. Los superiores no obstaculizaban la labor docente de Tomás; por el contrario, todos sus destinos se ordenaban siempre a fructificar sus talentos para bien de la Iglesia. Y, en esa línea, le fue encomendada una nueva responsabilidad, la de lector del convento de Viterbo; el nuevo papa, Clemente IV, se había trasladado a dicha ciudad, y el capítulo general de la Orden deseaba que hubiera cerca de la curia pontificia frailes que pudieran servirla adecuadamente.

Poco duró, sin embargo, la estancia en Viterbo, pues el estallido en París de nuevos ataques contra los mendicantes llevó al maestro general, Juan de Vercelli, a poner de nuevo en la cátedra parisina al Angélico y a Pedro de Tarantasia, aun estando el curso a medias. Su segunda regencia fue extraordinariamente fecunda: cumplió sus deberes profesionales, sin abandonar las clases a pesar de la huelga de los maestros; defendió a los mendicantes; disputó contra los averroístas y redactó gran parte de la *Summa Theologiae*, importantes cuestiones polémicas y densos comentarios a las principales obras de Aristóteles, destinadas ahora a jóvenes maestros de filosofía. Su estilo docente también había madurado, apreciándose un tono más humano y menos intelectualista. Durante su estancia en París fue solicitado en numerosas ocasiones para dar su opinión sobre diversos asuntos; su opúsculo *De motu cordis* lo escribió precisamente como respuesta a una consulta del médico Felipe de Caestraeli.

Al ser requerido nuevamente a Italia, la Facultad de Artes de París reaccionó con el fin de que Tomás no marchara; el mismo claustro de profesores, con el rector a la

cabeza, envió una infructuosa carta oficial al capítulo general de los dominicos. El Aquinate había sabido ganarse el respeto no sólo de los teólogos, sino de los filósofos, en cuya facultad tanto había cuajado el averroísmo por él combatido. Su nueva misión iba a ser fundar otro *studium generale* en el convento de la provincia romana que Tomás considerara más conveniente. Y escogió San Domenico en Nápoles, no por razones sentimentales, sino pedagógicas: un lugar estable, con un clima favorable para los estudios y de gran vitalidad; se encontraba allí, en efecto, la universidad fundada por Federico II, de la que parece seguro fue nombrado Tomás maestro regente de Teología. De su enseñanza en Nápoles es de destacar la profunda impresión que causó en su discípulo Guillermo de Tocco, quien llegó a ser promotor de su causa de canonización. La obra académica de esta época es la *Postilla super Psalmos*, en la que pretendió sobre todo el aprovechamiento de los fieles al interpretar los salmos siempre con relación a Cristo y la Iglesia. Además, se dedicó con todas sus ansias a intentar terminar la *Summa Theologiae* y los comentarios aristotélicos. Otro fruto destacable de su magisterio escrito, dedicado a su fiel secretario Reginaldo de Piperno, fue el inconcluso *Compendium theologiae*, breve y pedagógica exposición de la doctrina cristiana.

El 6 de diciembre de 1273, como ya hemos indicado antes, su boca enmudeció y su mano dejó de escribir: no se veía capaz de enseñar lo que le desbordaba. Aun en su estado, y siempre en obediencia, se puso en camino hacia el segundo Concilio de Lyon; mas no llegó, el Divino Maestro le visitó en la abadía cisterciense de Fossanova el 7 de marzo de 1274 y lo llevó consigo.

### 1.3 La Filosofía de la educación en la obra de Santo Tomás

¿Estuvo acompañada esta fecunda actividad docente del maestro Tomás de Aquino por una doctrina acerca de la educación a la que nos podamos acercar? Ciertamente es que quien la busque por vez primera se encontrará ante una grave dificultad, capaz de desanimarlo ya en sus primeros pasos, y es que no hay en su obra ningún tratado sistemático dedicado a dicha temática. Esto podría llevarle a pensar que no es posible adentrarse en el saber pedagógico desde el pensamiento del Ángel de las Escuelas, y nada más lejos de la verdad. Santo Tomás afirmó los principios fundamentales de la Pedagogía, tanto desde el dato revelado -Teología de la educación-, como por medio de la luz natural de la razón humana -Filosofía de la educación-, pero lo hizo con ocasión de estudiar otras cuestiones<sup>28</sup>. Nos toca ahora a nosotros hallar dichos principios, ordenarlos y deducir las consecuencias.

27

Tendremos, pues, que comenzar rastreando los lugares en los que Tomás dice algo expresamente sobre el tema:

---

<sup>28</sup> "Qui voudrait étudier la pédagogie dans les oeuvres de St. Thomas, voire dans sa *Somme Théologique*, devrait chercher ses principaux problèmes dans diverses parties de son oeuvre; il ne trouverait nulle part un tout distinct des autres disciplines philosophiques ou théologiques, qu'on pourrait appeler la pédagogie de St. Thomas" (H. Woroniecky, Op. Cit., p. 454).

- a) Los más claros son aquellos que tratan de la educación intelectual<sup>29</sup>. Destaca la cuestión undécima del *De Veritate* (conocida como *De Magistro*), consistente en una toma de posición frente a la tesis del neoplatonismo agustiniano según la cual la causa eficiente principal en el enseñar y el aprender es el Verbo divino. La polémica contra los averroístas latinos, quienes consideraban que el entendimiento posible de todos los hombres es sólo uno, le llevó a precisar aún más respecto de la causalidad propia del discípulo, y no instrumental, en la adquisición de la ciencia; escribió entonces la “*Solutio rationum quibus videtur probari unitas intellectus possibilis*” en el capítulo 75 del libro segundo de la *Summa contra gentiles*; los dos primeros artículos de la cuestión 117 de la primera parte de la *Summa Theologiae* y un denso texto del capítulo 7 del *De unitate intellectus contra Averroistas Parisienses*. Son textos, pues, de Pedagogía especulativa -aunque pueden extenderse sin problemas a toda educación-, centrados en la cuestión de la causa eficiente. También se puede citar la *Epistola de modo studendi*, en la que Santo Tomás da varios consejos al hermano Juan acerca del mejor modo de estudiar, y las cuestiones que dedica a la virtud de la estudiosidad y al vicio de la curiosidad (*Summa Theologiae* II, q. 166-167).
- b) Otro grupo de textos fácilmente identificables son los referidos a la educación de la fe. Tomando como modelo la enseñanza de Cristo (*Summa Theologiae* III,

---

<sup>29</sup> Cf. Juan Tusquets “La posición de santo Tomás respecto a las cuatro causas de la educación”, *Revista Española de Pedagogía* 59, julio-septiembre 1957, p. 176.

q. 42), y basándose en lo que es esencialmente educar, explica en diversos lugares el oficio de enseñar la Sagrada Doctrina. Así, por ejemplo, cuando habla de las gracias *gratis datae* (*Summa Theologiae* I-II, q. 111, a. 4; *Contra gentiles* III, q. 154), al explicar el sacramento del bautismo (*Summa Theologiae* III, q. 66-69), en el comentario a la analogía paulina entre la Ley antigua y el oficio de pedagogo (*Super Epist. S. Pauli Apost. ad Galatas expositio* III, lect. 8), en el prólogo de la *Summa Theologiae*, etc. Mas el texto que consideramos capital al respecto es el *Principium*, su lección inaugural como nuevo *magister in Sacra Pagina* en la Universidad de París.

- c) Muy dispersos son los textos que hablan de la educación en general. La mejor pista nos la proporciona su análisis del sacramento del matrimonio, cuyo fin no sólo es la generación de la prole, *sed traductionem, et promotionem usque ad perfectum statum hominis, in quantum homo est, qui est virtutis status*<sup>30</sup>. Tenemos aquí un precioso obsequio de Tomás, su definición de educación. Estos textos en los que la educación es explicada como fin del matrimonio los hallamos, sobre todo, en las distinciones 26 a 42 de su comentario al libro cuarto de las *Sentencias* de Pedro Lombardo, en los capítulos 122 a 127 del libro tercero de la *Summa contra gentiles* y en la cuestión 15, dedicada a la lujuria, de la cuestión disputada *De Malo*. Podemos mencionar además su sermón *Puer Jesus* - con su continuación *Jesus proficiebat*-, que trata del perfeccionamiento del hombre.

---

<sup>30</sup> *In IV Sent.* dist. 26, q. 1, a. 1 in c.

Una vez localizado lo que dice Santo Tomás sobre la educación se podrá después partir en busca de aquellos otros lugares en los que, aun sin hablar de aquélla, da las razones que la explican o proporciona los puntos de apoyo necesarios para extraer las consecuencias debidas. Así, por ejemplo, aun no apareciendo sobre la educación moral nada en concreto, nos es posible a partir de la *Prima Secundae* de la *Summa Theologiae* o de la cuestión disputada *De virtutibus in communi* construir una recia Pedagogía moral<sup>31</sup>. Tendremos de este modo una Filosofía de la educación *ad mentem* del Aquinate, cimentada en lo expresamente escrito por él. Intentaremos de este modo eludir la crítica realizada por Millán Puelles en el prólogo a su obra *La formación de la personalidad humana*, cuando asegura que el pensamiento de Santo Tomás acerca de la educación suele estar poco o mal estudiado, precisamente, por no remitirse a sus textos:

Los escasos estudios sobre las ideas de Santo Tomás acerca de la educación suelen, en efecto, consistir en las propias ideas de los autores de estos mismos estudios, inconcretamente referidas a unos pocos textos y acogidas al cómodo expediente de una filosofía *ad mentem Divi Thomae* que se dispensa de acudir a la letra<sup>32</sup>.

---

<sup>31</sup> "La dottrina morale tomista riconosce all'educazione morale un'importanza decisiva, nel senso che questa dottrina morale richiede, per ragioni ad essa essenziali, uno studio dell'educazione morale e mancherebbe di una parte non semplicemente accessoria, ma sostanziale, se non si applicasse a considerare l'educazione morale [...] Tant'è vero che la *Il Pars*, dopo aver studiato le virtù come principi di vita buona intrinseci all'individuo agente, studia l'azione educatrice di Dio come principio di vita buona esterno all'individuo" (Giuseppe Abbà, "Una filosofia morale per l'educazione alla vita buona", *Salesianum* 53 (1991), p. 292).

<sup>32</sup> Antonio Millán Puelles, *La formación de la personalidad humana*, p. 7. El mejor análisis de lo que dice expresamente Santo Tomás acerca de la educación lo encontramos, precisamente, en esta magistral obra del filósofo gaditano.

No obstante el mismo Millán Puelles reconoce que, a partir de los textos, conviene aportar la propia reflexión, “el derecho a la propia aventura”<sup>33</sup>. Y esto es también lo que pretenden estas páginas.

## 1.4 Paedagogia Perennis

Toda esta doctrina de Santo Tomás de Aquino acerca de la educación fue calificada a principios del siglo XX por el dominico J. Woroniecky como *Paedagogia perennis*:

Muchos pedagogos católicos no se dan cuenta de que existe una *Paedagogia perennis*, mucho más profunda y vigorosa que aquella surgida a partir del Renacimiento, que es la que domina todavía el pensamiento pedagógico contemporáneo (...) En ninguna parte se encontrará una doctrina tan profunda y sólida de la educación por los actos que en la *Suma Teológica*, en el tratado sobre las virtudes<sup>34</sup>.

Para comprender mejor este calificativo de *perenne* conviene recordar ahora que entre las verdades de orden natural hay unas necesarias para hacer de la fe un “obsequio razonable” (Rm 12,1) –los *preambula fidei*- y otras carentes de esa vinculación necesaria con el depósito de la fe. De esta manera, aquellas verdades conexas necesariamente con la fe “no deben ser consideradas como algo opinable, que se pueda discutir, sino que son como los fundamentos en los que se asienta toda la ciencia de lo natural y de lo divino”<sup>35</sup>. Pues bien, estas palabras del Papa

---

<sup>33</sup> *Ibíd.*, p. 8.

<sup>34</sup> H. Woroniecky, *Op. Cit.*, pp. 451 y 459.

<sup>35</sup> San Pío X, *Doctoris Angelici*, 29 de junio de 1914: AAS 6 (1914), 338.

San Pío X se refieren explícitamente a los *principios* –y conviene subrayar el término *principios*- de Santo Tomás de Aquino, comunes a todo el patrimonio filosófico perenne:

Estos principios de Santo Tomás no encierran otra cosa más que lo que ya habían descubierto los más importantes filósofos y Doctores de la Iglesia, meditando y argumentando sobre el conocimiento humano, sobre la naturaleza de Dios y de las cosas, sobre el orden moral y la consecución del fin último<sup>36</sup>.

Tales verdades filosóficas, aunque no formalmente reveladas, son “propuestas por la Iglesia de modo definitivo”<sup>37</sup>. Y entre éstas se encuentran los principios acerca de la educación. Un claro ejemplo de estos principios es la definición que da de ésta el Papa Pío XI en su encíclica *Divini Illius Magistri* tomándola del Aquinate:

32

Y como la obligación del cuidado paterno continúa hasta que la prole se halla en situación de proveerse a sí misma, perdura el inviolable derecho de los padres, porque la naturaleza no pretende solamente la generación de la prole, sino también su conducción y promoción hasta el estado perfecto del hombre en cuanto hombre, que es el estado de virtud<sup>38</sup>.

---

<sup>36</sup> *Ibíd.*

<sup>37</sup> Congregación para la Doctrina de la Fe, *Professio fidei et lusiurandum fidelitatis in suscipiendo officio nomine Ecclesiae exercendo*, 9 enero 1989: AAS 81 (1989), p. 105. Cf. Juan Pablo II, *Ad tuendam fidem*.

<sup>38</sup> Pío XI, *Divini Illius Magistri*, n. 17.



Esta definición de educación manifiesta precisamente aquello que es inmutable, la ordenación del hombre a su perfección, que es la virtud. Es eso mismo lo que la hace perenne, según la acertada expresión del P. Woroniecky, y por ello capaz de iluminar también hoy el quehacer educativo. Acerquémonos, pues, a la Filosofía de la educación de Tomás de Aquino, maestro de todo hombre, *Doctor Humanitatis*<sup>39</sup>.

---

<sup>39</sup> Cf. Juan Pablo II, *Discorso ai partecipanti al Congresso Tomista* (13-IX-1980), AAS 72, 1980, 1036-1046.





## 2. LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN



Lo primero que conviene hacer es definir la disciplina objeto de nuestro estudio, esto es, la Filosofía de la educación<sup>40</sup>.

## 2.1 El saber científico

La ciencia, toda ciencia, consiste en un conocimiento por las causas<sup>41</sup>. Y es por ello que el conocimiento científico participa de la sabiduría, pues “llamamos el más sabio en toda ciencia a aquel que puede dar razón de las causas de todo lo investigado, y por esto enseñar”<sup>42</sup>.

También es propio de la sabiduría el ordenar pues, “según todas las opiniones, al sabio no conviene ser ordenado por otro, sino mucho mejor que él mismo ordene a otros”<sup>43</sup>. De ahí que Santo Tomás establezca cuatro tipos de sabiduría, pues cuatro

---

<sup>40</sup> Así lo hace el mismo Tomás al iniciar la *Summa Theologiae*: “Para encuadrar debidamente el plan que nos hemos trazado, es imprescindible que, antes que nada, averigüemos qué es y qué comprende la doctrina sagrada” (S. Th. I, q. 1 pr.).

<sup>41</sup> Cf. Aristóteles, *Analíticos Posteriores* I, 2 (71 b 9).

<sup>42</sup> *In I Metaph.* lect. 2, n. 4.

<sup>43</sup> *In I Metaph.* lect. 2, n. 7.

son las clases de orden<sup>44</sup>. La primera no ordena nada sino que atiende a un orden que no depende de la razón humana, pues viene ya dado por la Razón divina; el Aquinate la llama *Filosofía natural* -que no hay que confundir con la Filosofía de la Naturaleza sino que engloba a todo saber especulativo. El segundo saber lo denomina *Filosofía racional* y corresponde a la Lógica, pues es el dirigido a ordenar la actividad de la misma razón. La tercera sabiduría o *Filosofía moral* consiste en la ordenación que la razón da a los actos de la voluntad. Por fin, las *artes productivas* son el cuarto saber, por el que la razón ordena las cosas exteriores.

En el primer caso tenemos una sabiduría meramente especulativa, siendo la Ética o Filosofía moral y las artes saberes prácticos. Mas no por ello dejan de ser ciencias, pues aunque su finalidad última no sea conocer sino ordenar una determinada actividad -volitiva o técnica-, su acto propio sigue siendo el conocimiento de dicho orden por sus causas; en efecto, sólo quien conoce las causas puede ordenar<sup>45</sup>.

La Ética y las artes proporcionan una serie de reglas generales con miras a la acción, por lo que se las suele calificar de *especulativo-prácticas*; otra cosa sucede con las virtudes de la prudencia y el arte, que son *práctico-prácticas* pues sus juicios están ordenados a una acción determinada. Así, por ejemplo, un sabio moralista puede tener importantes dudas en decisiones concretas al carecer de la virtud de la prudencia, y un buen arquitecto tal vez no tenga la habilidad de levantar

---

<sup>44</sup> *In I Ethic.* lect. 1, n. 2.

<sup>45</sup> Cf. S. Th. I-II, q. 57, a. 2 in c.

un muro correctamente. Por esto un conocimiento práctico es más perfecto “cuanto más considera lo particular, que es donde se encuentra la acción”<sup>46</sup>.

Un caso especial es el de la Lógica o Filosofía racional, cuya finalidad no es una acción volitiva ni técnica, sino racional; es decir, no se ordena tanto a lo práctico, cuanto a lo especulativo. Sigue siendo un arte, pues produce obras racionales, como los silogismos; pero es “un arte especulativo”<sup>47</sup>, al tener como fin el conocimiento de la verdad. Podemos decir que la Lógica es materialmente un arte, pero formalmente una ciencia. A estas artes, que no trabajan con la servidumbre de las manos sino con la libertad del entendimiento, y cuyas obras son las virtudes especulativas, las cuales “son más dignas por el mismo hecho de que no se ordenan a otra cosa como lo útil se ordena al fin”<sup>48</sup>, se les dio antiguamente el sugerente nombre de *artes liberales*<sup>49</sup>.

Con esto tenemos caracterizados los géneros científicos gracias a la consideración del fin pretendido: simplemente especulativa o teórica es la Filosofía natural; arte práctico, aunque con un fin especulativo es la Lógica, instrumento u órgano de toda otra ciencia; de carácter moral o práctico es la Ética, que busca guiar al hombre hasta su felicidad; y, por último, son las artes ciencias productivas o poiéticas, ordenadas a la realización de obras externas. Es la clásica distinción aristotélica en saber contemplativo, práctico y poiético.

---

<sup>46</sup> S. Th. I, q. 22, a. 3 ad 1.

<sup>47</sup> S. Th. II-II, q. 47, a. 2 ad 3.

<sup>48</sup> S. Th. I-II, q. 66, a. 3 ad 1.

<sup>49</sup> S. Th. I-II, q. 57, a. 3 ad 3. Véase al respecto el interesante artículo de Patricio H. Randle, “La significación de las artes liberales en la educación cristiana”, *Mikael*, 2 (1974) 5, pp. 123-140.

Una vez diferenciadas las ciencias en sus géneros por sus fines, hay que distinguir-las ahora en sus especies por sus objetos<sup>50</sup>. Así, el objeto del que trata una ciencia puede considerarse material o formalmente. Los nombres que tienen las diferentes ciencias suelen designar el objeto material del que tratan; así, por ejemplo, la Biología se ocupa de los seres vivos, la Geología de la Tierra, mientras que las costumbres son estudiadas por la Ética. Pero dicho objeto material no define; por ello, varias ciencias pueden ocuparse desde perspectivas diferentes del mismo objeto, o una misma ciencia puede abordar asuntos diversos. De este modo, las costumbres humanas son estudiadas tanto por la Historia, como por la Sociología, como por la Ética; y no por ello nos encontramos ante la misma ciencia. La Ética, por su parte, puede hablar de la moralidad tanto de los actos políticos, como de los médicos, como de los periodísticos, por ejemplo, sin que eso signifique que haya tantas ciencias éticas específicamente distintas como casos particulares nos vayamos encontrando.

Por el contrario, sólo el objeto formal es definitorio, sólo él muestra la diferencia última entre una ciencia y las otras. Cuando Santo Tomás se pregunta si la ciencia teológica es una o múltiple, responde efectivamente que “la unidad de la facultad o del hábito la da el objeto, pero no bajo el aspecto material, sino formal”<sup>51</sup>. En los ejemplos mencionados antes, la Historia, la Sociología y la Ética tratan del mismo objeto material pero desde formalidades distintas; y si los actos políticos, médicos

---

<sup>50</sup> Cf. S. Th. I-II, q. 18, a. 5-7.

<sup>51</sup> S. Th. I, q. 1, a. 3 in c.



y periodísticos son estudiados bajo la razón de su moralidad nos encontraremos ante la misma disciplina. A la hora, pues, de definir una ciencia, deberemos atender al objeto formal bajo cuya razón considera su objeto material.

El proceso de abstracción es diferente si nos proporciona el objeto material o el objeto formal de una ciencia. Este último resulta de la llamada *abstracción formal*, que atiende a lo actual y determinante de las cosas, separándolo de lo que es potencial e indeterminado; se obtienen así los conceptos denominados *definibles*, referidos en todo momento a aquello actual que les proporciona inteligibilidad, como la *cantidad*, la *entidad*, etc. ; y siendo el acto en sí más cognoscible que la potencia, los conceptos definibles son por ello más comprensivos e inteligibles que aquello de lo que se abstrae. Por su parte, el objeto material es fruto de la *abstracción total*, que considera lo potencial e indeterminado, abstrayéndolo de los aspectos actuales y determinantes; surgen así los conceptos *universales*, como *animal*, *buey*, etc., más extensos y confusos que aquello de lo que se abstrae. Esta abstracción puede ser específica, cuando separa la especie de los individuos, o genérica, si abstrae el género de otros géneros inferiores o de las especies.

Gracias a la abstracción formal podemos captar lo que en todo ente es su forma, su acto, recibido en diversos grados según permita su esencia potencial<sup>52</sup>. Esto hace que *ente* no sea un concepto genérico y unívoco, el más universal e indeterminado, sino un concepto análogo: “el ente -asegura Aristóteles- se dice en varios senti-

---

<sup>52</sup> S. Th. I, q. 4, a. 1 ad 3.

dos”<sup>53</sup>. Y si así sucede con el concepto *ente*, también ocurre con el de la *verdad* o inteligibilidad del ente, que funda la verdad que se da en el entendimiento, la cual, por lo mismo, también es de carácter analógico. De ahí que podamos afirmar que la clasificación fundamental de las ciencias deberá hacerse en función de la mayor o menor formalidad que captan en su objeto de estudio, resultando entonces ciencias más formales y ciencias más materiales; después ya se podrán subdividir según la mayor o menor universalidad de sus objetos materiales.

De este modo, la abstracción formal admite diversos grados, según se profundice más o menos la formalidad concebida. Así, el más penetrante es aquel en el que se considera la razón formal de la *entidad*, resultando el concepto de *ente en cuanto ente*, que estudia la Metafísica. De menor abstracción es aquel que considera la razón formal de la *cantidad*, obteniéndose el concepto de *ente quanto*; la ciencia que se ocupa de él es la Matemática. La razón de la *mutabilidad* es aún menos abstracta en lo formal; con ella tenemos el concepto de *ente móvil*, del que se ocupa la Filosofía de la Naturaleza<sup>54</sup>, y que hay que diferenciar de aquellas disciplinas que no alcanzan la formalidad de la mutabilidad.

Por su parte, las ciencias prácticas encuentran su objeto formal en la razón por la que el acto se ordena al fin correspondiente. Los actos humanos constituyen el objeto material de todas estas ciencias, coincidiendo así con la Psicología racional

---

<sup>53</sup> Aristóteles, *Metafísica* IV, 2 (1003a 33).

<sup>54</sup> Cf. *In I Physic.* lect. 1, n. 2-3.

parte de la Filosofía de la Naturaleza. Sin embargo, la Ética estudia estos actos en su ordenación al fin propio de la naturaleza humana, esto es, bajo la razón de *moralidad*; y es que un acto es bueno o malo moralmente en la medida en que se corresponde con el fin del hombre<sup>55</sup>. Por otro lado, las diversas artes estudian los actos humanos bajo la razón formal de su ordenación a la obra que buscan producir; tenemos entonces tantas formalidades artísticas y artes como obras: la Arquitectura -o arte de la *edificabilidad*- para la construcción de viviendas, la Medicina -o arte de la *sanabilidad*- para la curación, etc.

## 2.2 El saber acerca de la educación

Por todo lo anterior nos encontramos ya preparados para definir y diferenciar las ciencias que se ocupan del hecho educativo. Éste, evidentemente, pertenece al ámbito de lo práctico, de lo agible. La disciplina o disciplinas que se interesen por la educación en cuanto tal serán, pues, ciencias prácticas y no especulativas; es decir, no sólo investigarán qué sea la educación sino que pretenderán que la educación se lleve a efecto<sup>56</sup>.

No hay que confundir, sin embargo, el saber científico acerca de la educación con un saber particular. Como dijimos al distinguir la Ética de la prudencia, aunque toda ciencia práctica sea un saber ordenado a la acción, tiene como acto propio un

---

<sup>55</sup> Cf. S. Th. I-II, q. 18, a. 4 in c.

<sup>56</sup> Cf. Giuseppe Abbà, Op. Cit., p. 292.

conocimiento de dicho orden por sus causas; por eso es *especulativo-práctico*. Por el contrario, el saber práctico particular está ordenado a una acción concreta a realizar *hic et nunc*, aquí y ahora; de ahí que sea *práctico-práctico*<sup>57</sup>. El teórico de la educación puede no saber enseñar a un grupo de niños de cinco años, ante el que se desenvuelve con perfecta soltura un maestro de aquilatada experiencia; de nuevo hay que recordar que el mejor conocimiento práctico es el más cercano a la acción, esto es, a lo particular.

Siendo, pues, práctico este saber científico acerca de la educación, y sobre la base de lo ya explicado, deberemos atender ahora al fin de educar, dado que él constituirá el objeto formal de dichas ciencias. Y lo que busca la educación es la adquisición de la virtud<sup>58</sup>. Mas es una adquisición que viene exigida por una indigencia, la de aquel que precisa ayuda para su perfeccionamiento y al que llamamos *educando*. Cuando esta indigencia desaparece entonces la educación pierde su razón de ser, siendo sustituida por el esfuerzo personal del que ya se vale por sí mismo. A esta necesidad de ayuda en aras a la consecución de la virtud la denominamos *educabilidad* y es el objeto formal bajo el que se estudia la acción educativa<sup>59</sup>.

---

<sup>57</sup> "Desde estos principios, el sistema se desliza, a través de capítulos y secciones que semejan la gradería de una cascada monumental, hasta el lago de la práctica educativa. Pero no desagua en él. Se detiene en su orilla. Se contenta con mostrar dónde se apoyan las normas para la enseñanza y la educación sin descender a pormenores de artesanía" (Juan Tusquets, "Prólogo del traductor", en Josef Göttler, *Pedagogía sistemática*, Barcelona, Herder, 1955, p. 18); Cf. Giuseppe Abbà, Op. Cit., p. 292-293.

<sup>58</sup> Se afirman ahora toda una serie de ideas que se irán explicando con mayor detalle a lo largo del libro.

El nombre con que se suele denominar a esta ciencia de lo educable es el de *Pedagogía*, pues estudia cómo llevar de la mano al niño por el camino de la enseñanza, hasta que aquél crezca y pueda ya ir por su propio pie<sup>60</sup>. Se habla también de la *Ciencia de la educación*, nombre perfectamente válido al tratarse como hemos visto de una ciencia práctica interesada por las causas del quehacer educativo. El de *Filosofía de la educación* también es muy legítimo, pues dicha ciencia es de alcance filosófico al trabajar bajo la formalidad de lo perfectivo del hombre, de la virtud<sup>61</sup>.

---

<sup>59</sup> “I dati delle cosiddette scienze positive [...] come anche i principi della scienza filosofica [...] e della conoscenza teologica [...] assunti e sistemati a servizio dell’educazione e sotto la luce dell’educabilità, divengono scienza dell’educazione e perciò Pedagogia, come del resto avviene con parecchie altre scienze” (Carlos Leoncio da Silva, *Lezioni di pedagogia*, Turin, Gili, 1941, pp. 99-100).

<sup>60</sup> En Grecia se llamó *pedagogo* al esclavo o al liberto encargado de cuidar los niños y llevarlos a la palestra. La expresión técnica *Pedagogía* la encontramos ya en Clemente de Alejandría, mas su uso no se generalizó hasta el siglo XVIII. Hoy en día tiene dos significados: designa el saber particular propio del que se dedica a educar o el saber científico que teoriza sobre dicha acción educativa; nosotros, evidentemente, tomamos el término *Pedagogía* en este segundo sentido.

<sup>61</sup> Así lo justifica el profesor Millán Puelles: “Las disciplinas del tipo de la Filosofía de la Educación, la Filosofía de la Historia, la Filosofía de la Técnica, etc., son, por su objeto, filosofías parciales, pero auténticamente filosóficas por su modo de proceder” (Antonio Millán Puelles, *Léxico Filosófico*, Madrid, Rialp, 1984, p. 322). Y Maritain, en su obra *Pour une Philosophie de l’Éducation*, lo hace del siguiente modo: “Si le but de l’éducation est d’aider et de guider l’enfant vers son accomplissement humain, l’éducation ne peut échapper aux problèmes et aux difficultés de la philosophie, car elle suppose par sa nature même une philosophie de l’homme, et dès l’abord elle est obligée de répondre à la question: ‘qu’est-ce que l’homme?’ que pose le sphinx de la philosophie” (Jacques Maritain, *Pour une Philosophie de l’Éducation*, (anteriormente, *L’Éducation à la croisée des chemins*), en Jacques et Raïssa Maritain, *Oeuvres complètes*, vol. VIII, Friburgo, Éditions Universitaires - París, Éditions Saint-Paul, 1988, p. 772).

Hay que advertir, sin embargo, que *virtud* se dice en varios sentidos. En efecto, la virtud propiamente dicha es la moral, siendo la intelectual virtud relativamente<sup>62</sup>. Y si esto sucede con la virtud, también con la educación, que existe en función de aquélla; así será más educación ayudar al educando a formarse moral que intelectualmente. *Educación* es, por tanto, un concepto análogo fundamentado en los diferentes sentidos de *virtud*, siendo el primer analogado el que significa la formación moral.

Encontramos, pues, en la educación, distintos niveles de finalidad: la virtud moral, la virtud especulativa y la virtud artística. Sucede como en los diversos grados de captación formal propios de las ciencias teóricas; de ahí que podamos hablar asimismo de diferentes *ciencias de la educación*, las cuales no son especies particulares dentro de un género común, sino que se constituyen en función de su ordenación a una finalidad más o menos perfecta. Así, la ciencia que estudie la educación en su acepción más propia será una *Pedagogía moral*; deberá pertenecer, por tanto, a la Filosofía moral, al pretender ayudar a ordenar los actos de la voluntad. Le seguirá la *Pedagogía especulativa*, que tendrá como fin la virtud intelectual especulativa; al promover la ordenación de los actos cognoscitivos podremos decir que se integra en la Lógica<sup>63</sup>. Por último

<sup>62</sup> “Los hábitos primeramente señalados [intelectuales] no se llaman absolutamente virtudes, porque no confieren el bien obrar, sino que dan facultad para ello” (S. Th. I-II, q. 56, a. 3 in c).

<sup>63</sup> Veamos cómo Woroniecky, con sumo acierto, distingue ambas pedagogías en tanto que ciencias formalmente distintas: “Mettons de côté la question de l'éducation physique et arrêtons-nous seulement aux problèmes de l'éducation intellectuelle et morale. Peut-on les considerer comme deux problèmes d'une même science, deux chapitres d'une même discipline? Il est évident que non. On peut bien pour des raisons d'ordre pratique composer un livre, qui traite consécutivement de l'éducation, intellectuelle et morale; on peut aussi charger quelqu'un d'enseigner dans une même chaire ces deux matières, mais jamais par là on ne donnera cette unité intrinsèque de point de vue et de méthode, qui en ferait *une science*” (H. Woroniecky, Op. Cit., p. 455).

tendremos la *Pedagogía técnica*, claramente ubicada en el ámbito de las mismas artes a las que sirve.

Esta diversificación no quita valor a los nombres dados anteriormente para todas estas ciencias en común, aunque habrá que entenderlos entonces como términos análogos, igual que los de *ciencia* o de *filosofía*. De este modo, el de *Filosofía de la educación* convendrá sobre todo a la Pedagogía moral, que se da en el ámbito de la asimismo llamada *Filosofía moral*, lo que no impide que también se use para la Pedagogía especulativa y la técnica. A la hora, entonces, de escoger una expresión para referirnos habitualmente al saber sobre la educación, lo haremos tomando la más rica y sugerente, pues “la denominación se toma de lo mejor”<sup>64</sup>; y ésta será la de *Filosofía de la educación*.

El reconocimiento de una *Filosofía* de la educación, así como la diferenciación jerarquizada entre una Pedagogía *moral*, otra *especulativa* y otra *artística*, nos parece una cuestión de suma importancia. El actual descrédito generalizado de la Filosofía en general y la hegemonía del positivismo científico han ocasionado, sin embargo, que la Pedagogía pierda raigambre filosófica, con lo que ello supone de ordenación a la virtud y a la perfección del hombre; en su lugar dicho saber se ha visto reducido al de una ciencia de lo cuantificable o de lo observable en el proceso educativo.

---

<sup>64</sup> S. Th. I-II, q. 25, a. 2 obi. 1.

## 2.3 La Filosofía de la educación en relación con otros saberes

Tras integrar las diversas ciencias pedagógicas en la Filosofía moral, en la Lógica y en el conjunto de las artes, respectivamente, parece necesario hacer nuevas precisiones. En primer lugar en referencia a la relación entre Filosofía de la educación y Ética. Esta última es la ciencia de los actos voluntarios según su ordenación al bien; y como el bien máximo del hombre es su felicidad, éste se constituye en el fin último buscado por dicho saber. La Filosofía de la educación también pretende que los actos voluntarios estén ordenados al bien, pero de un modo particular. De entrada, la atención del saber pedagógico no se dirige hacia cualquier acto voluntario, sino hacia los del educador, por los que se ayuda al educando a crecer moralmente. La materialidad del objeto de estudio de ambas ciencias no es, pues, la misma: una se ocupa de todo acto voluntario, la otra exclusivamente de los actos del educador y del educando -los cuales, por supuesto, son voluntarios-.

48

La delimitación más particular del objeto material de la Filosofía de la educación permitiría hacer de ésta una mera parte subjetiva de la Ética, cuyo objeto material es más genérico; sucedería como cuando hablamos de una Ética familiar, profesional o política. Mas hay que decir que también difieren en lo formal. La Ética trata, en efecto, de los actos voluntarios en su *moralidad* u ordenación al bien. La Filosofía de la educación lo hace, por el contrario, en su *educabilidad* u ordenación a satisfacer una determinada necesidad, la de llegar a ser capaz de obrar virtuosamente. Por ello no se pretende en este caso la felicidad, sino una mayoría de edad moral en la que estar bien dispuesto para ir a la zaga de aquélla.



Esta subordinación de la educabilidad a la moralidad, en la que halla sentido, permite entender sin embargo que ambas formalidades no son del todo distintas. No es, en efecto, una subordinación extrínseca, tal que la educabilidad se ordene indirectamente a lo moral. Eso sucedería si la educación fuera una mera técnica; y no es así, como luego veremos con detenimiento. Por el contrario, todo acto educativo encuentra su calificación moral en su misma finalidad, en tanto que educativo, y no sólo en cuanto que acto voluntario; y es que no se dice que alguien *eduque* si enseña correctamente a robar, por ejemplo. La subordinación de la educación a la vida moral es, en consecuencia, intrínseca; decir entonces que educar es, en cuanto tal, una acción *moral* implica en el término una analogía de proporcionalidad propia, y no de atribución extrínseca.

Por todo ello, afirmamos que el saber pedagógico no es una *parte subjetiva* de la Ética, pues difieren en el grado de formalidad, pero tampoco una *parte potencial*, al convenir proporcionalmente ambas formalidades<sup>65</sup>. Dicho saber no queda de este modo fuera de la Filosofía moral, sino que es una de sus *partes integrales*. Éstas son, según define el Aquinate, “aquellos elementos necesarios para el acto perfecto de la misma”<sup>66</sup>; y la educación es ciertamente imprescindible para la vida moral, pues “en las cosas que caen bajo el ámbito de la prudencia, nadie se basta a sí mismo”<sup>67</sup>. Por eso Santo Tomás considera que es parte integral de la prudencia la

<sup>65</sup> La partes potenciales se ordenan a la principal, mas de modo extrínseco, al ser sus respectivos actos del todo diferentes (Cf. S. Th. II-II, q. 48, a. unic. in c).

<sup>66</sup> *Ibíd.*

<sup>67</sup> S. Th. II-II, q. 49, a. 3 ad 3.

virtud educativa del maestro: “La prudencia, que es preceptiva, parece propia más bien de los maestros, llamados también preceptores”<sup>68</sup>. Y también la docilidad del discípulo: “Se da también, como hemos probado, en los súbditos a cuya prudencia corresponde la docilidad”<sup>69</sup>.

De la misma manera, pues, concluimos que podemos considerar a la Filosofía de la educación como una parte integral de la Ética<sup>70</sup>. Tal es la importancia del saber pedagógico, sin el cual la ciencia moral adolece de uno de sus auxiliares principales, aquel que inicia al hombre en su caminar hacia la felicidad.

Con todo esto tenemos ya mucho ganado para reflexionar ahora sobre la relación de la Filosofía de la educación y la Lógica. Cuando el fin de la educación no es la virtud moral sino la intelectual especulativa, entonces dijimos que el saber pedagógico pasa a integrarse en la llamada por Santo Tomás *Filosofía racional*, esto es, en la Lógica. Ésta ordena los actos cognoscitivos en aras a conocer la verdad; por ello, aun siendo un arte dado su carácter práctico productivo, es por su finalidad teórica un arte *especulativo o liberal*.

---

<sup>68</sup> S. Th. II-II, q. 49, a. 3 obi. 3.

<sup>69</sup> S. Th. II-II, q. 49, a. 3 ad 3.

<sup>70</sup> “La partie traitant de l’éducation morale restera toujours un chapitre de l’éthique ou de la théologie morale, et malheur à elle si elle l’oublie et si abandonne le point de vue et les méthodes propres à ces sciences” (H. Woroniecky, Op. Cit., p. 455). “La filosofia tomista -afirma por su parte Abbà- non può pensare la vita morale se non come essenzialmente dipendente dall’educazione morale” (Giuseppe Abbà, Op. Cit., p. 312).

La Pedagogía especulativa trata de ordenar los actos del educador para ayudar al educando, nuevamente, en su indigencia. En la medida en que no sea capaz de aprender por sí mismo *-inventio-*, se hace necesario recibir el auxilio *-disciplina-* del maestro:

Hay un doble modo de adquirir la ciencia: uno, cuando la razón natural llega por sí misma al conocimiento de lo ignorado, y este modo se llama invención; y otro, cuando desde afuera algo apunta a la razón natural, y este modo se llama disciplina<sup>71</sup>.

Nos volvemos a encontrar con un saber subordinado a otro, necesario el primero para la perfecta realización del segundo. Y la formalidad bajo la que ordenan los conocimientos no es exactamente la misma, pues dirigir la razón hasta el conocimiento de la verdad difiere del prepararla hasta poder buscar por sí misma aquella verdad. Mas no son tampoco del todo diferentes, y así no se dice que *enseñe* quien conduce a otro por el error, del mismo modo que no es virtud intelectual el conocimiento falso<sup>72</sup>. Se trata, nuevamente, de una parte integral, no subjetiva ni potencial, del arte especulativo de la Lógica.

Y es por ello que el arte de enseñar la verdad encuentra su fundamento en el arte de descubrir la verdad, como tan acertadamente afirma el Aquinate: “El que enseña lleva a otro al conocimiento de lo que ignora siguiendo un proceso similar al que

---

<sup>71</sup> *De Veritate* q. 11, a. 1 in c.

<sup>72</sup> “El bien del entendimiento es la verdad, como su mal es la falsedad. Por consiguiente, sólo son virtudes intelectuales aquellos hábitos por los que se profiere siempre la verdad y nunca la falsedad” (S. Th. I-II, q. 57, a. 2 ad 3).

uno emplea para descubrir por sí mismo lo que ignora<sup>73</sup>. La Lógica de la investigación se convierte, pues, en el modelo de la Lógica de la enseñanza, aunque ésta sea luego ayuda firme para quien inicia la andadura de la ciencia y aún no se ve capaz de descubrir la verdad por sí mismo.

Veamos con un ejemplo tomado de Santo Tomás cómo la metodología pedagógica se obtiene de la Lógica. Cuando habla de los principios de la demostración menciona los postulados o *petitiones*; éstos son proposiciones demostrables que, sin embargo, el maestro no demuestra, pero hace admitir a su discípulo para facilitar la enseñanza de un determinado razonamiento<sup>74</sup>. De este modo, igual que en toda demostración la Lógica nos asegura que debemos partir de unos principios indemostrables, así también en la enseñanza, ya desde principios realmente indemostrables, ya desde los propuestos como tales. Educar en la verdad es, así, un ejercicio de Lógica en su acepción más rica.

Y cuando el fin de la educación es la virtud artística entonces, según ya afirmamos, la Filosofía de la educación deberá pertenecer a las artes. Estudiemos ahora la relación entre ambos saberes. Las artes ordenan los actos exteriores para la producción de unas determinadas obras, que son su fin<sup>75</sup>. Dada la total dependencia de los actos

---

<sup>73</sup> *De Veritate* q. 11, a. 1 in c.

<sup>74</sup> Cf. Roger Verneaux, *Introduction générale et Logique*, París, Beauchesne et ses fils, 1964 (traducción al castellano: *Introducción general y Lógica*, 4ª ed., Barcelona, Herder, 1980), p. 176.

<sup>75</sup> Cf. S. Th. I-II, q. 57, a. 4 in c.

exteriores a la razón<sup>76</sup>, podemos entonces decir que las artes ordenan en realidad los actos cognoscitivos de aquel que va a realizar una obra<sup>77</sup>.

La virtud artística, ciertamente, no es virtud moral, sino intelectual<sup>78</sup>. Este saber técnico puede adquirirse, igual que el especulativo, ya por uno mismo *-inventio-*, ya mediante la ayuda de un maestro *-disciplina-*. La Filosofía de la educación propia de este ámbito busca, precisamente, ordenar los actos del que enseña una determinada técnica, hasta conseguir que el aprendiz adquiriera suficiente destreza como para valer-se ya por sí mismo.

Del mismo modo que nos sucedió con anterioridad, nos encontramos ante un saber que se subordina a otro y que se requiere para la perfecta realización del segundo. Y tampoco dirigir la razón hasta la producción de una obra es lo mismo que perfeccionarla hasta la autonomía en la virtud artística; el arte y la Pedagogía técnica no trabajan bajo la misma formalidad. Ésta, no obstante, no es del todo diferente; en efecto, no *enseña* a conducir quien asegura a su alumno que debe cambiar de marcha sin pisar el embrague, pero sí, volviendo a un ejemplo anterior, *enseña* a robar adiestrando en la técnica del hurto -aunque no lo esté *educando-*.

Tenemos, entonces, que este saber pedagógico es parte integral, no subjetiva ni potencial, de las artes y, en concreto, del arte al que propiamente se ordene; así

---

<sup>76</sup> Cf. S. Th. I-II, q. 17, a. 9 in c.

<sup>77</sup> Cf. S. Th. I-II, q. 58, a. 5 ad 2.

<sup>78</sup> Cf. S. Th. I-II, q. 57, a. 3 in c.

habrá una Pedagogía para la Medicina, otra para la Arquitectura, etc. Es muy diferente, claro está, el modo en que hay que enseñar a curar a un enfermo o a construir un edificio. De ahí, por ejemplo, que los antiguos gremios constituyeran sus propios mecanismos de formación, adaptados a sus características; el maestro preparaba al aprendiz en su particular oficio hasta que fuera capaz de trabajar por sí mismo -oficial- e, incluso, de enseñar a otros -maestro-.

Concluamos refiriéndonos a la *Teología de la educación*. La Teología tiene una formalidad perfectamente diferenciada de todo otro saber por cuanto su objeto formal, que es único y da unidad a todo el saber teológico, es lo revelable por Dios<sup>79</sup>. La educación del hombre, es decir, su promoción al estado de virtud, cae entonces bajo la consideración de la única Teología en la medida en que ello pertenece a la Revelación divina. Y ciertamente Dios ha querido, por una parte, mostrar caminos para la educación natural, esto es, según la naturaleza propia del hombre. Pero sobre todo, y dado su admirable designio de elevación del hombre a un estado sobrenatural por la gracia, ha indicado Dios el modo de ayudar a dicha promoción. Siendo Él el único autor de esta elevación, lo revelado acerca de la educación sobrenatural debía ser la misma acción pedagógica de Dios, primero en el Antiguo Testamento y, principalmente, en el Nuevo; en éste, terminada la pedagogía de la Ley, basada en el temor al castigo, se inició otra más íntima fundamentada en la acción del Espíritu Santo enviado en nombre de Cristo:

---

<sup>79</sup> Cf. S. Th. I, q. 1, a. 3 in c.

“Os he dicho estas cosas estando entre vosotros. Pero el Paráclito, el Espíritu Santo, que el Padre enviará en mi nombre, os lo enseñará todo y os recordará todo lo que yo os he dicho” (Jn 14, 25-26).

La Teología de la educación estudiará esta acción pedagógica de Dios así como el modo en que el hombre puede colaborar con ella por medio de la educación cristiana, la cual adquiere muy variados matices según se trate de predicación, catequesis, etc. La ayuda de esta Teología de la educación a la de carácter filosófico es inestimable dada la fuente, mas nunca podremos perder de vista que el fin último del hombre ya no es el natural, sino la contemplación del mismo rostro de Dios; de ahí que, en realidad, la Filosofía de la educación sea un saber ordenado al teológico, aquel que nos conduce al más alto estado de perfección, que es el de hijos de Dios.

## 2.4 El arte de educar

Está claro que el saber pedagógico que forma parte de la Lógica o de un arte productivo puede ser considerado, en ambos casos, como un arte; y ello no por la consideración de su materialidad, es decir, en tanto que el saber pedagógico busca ordenar algo exterior al maestro, sino por la consideración del fin, que es servir de ayuda al arte de la Lógica o a un arte productivo. Mas en el caso de la Filosofía de la educación como parte integral de la Ética -y es ésta su significación más propia, no podemos decir lo mismo, pues al saber moral no le conviene la razón de arte, como ya dijimos.

Estudiemos, primero, en qué medida la Filosofía de la educación es arte por su subordinación a la Lógica y a las artes productivas, y veamos después si cabe el que sea también considerada un arte en el ámbito de la Ética.

El saber pedagógico que se ordena a enseñar la verdad es ciertamente un arte, pues forma parte integral de otro arte que es la Lógica. Ésta, sin embargo, es arte especulativo y liberal, es decir, materialmente produce ciertas obras, como los silogismos, pero en lo formal hay que considerar que dichas obras se ordenan al conocimiento de la verdad *-arte especulativo*<sup>80</sup>, lo cual es fin en sí mismo *-arte liberal*<sup>81</sup>. Por eso afirma Santo Tomás que la Lógica es arte “por cierta semejanza”<sup>82</sup>. Pues bien, lo mismo habrá que decir de la Pedagogía especulativa, a la que tendremos por un arte dada su condición de productora de razonamientos, mas un arte especulativo al ordenarse al conocimiento de la verdad, y arte liberal al no tener un fin utilitario sino teorético.

Podría, sin embargo, objetarse a estas afirmaciones que el mismo Tomás ubica la enseñanza en el ámbito de la vida activa más que en el de la contemplativa; pertenecería a esta última sólo en tanto que uno de sus objetos materiales es la verdad que se enseña, mas sería de la vida activa por su otro objeto material, el educando, y sobre todo por su fin, que es también algo del educando:

---

<sup>80</sup> Cf. S. Th. II-II, q. 47, a. 2 ad 3.

<sup>81</sup> Cf. S. Th. I-II, q. 57, a. 3 ad 3 y q. 66, a. 3 ad 1.

<sup>82</sup> S. Th. I-II, q. 57, a. 3 ad 3.



En el acto de enseñar encontramos una doble materia, signo de lo cual es que al acto de enseñar se le une un doble acusativo. La primera materia es lo que se enseña, y la otra es aquel a quien se enseña. En razón de la primera materia, el acto de la enseñanza pertenece a la vida contemplativa, pero en razón de la segunda pertenece a la activa. Por parte del fin, la enseñanza parece pertenecer tan sólo a la vida activa, porque su última materia, en la que alcanza el fin intentado, es materia de la vida activa. De donde pertenece más a la vida activa que a la contemplativa, aunque también en cierto modo pertenezca a la contemplativa, como se ve por lo dicho<sup>83</sup>.

Ahora bien, cuando en este texto Santo Tomás habla del fin no menciona curiosamente la virtud, que es lo que en otros lugares pone como fin de la educación; por el contrario, en lo que se refiere al fin habla de “su última materia”, esto es, aquella “en la que se alcanza el fin intentado”, repitiendo que se trata de una “materia de la vida activa”. Es decir, no habla tanto del fin de la educación cuanto de la materia *in qua*, que es el educando en la medida en que, junto con el maestro, forma parte activa de la educación. La otra materia a la que se hace mención es la materia *circa quam*, la verdad y, nuevamente, el educando, aunque aquí en tanto que objeto al que se dirige la educación. Y como la distinción de las ciencias educativas dijimos que viene dada por lo formal, por el fin, al abordar este texto una mera explicación material de la enseñanza nos resulta que vale indiferenciadamente tanto para la moral, como para la especulativa, como para la artística. No hubiera sido posible dadas las condiciones generales de dicho texto situar la enseñanza de la verdad

---

<sup>83</sup> *De Veritate* q. 11, a. 4 in c.

especulativa, en concreto, en el ámbito de la vida contemplativa. Mas consideramos sin duda que es a esta última a la que pertenece formalmente, aunque no, claro está, en su realidad material de acción del maestro sobre el educando. El mismo Tomás nos lo confirma:

Del mismo modo que una virtud que se ordena al fin de otra se pasa, de alguna manera, a su especie, así también, cuando uno utiliza las obras propias de la vida activa sólo en orden a la contemplación, esas obras pasan a la vida contemplativa<sup>84</sup>.

También lo podemos comprobar en otro lugar cuando habla, de modo explícito, de las artes liberales; más aún, de enseñar dichas artes. Éstas son espirituales por su fin, de modo que se peca de simonía si se comercia con dicho fin, aunque no con el acto de enseñar que, considerado materialmente, no es espiritual:

De otra manera algún acto es espiritual no por el principio, sino sólo por el fin, como enseñar las artes liberales, cuya verdad es espiritual. Mas de este modo la doctrina no le pertenece a alguien por un oficio espiritual, puesto que también a los gentiles les es lícito enseñar estas artes; y en dichos actos se comete simonía si se vende el fin, que es espiritual, esto es, la misma verdad, mas no si se alquila alguna acción suya<sup>85</sup>.

En definitiva, el saber pedagógico ordenado a la enseñanza de la verdad especulativa es un arte según su materialidad, mas un arte especulativo y liberal según su formalidad, del mismo modo que la Lógica.

---

<sup>84</sup> S. Th. II-II, q. 181, a. 1 ad 3.

<sup>85</sup> *Quodl.* VIII, q. 6, a. 1 in c.

En cuanto a las diferentes pedagogías artísticas el problema se simplifica, puesto que al formar parte integral de un arte productivo tenemos que les pertenece la razón de arte tanto material como formalmente. Y como dichas artes son consideradas serviles por su oposición a las liberales, el arte de enseñar una técnica también puede ser tenido como tal.

Dicha condición de servil significa, en primer lugar, que trabajan no tanto con las potencias espirituales, cuanto con las corpóreas; si un carpintero no puede fabricar una mesa sólo con su saber, pues necesita la sierra, el martillo, etc., del mismo modo no se puede enseñar el oficio de carpintero con meras consideraciones teóricas: se aprende haciendo mesas. En segundo lugar, servil significa que se pretende algo útil, y no un fin en sí mismo como el mero conocer; así, si se fabrican mesas para comer en ellas, se enseña a hacer mesas con el mismo fin. Se podría objetar que una cosa es el arte del carpintero y otra el de enseñar dicho oficio, ordenándose éste no tanto a la fabricación de las mesas cuanto al saber fabricarlas; hay que responder que esta enseñanza se ordena de tal modo a un saber servil que pasa a conformarse con él, del mismo modo que dijimos antes que el arte de enseñar la verdad se vuelve contemplativo por su entera subordinación a dicha verdad.

Pasemos ya, por último, a la consideración de si el saber pedagógico que se ordena a educar en el bien es un arte o no. Y la primera respuesta ya está dada con anterioridad: no es un arte, sino un saber moral. En esto se diferencia tanto de la Pedagogía especulativa como de la artística, las cuales son ciertamente artes, aunque de diferente modo. Ahora bien, ¿le conviene de alguna manera a la Pedagogía moral, a la Filosofía de la educación propiamente dicha, la razón de arte?

La Pedagogía artística es un arte en tanto que saber integrado en un arte productivo; y de este modo está claro que la Pedagogía moral no es arte, pues forma parte integral de la Filosofía moral, como ya se demostró. Puede ser, sin embargo, que accidentalmente se pretendan en el educando ciertas destrezas como soporte de una formación moral; por ejemplo, si se enseña a practicar un deporte con ánimo de que no sólo se fortalezcan los músculos sino también la voluntad. Mas ello no convierte a la Pedagogía moral en arte productivo, sino al revés.

La Pedagogía especulativa, por otro lado, es un arte en tanto que saber productor de razonamientos; y de este modo está también claro que la Pedagogía moral no es arte, pues no pretende tanto llegar a conclusiones verdaderas cuanto lograr la práctica del bien. Puede ser que, también de modo accidental, se requiera demostrar al educando alguna verdad para desde ella fundamentar su educación moral; por ejemplo, razonar la existencia y obligatoriedad de la ley natural. Tampoco esto convierte a la Pedagogía moral en arte especulativo, sino al revés.

Ahora bien, la Pedagogía moral necesita ordenar la acción que el maestro dirige al educando, y ello implica la exterioridad propia de los actos ordenados por las artes. Luego podemos afirmar que en este sentido, y sólo en éste, conviene a la Pedagogía moral la razón de arte.

Tenemos, pues, que el saber pedagógico que pretende educar en la práctica del bien es, en cierto modo, un arte; aunque sólo en su consideración material, en la medida en que requiere una acción del maestro sobre el educando. Dicha acción

debe alcanzar su objeto, que es precisamente el sujeto a educar, mas debe hacerlo promoviendo en él la virtud. En el primer sentido, que es el material, la acción debe ser convenientemente ordenada para que llegue de un modo eficaz al educando, y ello es lo propio del arte de educar; en el segundo sentido, sin embargo, que es el formal, la acción debe ser convenientemente ordenada para que no promueva otra cosa que la virtud, y ello es lo propio de la Pedagogía moral.

Podríamos considerar unidas las significaciones material y formal recién descritas; diríamos entonces con Maritain que estamos ante un *arte moral*<sup>86</sup>. Si, por el contrario, las separamos tendremos que afirmar que, además de una Pedagogía moral, existe un *arte pedagógico*, el cual suele recibir el nombre de *Metodología* o, con una actitud reduccionista, el de *Pedagogía*.

Tres razones nos mueven a optar por una diferenciación entre ambos saberes. En primer lugar, que una acción educativa puede ser calificada tanto moral como técnicamente; así, el que enseña correctamente a robar decimos que no educa, pero sí que lo hace con destreza. La perfección moral y la perfección técnica del acto educativo pueden, pues, darse por separado, y eso es propio de actos distintos<sup>87</sup>. El

---

<sup>86</sup> "L'éducation est un art, et un art particulièrement difficile. Cependant elle appartient par sa nature même au domaine de la morale et de la sagesse pratique. L'éducation est un art *moral* (ou plutôt une sagesse pratique en laquelle un art déterminé est incorporé)" (Jacques Maritain, *Pour une Philosophie de l'Éducation*, p. 771).

<sup>87</sup> Santo Tomás distingue de este modo las virtudes de la eubulia, la synesis y la prudencia (Cf. S. Th. II-II, q. 51, a. 2 in c).

arte educativo implica ciertamente una moralidad, ya que todo arte es un acto voluntario y todo acto voluntario es moral<sup>88</sup>; y así sucede al curar, edificar o conducir. Ahora bien, no lo es *per se*, dado que las artes no se ordenan esencialmente a un fin moral: “Esa es la razón de que se alabe más al artista que realiza mal la obra queriendo que al que le ocurre lo mismo sin querer”<sup>89</sup>. Por eso no podemos confundir la moralidad del arte educativo con la de la Pedagogía moral, la cual, como ya dijimos, sí está *per se* ordenada a un fin moral. Y por todo ello ambos saberes los podemos ver perfectamente diferenciados.

En segundo lugar, porque la significación del arte educativo sirve, además, para los otros saberes pedagógicos. Esto es así porque, como ya indicamos al comentar el texto de Santo Tomás en el que sitúa la enseñanza en la vida activa, decir que enseñar supone una acción del maestro sobre el educando implica ponerse en la perspectiva de lo que materialmente define a la educación. Y es en lo material en lo que coinciden las tres ciencias educativas. Sucede de modo semejante a la relación ya sugerida entre las Ciencias naturales y la Filosofía de la Naturaleza, o entre la Lógica material y la formal, en donde el objeto material era el mismo mas no la formalidad bajo la que era considerado.

Y en tercer lugar, por encontrar en Santo Tomás una confirmación de que en una misma acción pueden diferenciarse lo moral y lo artístico. Se trata de la cuestión

---

<sup>88</sup> Cf. S. Th. I-II, q. 18, a. 9.

<sup>89</sup> S. Th. I-II, q. 57, a. 4 in c.

que dedica a las partes subjetivas de la prudencia, que es la recta razón de lo agible<sup>90</sup>; cuando se pregunta si debe incluirse como especie de prudencia la militar, plantea la objeción de que lo militar es un arte y no pertenece, por tanto, a la prudencia. A ello responde lo siguiente:

Lo militar puede ser arte en cuanto tiene ciertas reglas sobre el buen uso de determinados medios externos, por ejemplo, armas, caballos, etc. ; pero corresponde más a la prudencia en cuanto ordenado al bien común<sup>91</sup>.

Y lo mismo podemos decir del saber educativo, tanto particular como científico. Hay una virtud artística y una ciencia artística que se ocupan de la ordenación de los aspectos materiales de la educación -libros, signos, palabras, etc. -; el fin es que el educador alcance con su acción al educando, y en esto radica la exterioridad de la acción. Así, enseñar a dirigirse a un grupo de alumnos, a utilizar medios audiovisuales, a modular la voz, etc., es arte pedagógico. Pero hay una prudencia y una ciencia moral que se ocupan de la ordenación de los actos voluntarios del educando; en este caso el acto del educando, aun su exterioridad, pasa a ser como una prolongación del acto del educador.

En definitiva, afirmamos que existe un saber interesado exclusivamente por el aspecto técnico de la educación en general, haciendo abstracción de si busca la

---

<sup>90</sup> Cf. S. Th. I-II, q. 57, a. 4 in c.

<sup>91</sup> S. Th. II-II, q. 50, a. 4 ad 1.

virtud moral, especulativa o artística, y que denominamos *arte pedagógico*. Además, dicho arte no se identifica con ninguna de las tres pedagogías explicadas, sino que se limita a conseguir que los actos educativos del maestro lleguen eficazmente al educando. De este modo, la Filosofía de la educación puede encontrar un buen aliado en el arte pedagógico, que colaborará en la acción perfectiva del educador para que no quede en un conjunto de meras buenas intenciones. Puede ser, ciertamente, que un padre desee guiar a su hijo hasta la cima de la virtud, mas le falten conocimientos de cómo hacerse comprender, de cómo reaccionar en determinadas edades, etc.

La ya mencionada pérdida del sentido filosófico, sobre todo moral, del saber educativo puede llevar a no diferenciar entre arte pedagógico y Filosofía de la educación; el resultado es la reducción de la Pedagogía a una mera técnica, ajena a cualquier interés moral, al conocimiento de la verdad o incluso a la adquisición de destrezas<sup>92</sup>. Lo de menos será entonces la virtud a adquirir por el educando, quedando

---

<sup>92</sup> No es ésta, sin duda, la intención de González Álvarez al afirmar que la educación no es una cuestión moral sino técnica, pues no deja de mostrar sus implicaciones morales: "La educación, vista desde el educador, es formalmente una técnica pedagógica vinculada con la ética. No desconocemos, por tanto, la existencia de cuestiones morales, e inclusive jurídicas, en la compleja problemática que un estudio filosófico de la educación plantea, pero negamos que la filosofía de la educación sea un capítulo de la ética o de alguna de sus ramas especiales" (Ángel González Álvarez, *Filosofía de la educación*, 2ª ed., Madrid, Escuela Española, 1956, p. 11). Algo parecido le sucede a Casotti, quien vuelve a situarse en la perspectiva material de la educación: "L'educazione, dunque, per quanto intimo e vicine si vogliono pensare le sue relazioni col'etica, non è l'etica, e sta fra le discipline pratiche che hanno carattere produttivo e costruttivo, e non fra quelle che hanno carattere solamente attivo" (Mario Casotti, *Pedagogia generale*, Brescia, La Scuola, 1947, p. 13). Rechazamos, sin embargo, estos planteamientos en base a todo lo dicho y, en especial, por el peligro que estamos describiendo.



como único objeto de atención la metodología, a perfeccionar indefinidamente: se editarán impecables libros de texto, se hará uso de medios audiovisuales cada vez más sofisticados, se idearán complejos organigramas y reglamentos para los centros educativos, etc., mas todo ello perdiendo poco a poco de vista el verdadero fin, que es la virtud del educando<sup>93</sup>.

## 2.5 Crisis y renovación de la Filosofía de la educación

En la actualidad es normal reducir el significado de la expresión *Filosofía de la educación* o, incluso, eliminarlo por completo. La razón de esto creemos hallarla claramente en el descrédito generalizado en el que se encuentra en nuestros días la Filosofía, esto es, el saber de todas las cosas por sus causas últimas, la ciencia del ente en cuanto ente. Fue la crítica kantiana quien dio inicio a esta larga noche, con su duro ataque a la capacidad de la razón humana para trascenderse a sí misma y alcanzar lo que las cosas son<sup>94</sup>. El saber filosófico, conseguido desde

---

<sup>93</sup> "Si les moyens sont aimés et cultivés pour l'amour de leur propre perfection, et non pas comme moyens seulement, dans cette mesure même ils cessent de mener à la fin, et l'art perd sa vertu pratique; son efficience vitale est remplacée par un processus de multiplication à l'infini, chaque moyen se développant pour lui-même et prenant pour son propre compte un champ de plus en plus étendu [...] Le perfectionnement scientifique des moyens et des méthodes pédagogiques est en lui-même un progrès évident. Mais plus il prend d'importance, plus il exige un renforcement parallèle de la sagesse pratique et de la poussé dynamique vers le but à atteindre" (Jacques Maritain, *Pour une Philosophie de l'Éducation*, pp. 771-772).

<sup>94</sup> Cf. Immanuel Kant, *Crítica de la razón pura*, B XIX-XX.

las causas universales y necesarias, se vio sustituido de este modo bien por un saber fenoménico, en el que sólo se alcanza lo particular y contingente, bien por un saber matemático, caracterizado por su certeza. Mas para evitar la evidente contradicción de llamar *ciencia* a un saber de apariencias -la *doxa* que ya identificaran los griegos como opuesta a la *episteme*-, fue necesario recurrir a una simbiosis entre la Matemática y las ciencias fenoménicas; surgió así la Lógica-matemática, último reducto de la Filosofía, con la única función de dar orden al conjunto disperso de datos empíricos. Cualquier intento de ir más allá de esta actividad reguladora, frontera infranqueable del saber metafísico, se ha visto desde entonces marcado por el estigma del dogmatismo<sup>95</sup>.

66

El descrédito no sólo alcanzó de lleno a la ciencia Metafísica, sino que se extendió a toda filosofía segunda, a todo saber instalado en la perspectiva del ser. Así le ha sucedido a la Filosofía de la Naturaleza, transformada en ciencia físico-matemática; o a la Filosofía moral, convertida en un mero saber descriptivo de las normas morales, mas sin afán normativo. La Filosofía de la educación, una de las filosofías segundas, también ha padecido esta crisis general de la Filosofía. Observemos, aunque sea brevemente, esta situación.

Explica J. Speck en su obra *Conceptos fundamentales de Pedagogía* cómo en la actual discusión pedagógica apenas sí se puede emplear todavía el concepto de

---

<sup>95</sup> *Ibíd.*, B XXXV-XXXVI.

*educación*, mientras que en su lugar se trata de introducir conceptos definidos y documentables respecto a experiencias tocantes a cuestiones pedagógicas particulares<sup>96</sup>.

Y es que la razón humana ya no se considera capaz de encontrar -en definitiva porque cree que no existe- una esencia común a todo hecho educativo, de modo que sólo le queda acceder a lo que se aparece en cada momento y en cada época, esto es, a la educación en tanto que fenómeno: "C'est l'analyse que nous pouvons appeler empiriologique qui abosbe tout", afirma con acierto Maritain<sup>97</sup>. Como consecuencia de ello la Filosofía de la educación ha visto reducido –cuando no eliminado- su campo de estudio, pasando de explicar y ordenar el quehacer educativo a arbitrar la vasta constelación de ciencias fenoménicas aparecidas en su declive:

No hay *una* "filosofía de la educación" –afirma Octavi Fullat-, sino múltiples y, además, en insoslayable mudanza todas ellas. Si de unidad puede hablarse se referirá siempre a los prolegómenos o condiciones de toda posible "filosofía de la educación"<sup>98</sup>.

---

<sup>96</sup> Cf. J. Speck *et al.*, *Handbuch Pädagogischer Grundbegriffe*, Munich, Kösel-Verlag, 1970 (traducción al castellano: *Conceptos fundamentales de pedagogía*, Barcelona, Herder, 1980, p. 612).

<sup>97</sup> Jacques Maritain, *La Philosophie de la Nature. Essai critique sur ses frontières et son objet*, en: Jacques et Raïssa Maritain, *Oeuvres complètes*, vol. V, Friburgo, Éditions Universitaires - París, Éditions Saint-Paul, 1982, p. 867.

<sup>98</sup> Octavi Fullat, *Filosofías de la Educación*, 3ª ed., Barcelona, CEAC, 1983, p. 1.

Varias consecuencias de esta actitud pueden ser reconocidas. En primer lugar, la dispersión en el ámbito del saber Pedagógico ocasionada por la pérdida de su objeto formal. Han surgido así tantas ciencias pedagógicas cuantos aspectos pueden descubrirse en el fenómeno educativo: Pedagogía social, familiar, terapéutica, diferencial, comparativa, experimental, profesional, individualizada... Pero ni la más pequeña mención a la Filosofía de la educación, como no sea en nota a pie de página. Mientras tanto el educando, que es unitariamente hombre y necesita que se le ayude a crecer como hombre, debe soportar acciones educativas inconexas, parciales y fragmentarias. Mas "la persona es radicalmente unitaria –asegura Carlos Cardona-. Por eso la fragmentación inconexa de enseñanzas a que se ve habitualmente sometida le desorienta y paraliza, intelectualmente primero, y prácticamente después"<sup>99</sup>.

No es de extrañar que entonces el mismo término *educación* se revele problemático. Y es que quien se sitúa en la perspectiva del fenomenismo acaba en el nominalismo, pues al no existir una esencia común que fundamente la predicación universal del concepto se ve obligado a hablar de meros nombres que, por costumbre o por convención, utiliza para fenómenos semejantes. Y así le sucede al término *educación*, que no significa ya algo *uno*, sino radicalmente diverso. Ni siquiera se puede apelar al sentido ordinario que los hombres damos a nuestras palabras, ajeno según parece al verdadero saber científico. Lo que sea en verdad la educación será lo que queramos que sea y sólo la necesidad de ponerse de acuerdo en

---

<sup>99</sup> Carlos Cardona, *Ética del quehacer educativo*, Madrid, Rialp, 1990, p. 11.

orden a la organización del sistema educativo llevará a usar una misma expresión<sup>100</sup>.

Al no saber cuál es el objeto formal de su estudio, la multiplicidad de ciencias pedagógicas ven reducida su actividad a mera descripción, mas no a una explicación. La educación sólo se describe como fenómeno, no atendiendo más que a lo observable y cuantificable. Los datos de la Pedagogía son entonces infinidad de mediciones, de aciertos-errores expresados en notas numéricas, de créditos abstractos que completan variados itinerarios curriculares. Se olvida entonces la virtud, fin de la educación, pues quién es capaz de medir la prudencia, la paciencia o la sabiduría de una persona; pero sobre todo se olvida al educando, cada vez más anónimo.

Por lo anterior, la Pedagogía se encuentra sin fundamento para su vertiente normativa. Algunos intentan recuperarla con la educación en abstractos *valores* intelectuales, incapaces de ser apetecidos por la voluntad. Mas lo habitual es abandonar al educando a la absoluta libertad de su presunta madurez, como se está comprobando en las

---

<sup>100</sup> "Lo que es la *educación* –afirma Speck- y la forma como procede no está fijado de una vez para siempre, ni se puede definir a capricho. Los enunciados sobre la educación sólo pueden fijarse metódicamente, es decir, con indicación de sus condiciones; contrariamente a la concepción del ingenuo realismo conceptual, tales enunciados sólo pueden aproximarse a lo que 'en realidad' es la educación. A la frase tan repetida de Schleiermaier: 'Lo que en general se entiende por educación, debe presuponerse como conocido', podría, pues, contraponerse esta otra frase: Lo que se designa como educación depende de un acuerdo sobre los términos, de investigaciones particulares, así como de *esbozos teóricos*, mediante los cuales se trata de ordenar las ideas" (J. Speck *et al.*, Op. Cit., p. 595).

campañas de *educación sexual*. Y como la práctica de este anarquismo pedagógico es, además, tan utópica, tan irrealizable, crea *de facto* un vacío de poder, cuyo resultado es un despotismo mayor que el combatido<sup>101</sup>. Éste se concreta principalmente en una asunción por parte del Estado de toda la iniciativa educativa, aunque también se podría mencionar el imperio de lo tecnológico, la imposición de una ética relativista, el autoritarismo de los alumnos ante la falta de autoridad de los maestros, el igualitarismo mediocre en la exigencia académica o en las calificaciones, o la hegemonía cotidiana de la burocracia escolar, con sus interminables reuniones y minuciosos informes, o con la abstrusa e ineficaz judicialización de los mecanismos de sanción.

Curioso resultado del abandono de la educación en el ámbito de la opinión mudable y democrática, y más curiosa aún la acusación de totalitarismo dogmático a cualquier pretensión de hablar de la esencia universal e inmutable de la educación. Con esta claridad diáfana se pronuncia el pedagogo Octavi Fullat:

Estamos convencidos que un proyecto educativo que se presenta como *totalmente* científico constituye una estafa palmaria a la democracia, consistiendo en imponer dogmáticamente bajo disfraz científico lo que no va más allá de ser *una* concepción de la existencia entre otras muchas. En tal supuesto, a la ciencia se le hace jugar un papel ideológico, justificador y encubridor, por tanto, del apetito y del talante totalitario<sup>102</sup>.

---

<sup>101</sup> “El pueblo, al querer evitar, según se dice, el humo del despotismo de los hombres libres, cae en el fuego del despotismo de los esclavos y cambia una libertad excesiva y desordenada por la más cruel y la más amarga de las esclavitudes: la esclavitud bajo los esclavos” (Platón, *República* 569 c).

<sup>102</sup> Octavi Fullat, Op. Cit., p. 1.

La consecuencia de esta crisis de la Filosofía de la educación es que el educador se encuentra hoy sin una ciencia teórica que le guíe, o con pedagogías normativas sin fundamento en el ser. Mas este educador no puede permitirse suspender metódicamente su tarea, pues la educación es una exigencia en la vida diaria. ¿Dónde descubre entonces el deber ser de cada momento? El sentido común, la propia experiencia, el consejo de algún buen maestro y, sobre todo, la mirada atenta y respetuosa al educando, darán de sí lo suficiente como para aventurarse por los recios senderos de la educación, descubriendo dónde está la virtud y caminando tras ella. No podemos olvidar que la sabiduría pedagógica más perfecta es la que se da en la prudencia, pues ésta “parece más bien propia de los maestros”<sup>103</sup>. Parfraseando a Jaime Balmes, este educador prudente podrá entonces afirmar: *Si no puedo ser pedagogo sin dejar de ser hombre, renuncio a la Pedagogía y me quedo con la humanidad*<sup>104</sup>.

Ahora bien, que la educación existe y que consiste en ayudar al educando a conocer la verdad o a practicar el bien es algo preconocido en todo hombre que tiene experiencia de haber sido educado por sus padres y maestros. “Lo que en general se entiende por educación –afirmaba Schleiermaier-, debe presuponerse como conocido”. En efecto, y ello es lo que expresamos en nuestro lenguaje cotidiano, tan cercano a la realidad, cuando decimos de alguien que está *bien educado*.

---

<sup>103</sup> S. Th. II-II, q. 49, a. 3 obi. 3.

<sup>104</sup> Cf. Jaime Balmes, *Filosofía Fundamental* I, c. 34, n. 340.

Además, es precisamente en estos preconocidos acerca de la educación en donde se fundamenta toda Pedagogía científica, pues “toda enseñanza, dada o adquirida, procede de algún conocimiento previo”<sup>105</sup>, asegura Aristóteles. Una Pedagogía con tal fundamento en la realidad del hombre al que se educa y en la experiencia docente propia de la vida humana no se convertirá entonces en instrumento de dominación al servicio de la voluntad de poder; por el contrario, el reconocimiento humilde del misterio del hombre al que educa hará de su quehacer una herramienta de felicidad, según aquello de que “todas las ciencias y artes se ordenan a algo uno, esto es, la perfección del hombre, que es su felicidad”<sup>106</sup>.

Así pues, para que renazca una auténtica Filosofía de la educación, es necesario partir del concepto esencial de la educación patente a todo hombre e integrado en un pensamiento verdadero acerca de éste, de su naturaleza, del fin de sus actos y del modo de perfeccionarlos, y todo ello enraizado en una Metafísica acerca del ser y su perfección. Y tal concepto es el que nos expresa Santo Tomás de Aquino en el comentario al libro IV de las *Sentencias*, cuando se pregunta si el matrimonio es algo natural o no:

De otro modo se llama natural aquello a lo que inclina la naturaleza, aunque se precise del libre albedrío para su ejecución, como son llamados naturales los

<sup>105</sup> Aristóteles, *Analíticos Posteriores* I, c. 1, 71a 1; Cf. Enrique Martínez, “La ordenación personal de la educación”, en AA.VV., *Dignidad personal, comunidad humana y orden jurídico. Actas de las jornadas de la Sociedad Internacional Tomás de Aquino (Barcelona, septiembre 1993)*, vol. II, Barcelona, Editorial Balmes, 1994, pp. 591-605.

<sup>106</sup> *In Metaph.* Proem.



actos virtuosos; y de este modo es natural el matrimonio, pues la razón natural inclina al mismo de dos maneras. En primer lugar, en cuanto a su fin principal, que es el bien de la prole: y es que no tiende la naturaleza sólo a su generación, sino también a su *conducción y promoción hasta el estado perfecto del hombre en cuanto hombre, que es el estado de virtud*. Por consiguiente, según el Filósofo, tres cosas nos dan los padres, que son: el ser, el alimento y la educación. Ahora bien, el hijo no puede ser criado e instruido por los padres sin tener unos padres determinados y decididos a serlo; cosa que no ocurriría de no existir un compromiso del varón respecto a una mujer determinada, que es lo que hace el matrimonio<sup>107</sup>.

“Conducción y promoción de la prole hasta el estado perfecto del hombre en cuanto hombre, que es el estado de virtud”. Es ésta una auténtica definición de la esencia de la educación, que incluye las cuatro causas exigidas por toda definición completa<sup>108</sup>. Educar es una promoción o acción perfectiva. Su fin es el estado perfecto del hombre en cuanto hombre, que es el estado de virtud. Tal virtud y la prole a la que se le propone constituyen el objeto material de la acción educativa. El sujeto material son, por su parte, los padres, los cuales son, por lo mismo, el agente educativo. En definitiva, esta definición constituye el más valioso presupuesto a partir del cual podremos profundizar en la inteligencia de la esencia de la educación.

---

<sup>107</sup> *In IV Sent.* d. 26, q. 1, a. 1 in c. (el subrayado es nuestro). Suele en ocasiones citarse el texto paralelo del *Supplementum* de la *Summa Theologiae* (III, q. 41, a. 1 in c), mas su carácter espurio nos lleva a no tenerlo en consideración (Cf. Ángel Martínez Casado, “Referencias para completar el texto de la Suma de Teología”, en Santo Tomás de Aquino, *Suma de Teología*, vol. V, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 1994, p. 819).

<sup>108</sup> “La definición perfecta de cada cosa se hace teniendo en cuenta todas sus causas” (S.Th. I-II, q. 55, a. 4 in c).





### 3. EL FIN DE LA EDUCACIÓN



Toda acción depende del fin que pretende y del fin al que por naturaleza está ordenado, por ello dice en una ocasión San Agustín dirigiéndose a los maniqueos: “Procuro saber con qué fin obráis”<sup>109</sup>. Hasta tal punto eso es así que si no hubiera esta determinación -ya natural, ya libre- a un fin, no se daría siquiera la acción<sup>110</sup>. La pregunta acerca de la causa final es por tanto fundamental si queremos estudiar alguna actividad, como por ejemplo la educativa<sup>111</sup>.

---

<sup>109</sup> San Agustín, *De moribus Ecclesiae et Manichaerorum* l. 2, c. 13; PL 32, 1356.

<sup>110</sup> Cf. S. Th. I-II, q. 1, a. 2 in c.

<sup>111</sup> Dice al respecto Da Silva: “La questione dei fini dell’educazione, o, più precisamente, del fine dell’educazione è una di quelle che non possono restare coinvolte nella mischia di altre idee e di altri problemi o nella penombra si una conoscenza implicita, involuta, imprecisa. Non comprendiamo infatti come si possa realmente procedere avanti in una discussione scientifica del problema educativo senza risolvere questa che è la principale questione della sua non semplice nè chiara problematica” (Carlos Leoncio Da Silva, “Il fine dell’educazione secondo i principi di S. Tommaso”, *Salesianum* IX, 2, pp. 207-208). Véase también Jacques Maritain, *Pour une Philosophie de l’Éducation*, p. 769-770, y H. Woroniecky, *Op. Cit.*, p. 452.

### 3.1 Educar la virtud

Y el fin de educar es “promover a la prole hasta el estado perfecto del hombre en cuanto hombre, que es el estado de virtud”. En esta definición de Santo Tomás, recogida como hemos visto por Pío XI en la encíclica *Divini Illius Magistri*, se nos asegura que la educación pretende conseguir promover al niño hasta el “estado perfecto del hombre en cuanto hombre”. Por tanto, no a cualquier estado del hombre, sino al que le corresponde *en tanto que hombre*. En expresión de Píndaro, se trata de “llegar a ser lo que somos”<sup>112</sup>; y en expresión de Tomás: “Ser tal como Dios nos hizo”<sup>113</sup>. Tenemos así identificado el fundamento de toda educación: la naturaleza humana.

78

Podríamos, no obstante, identificar tres estados perfectos del hombre en cuanto tal: el estado de perfección esencial, que le sobreviene al ser engendrado; el estado de felicidad, que se alcanza con la operación perfecta; y el estado de virtud, que proporciona al hombre una “segunda naturaleza” y, a su vez, lo dispone a la felicidad:

La perfección de una cosa se da de tres maneras. En primer lugar, por constituir la cosa en su ser. En segundo lugar, por sobreañadirse a ella ciertos accidentes necesarios para su operación perfecta. En tercer lugar, la perfección de una cosa se da por el hecho de que ésta alcanza algo distinto de ella como su fin<sup>114</sup>.

---

<sup>112</sup> Cf. Jacques Maritain, *Pour une Philosophie de l'Éducation*, pp. 769-770.

<sup>113</sup> *In Symbolum Apostolorum* c. 1.

<sup>114</sup> S. Th. I, q. 6, a. 3 in c.

¿Cuál de ellos pretende la acción educativa? Santo Tomás nos lo resuelve en su definición: “el estado de virtud”.

El primer estado es el que le sobreviene al hombre al ser engendrado. Antes de ser sujeto de la educación, el hijo ya es. Su ser sustancial en una naturaleza racional le ha sido dado gracias a la procreación. Por ésta los padres, colaboradores de Dios en la labor creadora, han modelado una figura de barro apta para ser vivificada por el aliento divino. El hijo ya engendrado tiene todo lo que sustancialmente le conviene, pues la forma sustancial es la que hace pertenecer a una especie, y no decimos que uno sea más o menos de tal especie<sup>115</sup>. En ese sentido decimos del que ya ha sido engendrado que es perfecto, pues por la forma sustancial tiene todo lo que le conviene como miembro de la especie. En efecto, “se llama perfecto a lo que nada le falta de cuanto requiere su perfección”<sup>116</sup>.

79

Ahora bien, sigue afirmando Santo Tomás que “todo lo engendrado, antes de perfeccionarse, es imperfecto”<sup>117</sup>. Esto requiere un nuevo tipo de perfección que no sea ya sustancial sino accidental, que no sea el *esse*, sino el *bene esse*<sup>118</sup>. Y como las perfecciones sobrevinidas se dan fundamentalmente en las acciones, pues es en el acto y no en la potencia en donde se halla la razón de perfecto, este *bene esse*

---

<sup>115</sup> Cf. S. Th. I-II, q. 52, a. 1 in c.

<sup>116</sup> S. Th. I, q. 4, a. 1 in c.

<sup>117</sup> S. Th. I, q. 99, a. 1 sed con.

<sup>118</sup> Cf. S. Th. I-II, q. 4, a. 5 in c.

puede entenderse como la operación perfecta, que es la felicidad, “perfección última del hombre”<sup>119</sup>. En este estado la naturaleza racional alcanza la plenitud de sus posibilidades.

Más aún, como en el hombre el alma siempre está en acto, y las acciones no, es necesario afirmar unas potencias intermedias emanadas del alma y que están ordenadas a la realización de las acciones. En caso contrario “todo el que tiene alma estaría siempre realizando las acciones vitales, así como quien tiene alma está vivo”<sup>120</sup>.

Puede suceder, además, que estas potencias no estén determinadas a realizar un acto concreto, que es lo que sucede en el ámbito racional; en tal caso las potencias deberán ser perfeccionadas asimismo por los hábitos, que disponen para realizar la operación<sup>121</sup>. Pero no es perfectivo del hombre cualquier hábito, sino aquel que lo dispone a obrar bien, esto es, según su naturaleza<sup>122</sup>; y al hábito bueno se le da el nombre de *virtud*<sup>123</sup>.

Dado que la virtud perfecciona la naturaleza puede ser llamada, con razón, una “segunda naturaleza”. En efecto, por la forma sustancial se es *hombre*, y por la virtud se llega a ser un hombre *bueno, justo, prudente*. . . La educación, cuyo fin

---

<sup>119</sup> S. Th. I-II, q. 3, a. 2 in c.

<sup>120</sup> S. Th. I, q. 77, a. 1 in c.

<sup>121</sup> Cf. S. Th. I-II, q. 49, a. 4 ad 1.

<sup>122</sup> Cf. S. Th. I-II, q. 49, a. 2 in c.

<sup>123</sup> Cf. S. Th. I-II, q. 55, a. 4 in c.



hemos visto que es la virtud, puede ser entonces calificada como una “segunda generación”<sup>124</sup>. Dice por ello Santo Tomás cuando habla del hijo que está bajo el cuidado de los padres que se halla como contenido en un “útero espiritual”<sup>125</sup>.

De ahí que, prolongándose la procreación en la crianza y educación de la prole, afirme Tomás: “como el padre te engendró corporalmente, así el maestro te engendró espiritualmente”<sup>126</sup>.

Comprender la educación como una prolongación de la procreación es una idea muy presente en la Pedagogía de Santo Tomás, y cuyas consecuencias son de vital importancia. La primera de ellas es que la educación viene a completar lo que se inició en la procreación, como nos asegura el Aquinate en un texto diáfano:

El matrimonio está principalmente establecido para el bien de la prole, que consiste no sólo en engendrarla, para lo cual no es necesario el matrimonio, sino además en promoverla al estado perfecto, porque todas las cosas tienden naturalmente a llevar sus efectos a la perfección<sup>127</sup>.

---

<sup>124</sup> Cf. Antonio Millán Puelles, *La formación de la personalidad humana*, p. 32.

<sup>125</sup> “El hijo, en realidad, es naturalmente algo del padre. En primer lugar, porque, en un primer momento, mientras está en el seno de la madre, no se distingue corporalmente de sus padres. Después, una vez que ha salido del útero materno, antes del uso de razón, está bajo el cuidado de sus padres, como contenido en un útero espiritual” (S. Th. II-II, q. 10, a. 12 in c). Este sugerente texto de Santo Tomás se refiere, ciertamente a la crianza, pues habla del hijo “antes de que tenga uso de razón”; mas tratándose de una metáfora nos permitimos usarla también para la educación racional.

<sup>126</sup> *Sermo Jesus proficiebat*.

<sup>127</sup> *In IV Sent. dist. 39, q. 1, a. 2 in c.*

La prole llega indigente a este mundo, necesitada de ayuda tanto en lo físico como en lo espiritual. Así, por una parte, la crianza buscará satisfacer la indigencia material de la prole, mientras que la educación, por su parte, lo hará con la indigencia espiritual:

Por el bien de la prole se entiende no solamente su procreación, por la que la prole recibe el ser, sino también la crianza y la instrucción, por las que de los padres se reciben el alimento y la doctrina<sup>128</sup>.

Dejaremos de lado la crianza para centrarnos en la educación de lo propio del hombre. Pues bien, aquello *que somos* y en lo que hemos de ser educados, es lo que corresponde a su vida racional, pues “el hombre vive por la razón”<sup>129</sup>.

82

Desde esta perspectiva se comprende que en el caso del hombre -viviente en el que se da vida vegetativa, sensitiva y racional-, los niveles inferiores se comporten materialmente ante la racionalidad, que viene a perfeccionarlos. En consecuencia, sin una educación de las potencias racionales será imposible hablar con propiedad de una educación de la sensibilidad. Y aun la misma crianza corpórea encontrará su más radical fundamento en la vida racional, desde la que queda engarzada en aquella dinámica perfectiva que se inicia en la procreación y termina en la consecución de la felicidad.

---

<sup>128</sup> *In IV Sent.* dist. 33, q. 1, a. 3, q. <sup>a</sup>1 in c.

<sup>129</sup> *Summa contra gentiles* III, c. 122, n. 8 (a partir de ahora S. C. G.); o también S. Th. II, q. 1, a. 1 in c.

### 3.2 El estado de virtud

El conjunto armonioso de virtudes intelectuales y morales, y aun de disposiciones corpóreas, configuran el *estado de virtud* que Santo Tomás de Aquino identifica como estado perfecto del hombre en cuanto hombre, fin de la educación. Ese estado de virtud sigue al del hombre ya engendrado y, mediante “ciertos accidentes necesarios para su operación perfecta”<sup>130</sup>, predispone al de la felicidad. No se trata, por tanto, de una virtud por la virtud, al modo estoico o kantiano, sino de una virtud por la felicidad; la educación no quedará así identificada sólo con el arduo y disciplinado ejercicio formativo, sino que el crecimiento virtuoso del educando irá progresivamente aumentando su grado de felicidad<sup>131</sup>.

Pero hay dos procesos de adquisición de la virtud: por sí mismo o con ayuda externa. Veamos si determinando dichos procesos podemos definir con mayor claridad qué es el *estado de virtud*. Y lo haremos buscando cuál es el principio intrínseco y cuál el extrínseco en la adquisición de los hábitos propios de la vida racional.

Santo Tomás nos responde que su principio intrínseco, “capaz de conducir hasta el acto perfecto”<sup>132</sup>, es la potencia racional del sujeto que se perfecciona; así, se lo-

---

<sup>130</sup> S. Th. I, q. 6, a. 3 in c.

<sup>131</sup> “Una educación moral centrada en las virtudes deberá caracterizarse por su orientación explícita hacia la felicidad de los educandos. Su objetivo primordial es habilitar a cada uno de ellos para que puedan ser felices. No en balde la característica ‘termómetro’ de la virtud plena es el agrado que se experimenta al practicarla” (Mauricio Echeverría, «Los objetivos transversales y la educación en virtudes», *Pensamiento educativo* 22, 1998, p. 282).

<sup>132</sup> *De Veritate* q. 11, a. 1 in c.

gran hábitos especulativos “cuando la razón natural llega por sí misma al conocimiento de lo ignorado”<sup>133</sup>. No es la naturaleza en el sentido de un principio determinado a obrar, sino que se refiere al principio dado por naturaleza, esto es, la razón *natural*; y ésta no se ve determinada sino en el asentimiento a la verdad de los primeros principios -o en la aceptación del último fin, si se trata de la potencia apetitiva-:

Aun cuando nuestro entendimiento se actúe en orden a algunas operaciones, sin embargo, algunas cosas están impresas en su misma naturaleza, como los primeros principios, que no pueden cambiar, y el último fin, que no puede no querer<sup>134</sup>.

El principio extrínseco de la vida racional, que “no obra sino ayudando al agente intrínseco, y ofreciéndole aquello que le hace posible llegar al acto”<sup>135</sup>, debe ser sin duda otra potencia racional. Como explica Tomás, la ayuda que el arte -principio extrínseco- proporciona a la naturaleza -principio intrínseco- debe seguir un proceso similar al que la naturaleza realiza por sí misma; por eso, si lo natural es aquí una potencia racional, el arte no puede deberse a algo que no sea otra potencia racional:

En aquellas cosas que resultan de la naturaleza y del arte, el arte obra de la misma manera y por los mismos medios que la naturaleza. Así como la naturaleza sana mediante el calor al que padece por causa del frío, así también el médico; por lo cual se dice que el arte imita a la naturaleza. De manera semejante sucede asimis-

---

<sup>133</sup> *De Veritate* q. 11, a. 1 in c.

<sup>134</sup> S. Th. I, q. 18, a. 3 in c.

<sup>135</sup> *De Veritate* q. 11, a. 1 in c.

mo en la adquisición de la ciencia, donde el que enseña lleva a otro al conocimiento de lo ignorado siguiendo un procedimiento similar al que uno emplea para descubrir por sí mismo lo que ignora<sup>136</sup>.

Por otra parte, ¿qué, si no, podría mover la razón natural de otro?

Cuando la razón -principio intrínseco- es capaz de conseguir por sí misma el perfeccionamiento de su vida racional nos encontramos ante una *autoformación* -que en el caso de las virtudes especulativas Tomás llama *inventio*-. Y cuando para esta tarea la razón se halla indigente, necesitando la ayuda externa de otra razón, entonces hablamos de *educación* -que en el caso de las virtudes especulativas el Aquinate denomina *disciplina*-. Recordemos sus palabras:

Hay un doble modo de adquirir la ciencia: uno, cuando la razón natural llega por sí misma al conocimiento de lo ignorado, y este modo se llama invención; y otro, cuando desde fuera algo apuntala a la razón natural, y este modo se llama disciplina<sup>137</sup>.

Y aunque el fin último de la *educación* sea en última instancia el mismo que el de la *autoformación*, esto es, la adquisición de virtudes racionales, sin embargo su fin propio es más próximo, y consiste en conseguir que la razón del educando se valga por sí misma. En ese momento ya no será necesaria la ayuda externa, terminando de este modo la acción educativa. Es, en efecto, más educativo enseñar a alguien cómo investigar o como ser justo, que enseñar directamente la verdad o mandarle

---

<sup>136</sup> *De Veritate* q. 11, a. 1 in c.

<sup>137</sup> *De Veritate* q. 11, a. 1 in c.

practicar obras de justicia. Se puede decir, pues, que la *disciplina* tiende a fomentar en el educando la *inventio*<sup>138</sup>.

De ahí que podamos diferenciar dos significados de la expresión *estado de virtud*. Por un lado tenemos, sin más, el estado que se consigue con la posesión de toda virtud; y a esto se dedica la autoformación, por la que el hombre busca crecer por sí mismo en la virtud. Por otro lado nos encontramos con un estado previo, en el que decimos que las virtudes conseguidas son sólo aquellas que gobiernan la vida racional, pero desde las que es posible forjar por sí mismo cualquier otra virtud; y de tales virtudes de gobierno se ocupa principalmente la educación. Consideramos que en el siguiente texto, aunque referido exclusivamente a la virtud rectora de la prudencia, queda suficientemente de manifiesto esta idea, que pensamos que es fundamental en la Filosofía de la educación del Angélico:

Los demás animales poseen de una manera natural sus prudencias, con las que pueden proveerse a sí mismos; pero el hombre vive según la razón, que para hacerse prudente necesita de una experiencia de larga duración; pero los hombres no son capaces de tal instrucción recién nacidos, sino tras largo tiempo y sobre todo cuando alcanzan los años de la discreción<sup>139</sup>.

---

<sup>138</sup> "En la comunicación intelectual y en la forja de personas humanas hay que contar siempre con la creatividad y con la aportación de los oyentes: el buen oyente es capaz de sacar mucho fruto de las pocas cosas que ha oído al maestro, cuando éste suscita en él la capacidad inventiva" (Abelardo Lobato, "La paideia exigida por la verdad", en AA.VV., *La formazione integrale domenicana*, Bologna, ESD, 1996, p. 279).

<sup>139</sup> S. C. G. III, c. 122, n. 8.

No hay inconveniente en denominar este segundo caso *estado de virtud*. En efecto, el término *estado* puede referirse al conjunto de virtudes que convienen en una razón común. Por supuesto, ésta razón puede ser la común a toda virtud, y así nos encontramos con el *estado de virtud* que busca el hombre por sí mismo, con sus solas fuerzas. Mas también puede ser la razón común a las virtudes principales, que por encima de cualesquiera otras son las que gobiernan las demás, usándose entonces la expresión genérica *estado de virtud* para nombrar las que son principales, pues desde ellas se alcanzan todas las otras; y ése es el estado que busca la educación. Lo comprobamos con toda claridad en este texto referido a la vida moral en el que el Aquinate cita a San Agustín:

Lo que dice [Agustín] de que la virtud es el arte de vivir bien conviene esencialmente a la prudencia, y, por participación, a las demás virtudes, en cuanto dirigidas por la prudencia<sup>140</sup>.

Estas virtudes principales, que gobiernan las demás y que son el objeto propio de la educación, son las siguientes: en el ámbito especulativo está la sabiduría, pues ella es la que “juzga acerca de todas las demás virtudes intelectuales, y las ordena a todas, siendo como la ciencia arquitectónica respecto de todas ellas”<sup>141</sup>; en el ámbito moral nos encontramos con la prudencia, “sabiduría acerca de las cosas humanas”<sup>142</sup>; y en el que corresponde a la vida sobrenatural tenemos la fe, de la que nace la oración que pide a Dios el don de sabiduría.

---

<sup>140</sup> S. Th. I-II, q. 58, a. 2 ad 1.

<sup>141</sup> S. Th. I-II, q. 66, a. 5 in c.

<sup>142</sup> S. Th. II-II, q. 47, a. 2 ad 1.

¿No se ocupa entonces la educación de las otras virtudes? Por supuesto que sí. Hemos dicho que lo propio del quehacer educativo es ayudar al hombre en su indigencia para adquirir la virtud, mas esa indigencia le impide, precisamente, tener virtudes que le pueden ser muy necesarias en determinados momentos; y mientras no pueda aprender a pescar habrá que darle un pez... Así, por ejemplo, el niño puede no entender bien la importancia de estudiar, pero los padres fortalecerán su apetito llevándolo a la escuela, supliendo con su prudencia la inmadurez del niño.

Además, no es posible educar en las virtudes de gobierno si no es con la práctica de gobierno; es decir, que para que el niño se vuelva prudente deberá, desde la docilidad a sus padres y maestros, ir practicando la justicia, la fortaleza, etc.<sup>143</sup>. Y cuando su prudencia ya comience a germinar en su entendimiento práctico, la prudencia de los padres seguirá actuando mas de diferente modo, iniciando progresivamente el tránsito del mandato al consejo.

Veamos en un texto de Santo Tomás este proceso de maduración en la prudencia del niño, que llega el momento en que ya no es obligado, sino persuadido, a abrazar la fe, pudiendo incluso para alcanzar este bien superior oponerse a los mismos padres:

---

<sup>143</sup> Cf. S. Th. I-II, q. 58, a. 5.



Una vez que comienza a tener uso de razón, empieza también a ser él mismo, y en todo lo concerniente al derecho divino o natural puede ser provisor de sí mismo. En esa situación debe ser inducido a la fe, no a la fuerza, sino por la persuasión, y puede también, contra la voluntad de sus padres, prestar su asentimiento a la fe y recibir el bautismo; mas no antes del uso de razón<sup>144</sup>.

En definitiva, la educación pretende un estado de virtud que consiste, esencialmente, en “ser provisor de sí mismo”, alcanzando así la mayoría de edad en la virtud.

Se abre así ante nuestros ojos un vasto y ordenado horizonte de virtudes racionales que pueden y deben ser objeto de educación, y ahora de nuestra reflexión.

### 3.3 Educar el cuerpo

No obstante comenzaremos nuestro camino por lo más material y potencial, que son las disposiciones corpóreas. Y es que dada la esencial corporeidad del hombre, la adecuada disposición corpórea puede contribuir a mejorar o a distorsionar la actividad del alma: “cuando los miembros del cuerpo están naturalmente dislocados, no obedecen dicho impulso del alma”<sup>145</sup>. Y esto sucede tanto en el orden cognoscitivo como en el apetitivo.

---

<sup>144</sup> S. Th. II-II, q. 10, a. 12 in c.

<sup>145</sup> S. Th. I, q. 78, a. 1 ad 4.

Así, por ejemplo, un conveniente descanso, un ambiente apropiado para evitar las distracciones, la misma salud corpórea son condiciones que pueden influir en la actividad intelectual, aunque no sea formando directamente hábitos operativos en el entendimiento, sino por medio del perfeccionamiento de las potencias sensitivas<sup>146</sup>. Y lo mismo puede decirse de la influencia de la corporeidad en la formación de virtudes morales de la sensibilidad, tan importantes en la correcta maduración de las virtudes morales de la voluntad:

Por parte del cuerpo, según la naturaleza del individuo, se dan hábitos apetitivos incoativamente naturales, pues hay hombres que, debido a la complexión de su cuerpo, tienen predisposición para la castidad, o para la mansedumbre u otras virtudes<sup>147</sup>.

90

Los hábitos corpóreos, como se acaba de decir, son naturales, pertenecen a la "naturaleza del individuo". Pero en ellos hay variaciones, ya las originadas por el mismo dinamismo natural, cuya fuente es el alma vegetativa en su actividad de dar crecimiento al cuerpo, ya las que provienen del arte racional, que interviene activamente en la modificación de las disposiciones orgánicas.

Veamos la primera situación. El crecimiento corpóreo es un factor determinante del ejercicio de la actividad racional, puesto que en según qué edades la falta de

---

<sup>146</sup> Cf. S. Th. I-II, q. 50, a. 4 ad 3.

<sup>147</sup> S. Th. I-II, q. 51, a. 1 in c.

desarrollo corporal comporta una inmadurez tal de la sensibilidad que, como acabamos de afirmar, puede incapacitar al entendimiento y a la voluntad para la misma realización de sus actos, o condicionarlos en gran medida<sup>148</sup>.

Desde este planteamiento el Aquinate realiza en el comentario al libro cuarto de las *Sentencias* de Pedro Lombardo una detallada clasificación de las edades del niño en función de su estado corpóreo, diferenciando tres etapas o septenios. En todos ellos el criterio es el mismo: “La razón se desarrolla en el hombre de un modo gradual, conforme se sosiega el movimiento y emanación de los humores”<sup>149</sup>.

Un primer estado abarca desde el nacimiento hasta los siete años, y se denomina *infancia*; en esta edad “el hombre ni entiende por sí ni puede comprender por medio de otro”<sup>150</sup>; esta limitación en el conocimiento impide también el compromiso moral, “y por esto en aquella edad no está preparado para ningún contrato, y, por consiguiente, tampoco para los esponsales”<sup>151</sup>. La educabilidad es en esta época prácticamente nula, centrándose toda la actividad de los padres en la crianza del niño, para que crezca convenientemente. Por eso a la escuela, lugar de educación y no de crianza, no se va hasta cumplir los siete años.

---

<sup>148</sup> Cf. S. Th. I, q. 101, a. 2 in c.

<sup>149</sup> *In IV Sent.* dist. 27, q. 2, a. 2 in c.

<sup>150</sup> *In IV Sent.* dist. 27, q. 2, a. 2 in c.

<sup>151</sup> *In IV Sent.* dist. 27, q. 2, a. 2 in c.

Y en esta edad, que Tomás denomina *puericia*, la condición corpórea permite ya al niño el uso de razón, pero no hasta tal punto que uno sea capaz de la *inventio* o descubrimiento de la verdad por sí mismo, dependiendo por completo de la *disciplina* o enseñanza por otro, que es el maestro. El compromiso moral puede ya iniciarse en esta etapa, pero sin que se adquiriera de modo definitivo, puesto que “no tiene firme voluntad”<sup>152</sup>.

La tercera etapa o *adolescencia* se inicia a los catorce años, y en ella el adolescente “no sólo puede comprender por medio de otro, sino también por sí mismo”<sup>153</sup>, esto permite un compromiso moral ya definitivo en lo que se refiere a la propia persona, pudiendo asumir tanto el matrimonio como la vida religiosa.

92

Y si en la adolescencia es posible adquirir compromisos en lo propio, con respecto a lo ajeno aún es necesario esperar, afirma Santo Tomás, a una cuarta etapa que se inicia a los veinticinco años, denominada *juventud*, y que supone el alejamiento definitivo de la niñez. Esta entrada en la edad adulta, por la que el hombre deja de estar bajo la tutela de los padres, supone una madurez que se traduce en disminución de su educabilidad. En efecto, el hombre adulto ya debe ser prudente; y todo el progreso de su educación moral debe haber consistido, principalmente, en un crecimiento en la “prudencia acerca de las cosas futuras”<sup>154</sup>. Por esta madurez de

---

<sup>152</sup> *In IV Sent. dist. 27, q. 2, a. 2 in c.*

<sup>153</sup> *In IV Sent. dist. 27, q. 2, a. 2 in c.*

<sup>154</sup> *In IV Sent. dist. 27, q. 2, a. 2 in c.*

la “edad perfecta”, el educando puede convertirse ya en educador; así lo explica Tomás aplicándolo a la vida de Jesús: “Cristo se bautizó alrededor del tiempo en que comenzaba a enseñar y predicar, para lo que se requiere una edad perfecta, como son los treinta años”<sup>155</sup>.

La importancia que acabamos de constatar de lo corpóreo en el ejercicio de la vida racional, especialmente por su estrecha vinculación al crecimiento, exige en el quehacer educativo una atención muy especial a la edad del educando, ya física, ya intelectual o moral, tal y como pone de manifiesto Santo Tomás en numerosos lugares; recordemos, por ejemplo, lo que dice en el prólogo de la *Summa Theologiae*:

El doctor de la verdad católica debe no sólo instruir a los más adelantados, sino también enseñar a los que empiezan, según lo que dice el Apóstol en I *Cor* 3: *Como a párvulos en Cristo, os he dado por alimento leche para beber, no carne para masticar*<sup>156</sup>.

Las disposiciones orgánicas pueden ser modificadas también desde la razón por medio de las artes, las cuales “se ordenan a las obras realizadas mediante el cuerpo”<sup>157</sup>. Así, la medicina o la educación física, por ejemplo, pueden ser un aliado de la vida racional, como se expresa en el conocido aforismo *mens sana in corpore sano*.

---

<sup>155</sup> S. Th. III, q. 39, a. 3 in c.

<sup>156</sup> S. Th. Prologus.

<sup>157</sup> S. Th. I-II, q. 57, a. 3 ad 3.

No obstante, no se habla de educación si no hay respuesta cognoscitiva en el educando; de ahí que el arte de mejorar la facultad locomotriz sea, en efecto, *educación física*, pues es claro que cuenta con la respuesta cognoscitiva del deportista; no así en el arte de la medicina, que no precisa conocimiento en el enfermo sino en el médico.

La educación física aparece en la obra de Tomás con los términos *gignastica, exercitativa o luctativa*<sup>158</sup>. Él mismo nos la define así: “la cual trata acerca de los ejercicios ordenados a que el cuerpo se valga bien”<sup>159</sup>. Veamos en uno de los pocos textos en los que Tomás nos habla de este arte *exercitativa* cómo puede, en efecto, darse virtud en los miembros de la fuerza locomotriz, recibiendo incluso dicha virtud el nombre de *fortaleza corpórea*; además, se pone de manifiesto el carácter racional de este arte, que debe procurar la “debida medida” entre el exceso y el defecto; y aún se constata la relación existente entre la medicina y el ejercicio, dos artes dirigidos a lo mismo: la adecuada disposición del cuerpo con respecto a las potencias del alma, una restableciendo la salud, y otra perfeccionándola:

Vemos que la fortaleza corporal se debilita por el exceso de gimnasia, esto es, por ciertos ejercicios corporales en los que algunos combatían desnudos, debido a que el esfuerzo excesivo debilita el vigor natural del cuerpo; de modo semejante, la falta de tales ejercicios debilita la fortaleza corporal, porque por la falta de ejercicio los miembros se quedan flojos y débiles para el trabajo. Y ocurre lo mismo con la salud, pues si alguien come o bebe más o menos de lo que le

---

<sup>158</sup> Cf. *In III Ethic.* lect. 7, n. 11.

<sup>159</sup> *In XI Metaph.* lect. 7, n. 2.

conviene, su salud se resentirá; pero si hace ejercicio, come y bebe moderadamente, conseguirá fortaleza corporal, y su salud se verá acrecida y asegurada<sup>160</sup>.

Es evidente, sin embargo, que la atención al desarrollo físico no puede llevar a descuidar el crecimiento del alma: “Es vano ser perfecto en edad según el cuerpo si no se es en el alma”<sup>161</sup>.

Esta afirmación de Santo Tomás en el sermón *Puer Jesus* viene seguida de un comentario acerca de las funestas consecuencias de desarrollar el cuerpo y no el alma, asegurando que algo así es “monstruoso, dañino, pesado o trabajoso, y peligroso”<sup>162</sup>: monstruoso, porque el hombre crece así sólo en una parte suya; dañino, porque se desaprovecha el tiempo que uno tiene para adquirir la virtud; trabajoso, porque de joven es más fácil moldear el alma, y con los años esto se torna más arduo; y, por todo ello, es peligroso para el alma.

## 3.4 Educar la vida intelectual

### 3.4.1 Educar la verdad

Es claro que el fin de la formación intelectual no es otro que conocer la verdad; mas ¿qué es la verdad?

---

<sup>160</sup> *In II Ethic.* lect. 2, n. 7.

<sup>161</sup> *Sermo Puer Jesus.*

<sup>162</sup> *Sermo Puer Jesus.*

Las cosas que se enseñan, en tanto que tienen la forma que les corresponde, decimos que son *verdaderas*: “toda cosa es verdadera -afirma Tomás- según que tiene la forma propia de su naturaleza”<sup>163</sup>. Este es el primer sentido de la verdad en el orden de la fundamentación ontológica, perfectamente sintetizado por la expresión de San Agustín que recoge el Aquinate: “Verdadero es lo que es”<sup>164</sup>.

Esta verdad del ente, en cuanto es, lo constituye apto para ser entendido tal y como es, o sea, para que un entendimiento conozca la verdad de su ser. Esta es la segunda acepción de la verdad en el orden óptico, que consiste en “la rectitud que puede ser percibida sólo por la mente”<sup>165</sup>. En este sentido hay que entender aquella expresión tomada de Isaac Israeli, que cita Tomás: “La verdad es la adecuación de la cosa y el entendimiento”. Y si la verdad del ente lo hace apto para ser entendido, siendo por ello sus formas *inteligibles*, también lo hará apto para ser enseñado. Por eso, cuando Balmes inicia su obra *El Criterio* dirigida a educar para pensar bien, afirma que éste consiste: “o en conocer la verdad o en dirigir el entendimiento por el camino que conduce a ella”<sup>166</sup>. Y esto último es enseñar.

Precisamente porque verdadero es lo que tiene la forma que le corresponde por naturaleza, y lo propio del entendimiento es conocer lo que las cosas son, decimos

---

<sup>163</sup> S. Th. I, q. 16, a. 2 in c.

<sup>164</sup> *De Veritate* c. 1, a. 1 in c. Dice también Jaime Balmes: “La verdad es la realidad de las cosas. Cuando las conocemos como son en sí, alcanzamos la verdad; de otra suerte, caemos en el error” (Jaime Balmes, *El Criterio* I, c. 1).

<sup>165</sup> *De Veritate* c. 1, a. 1 in c.

<sup>166</sup> Jaime Balmes, *El Criterio* I, c. 1.



que cuando el entendimiento aprehende las formas inteligibles de las cosas entonces es verdadero; y esto también sirve para el sentido, en la medida en que capta las formas sensibles de las cosas. Mas ésta es una manera de aplicar el primer sentido estudiado de verdad al acto del entendimiento.

Si profundizamos más constatamos otro sentido análogo al primero, según el cual el entendimiento no sólo es verdadero por aprehender una forma inteligible, sino por manifestar que su aprehensión se corresponde con la realidad: “Verdadero es lo manifestativo y declarativo del ser”<sup>167</sup>, afirma Tomás citando a San Hilario; es decir, no sólo tiene el entendimiento el concepto *caballo*, sino juzga que *el caballo es un animal*. Y esto ya no es posible para los sentidos, que ven, pero no saben si ven las cosas como son. Aquí, pues, tratamos el entendimiento en cuanto cognoscente, y la verdad queda entonces definida como la “adecuación entre el entendimiento y la cosa”; así explica Santo Tomás esta acepción del concepto *verdad*, que es la tercera en el orden de fundamentación óptica, aunque sea la primera en el orden de conocimiento:

Como ya se ha dicho, lo verdadero, según su primera concepción, reside en el entendimiento. Como toda cosa es verdadera en cuanto tiene la forma propia de su naturaleza, es necesario que el entendimiento, en cuanto cognoscente, sea verdadero en cuanto tiene la semejanza de la cosa conocida, que es la forma del entendimiento en cuanto cognoscente; y por eso, la verdad se define como la adecuación entre el entendimiento y la cosa; por lo cual conocer la verdad es

---

<sup>167</sup> *De Veritate* c. 1, a. 1 in c.

conocer esta conformidad. Esto no lo conocen de ninguna manera los sentidos, pues aunque la vista tenga la imagen de lo visible, sin embargo, no conoce la adecuación existente entre él y lo que aprehende de él<sup>168</sup>.

Para poder expresar dicha adecuación entre el entendimiento y la cosa al hombre no le basta el concepto, siéndole necesario recurrir al juicio, en el que afirme o niegue que, en verdad, lo conocido es así<sup>169</sup>. Este juicio verdadero, “manifestativo y declarativo del ser”, en tanto que verdad que se da en el entendimiento del maestro en cuanto cognoscente, y en tanto que se funda en la verdad del ente, apto para ser entendido, es la palabra que se enseña al discípulo para que aprenda, para que llegue al conocimiento de la verdad.

Para conseguir en el educando hábitos que dispongan convenientemente al conocimiento de la verdad, es necesario ejercitar su entendimiento en el descubrimiento de juicios verdaderos y no sólo en la adquisición de conceptos. Qué desviada, por supuesto, la educación que se base en juicios erróneos, pues “el bien del entendimiento es la verdad, como su mal es la falsedad”<sup>170</sup>; mas también, qué desviada la que, en un mero afán enciclopédico o de erudición, llene la mente del alumno de noticias, términos, hechos, ideas, definiciones, opiniones<sup>171</sup>, etc., sin atreverse a

---

<sup>168</sup> S. Th. I, q. 16, a. 2 in c.

<sup>169</sup> Cf. S. Th. I, q. 16, a. 2 in c.

<sup>170</sup> S. Th. I-II, q. 57, a. 2 ad 3.

<sup>171</sup> Dice Santo Tomás que la opinión y la sospecha, al poder versar tanto sobre la verdad como sobre la falsedad, no son capaces de engendrar virtudes intelectuales (Cf. S. Th. I-II, q. 57, a. 2 ad 3).

comprometer el entendimiento en un juicio que alcance la realidad<sup>172</sup>. Una educación así, temerosa y hasta resentida del mismo término *verdad*, dirige el entendimiento hacia su propia muerte, pues le hace creer poseedor del nutritivo alimento de la *cultura*, resultando éste no ser más que mera distracción, incapaz de satisfacer su auténtica ansia de saber<sup>173</sup>.

Por el contrario, la verdadera educación pretende que el alumno alcance a formular juicios; y no sólo esto, sino que dichos juicios sean verdaderos<sup>174</sup>. Por eso trata que sea él mismo el que llegue a la conclusión, y no que ésta le venga impuesta por la voluntad de otro: "Algunos siguen la opinión de los maestros, porque las oyen de ellos; pero nadie debe tener un amigo como verdad, sino que sólo debe adherirse a la verdad"<sup>175</sup>.

---

<sup>172</sup> Santo Tomás se vio inmerso en el método pedagógico de la *quaestio disputata*, que tan acertadamente utilizó; en él lo importante no era la discusión en sí misma, sino que el *respondens* refutara convenientemente las objeciones presentadas y, sobre todo, que el maestro dictara su *determinatio* o solución a toda la cuestión (Cf. James A. Weisheipl, Op. Cit., pp. 158-159).

<sup>173</sup> Sobre el "olvido de la verdad" en la cultura actual, ver A. Lobato, "La paideia exigida por la verdad".

<sup>174</sup> Afirma por ello Lobato: "*La formación intelectual humana* no es sino el desarrollo de la capacidad de verdad que tiene el hombre por su dimensión espiritual cognoscitiva" (Abelardo Lobato, "La paideia exigida por la verdad", p. 275).

<sup>175</sup> Dice al respecto con gran perspicacia el profesor Petit: "Sólo de lo verdadero somos enseñados. De ahí que, podemos añadir nosotros, sólo lo que es verdad constituye escuela, la opinión, si acaso, partido pero no escuela. Por eso el tomismo es una escuela y no un partido. La diferencia consiste en que lo enseñado es comprendido por el que ha aprendido como cosa propia, mientras que lo opinado se sostiene por voluntad del que lo manifiesta ya que le falta la certeza de lo afirmado. A esta verdad esencial se une una verdad psicológica, pues cuando alguien conoce algo por su propio entendimiento no le molesta reconocer que lo ha aprendido de otro, pero al contrario, quien habla por lo dicho por otro, el que meramente repite tiene necesidad de aparentar que no pertenece a escuela alguna" (José M<sup>o</sup> Petit, "Principios fundamentales de la tarea docente según Santo Tomás de Aquino", *Espíritu* 44, 111, 1995, pp. 73-83, p. 78).

Y si la educación tiene como alimento la verdad, será también misión suya desterrar el error en la mente del educando. Así lo sintetiza Santo Tomás, refiriéndose en concreto a la enseñanza que parte de la Sagrada Escritura: «Cuatro son los efectos de la Sagrada Escritura: para la razón especulativa, enseñar la verdad y refutar el error; y para la razón práctica, alejar del mal e inducir al bien»<sup>176</sup>.

Es la verdad, fundada en la realidad de las cosas, entendida en plenitud por el docente y propuesta después al discente, de manera que él mismo pueda descubrirla, la que permite *educar en la verdad*.

### 3.4.2 Las virtudes intelectuales

100

Mas para el conocimiento de la verdad se requieren virtudes que ayuden al entendimiento. Atendiendo entonces a estas virtudes intelectuales, podemos comenzar por la virtud del *entendimiento*. Existe, en efecto, en la facultad del mismo nombre y de forma connatural una virtud que dispone la inteligencia humana para conocer inmediatamente las verdades evidentes, aquellas que no necesitan otra verdad para ser conocidas<sup>177</sup>. El carácter connatural de esta virtud excluye en ella la condición de educable. Santo Tomás menciona entonces en la cuestión *De magistro* la posición de los platónicos, quienes consideran que todos los hábitos intelectivos son connaturales al hombre, y que la única educación posible consiste en proponer

---

<sup>176</sup> *In II Epist. ad Tim.* c. 3, lect. 3.

<sup>177</sup> Cf. S. Th. I-II, q. 57, a. 2 in c.

imágenes que ayuden a despertar lo que ya viene dado por naturaleza<sup>178</sup>. La crítica del Aquinate se fundamenta en la existencia de causas próximas en el universo, las cuales quedan removidas en la tesis platónica<sup>179</sup>.

Por el contrario, hay hábitos que siguen al hábito natural de los primeros principios y se dice por ello que son adquiridos, siendo causados de este modo por una causa próxima, que es el propio entendimiento. Veamos el luminoso texto de Tomás, que nos enseña a entender correctamente esta adquisición de hábitos intelectivos:

Lo mismo hay que decir de la adquisición de la ciencia, a saber, que preexisten en nosotros algo así como semillas de las ciencias, que son las primeras concepciones del entendimiento, las cuales son conocidas por la luz del entendimiento agente mediante especies abstraídas de lo sensible, ya sean éstas complejas, como las dignidades, ya simples, como la razón del ser, del uno, etc., que el entendimiento aprehende inmediatamente. Todos los principios se siguen de estos principios universales, como si se tratara de razones seminales. Por consiguiente, cuando a partir de estos conocimientos universales la mente es llevada a conocer en acto los particulares, que primeramente eran conocidos en potencia y como de manera universal, entonces se dice de alguien que adquiere ciencia<sup>180</sup>.

Continúa explicando lo que ya hemos considerado con anterioridad, y es que esta adquisición puede conseguirse sin ayuda exterior *-inventio-* o con ella *-disciplina-*, lo que corresponde a la *educación intelectual*<sup>181</sup>.

---

<sup>178</sup> Cf. *De Veritate* q. 11, a. 1 in c.

<sup>179</sup> Cf. *De Veritate* q. 11, a. 1 in c.

<sup>180</sup> *De Veritate* q. 11, a. 1 in c.

<sup>181</sup> Cf. *De Veritate* q. 11, a. 1 in c.

Las virtudes intelectuales que pueden adquirirse por invención o por enseñanza son teóricas o especulativas, esto es, ordenadas al conocimiento de la verdad, o prácticas, esto es, ordenadas a la realización de una acción.

### 3.4.3 Ciencia y sabiduría

Las virtudes intelectuales especulativas son dos: la ciencia, que perfecciona el raciocinio que discurre a partir de principios universales en tal o cual género de seres cognoscibles, y la sabiduría, que lo hace a partir de los principios universales últimos<sup>182</sup>.

Sabiduría sólo hay una, pues el objeto último en el que fundamenta su raciocinio es uno solo, Dios; mientras que podemos identificar tantas ciencias cuantos géneros haya. Y es tal el objeto de la sabiduría, que ésta juzga y ordena todo otro conocimiento científico, tanto en sus principios como en sus conclusiones; por lo que puede afirmarse que la sabiduría es el principal hábito intelectual<sup>183</sup>.

Este carácter arquitectónico de la sabiduría tiene una clara consecuencia pedagógica, y es que sin una auténtica enseñanza acerca de los principios últimos -esto es, filosófica-, la educación intelectual no sólo restará incompleta, sino desorienta-

---

<sup>182</sup> Cf. S. Th. I-II, q. 57, a. 2 in c.

<sup>183</sup> Cf. S. Th. I-II, q. 66, a. 5 in c.

da, sin norte ni brújula, con el grave peligro de perderse en un laberinto de ciencias. Fácilmente una determinada ciencia aspirará entonces a sustituir el vacío dejado por la enseñanza de la Filosofía, convirtiéndose en guía de las demás desde principios particulares; o, por el contrario, la enseñanza intelectual acabará perdiendo su carácter especulativo, para dirigirse exclusivamente a lo práctico y, sobre todo, a lo técnico. Qué distinta es la verdadera educación intelectual, que promueve en el educando actitudes contemplativas: “el estudio de la sabiduría -afirma Tomás en un precioso texto- es el más perfecto, sublime, provechoso y alegre de todos los estudios humanos”<sup>184</sup>.

Pero la Filosofía de la educación de Santo Tomás nos dejó muchas otras reglas pedagógicas, que se pueden descubrir en el mismo camino recorrido por el maestro para adquirir el saber que luego busca enseñar. En efecto, el orden de descubrimiento, *ordo inveniendi*, es el mismo que el orden de enseñanza, *ordo docendi*:

El que enseña -explica Tomás en un texto ya citado- lleva a otro al conocimiento de lo que ignora siguiendo un proceso similar al que uno emplea para descubrir por sí mismo lo que ignora<sup>185</sup>.

Se basa el Aquinate en otro principio más general que tuvimos presente recientemente: el arte imita a la naturaleza<sup>186</sup>. Y como la enseñanza tiene algo de arte -

---

<sup>184</sup> S. C. G. I, c. 2, n. 1.

<sup>185</sup> *De Veritate* q. 11, a. 1 in c.

<sup>186</sup> Cf. *De Veritate* q. 11, a. 1 in c.

aunque no servil, sino liberal, pues se ordena al conocimiento de la verdad<sup>187</sup>, deberá buscar un modelo en la naturaleza al que imitar. Y este modelo es el orden de descubrimiento.

Pues bien, en el camino recorrido por el maestro lo primero que constatamos es que lo ha recorrido él, y no otro. Por consiguiente, el que aprende, aun cuando cuente con la inestimable ayuda del maestro, también deberá llegar por sí mismo a conocer la verdad de las cosas. Santo Tomás es aquí muy claro:

Se dice que el hombre causa la ciencia en otro por la operación de la razón natural de éste. Y esto es enseñar. Por ello decimos que un hombre enseña a otro y es su maestro<sup>188</sup>.

104

Él mismo es un ejemplo palpable de esto, pues cuando uno se acerca a sus escritos Tomás parece menguar para que sólo la verdad crezca. Fijémonos en el consejo que él mismo da al hermano Juan en la *Epistola de modo studendi*, y que debiera estar grabado en la mente de todo aquel que se entrega a la vida intelectual: “No te fijes de quien viene lo que oigas, pero todo lo que de bueno se diga, encomiéndalo a la memoria”<sup>189</sup>.

---

<sup>187</sup> Cf. I-II, q. 57, a. 3 ad 3.

<sup>188</sup> *De Veritate* q. 11, a. 1 in c.

<sup>189</sup> *Epistola de modo studendi*.



Lo importante es, pues, la respuesta del alumno: "Procura entender cuanto leas y escuches"<sup>190</sup>, sigue diciendo al hermano Juan. De este modo la acción educativa adquiere la forma de diálogo, en donde el maestro pregunta y el alumno responde, tal y como sucedía en las fecundas disputas académicas que vivió Tomás en su vida universitaria y que nos dejaron el legado de las *questiones disputatae*.

En el *ordo inveniendi* se aprecia otro aspecto interesante: el maestro siempre llega a descubrir lo que ignora desde algún conocimiento previo. Así pues, hay que enseñar desde lo que el alumno ya sabe. Esto exige, evidentemente, que el maestro conozca a su alumno y sepa adaptarse a su nivel. Pero estos preconocidos del alumno pueden aún enriquecerse por obra del maestro cuando éste recurre a la memoria del pasado, a lo dicho por otros: "No dejes de imitar las huellas de los buenos y de los santos"<sup>191</sup>, es otro de sus consejos que da al hermano Juan. Es realmente admirable el bagaje cultural que hallamos en la obra de Tomás: citas de la Sagrada Escritura, que sabía de memoria; de los Santos Padres, que engarzó en la preciosa *Catena aurea*; de los Concilios ecuménicos, que quiso conocer con absoluta precisión; y de filósofos griegos, romanos, árabes, judíos y cristianos, destacando las obras de Aristóteles, *el Filósofo*, cuyas traducciones esperaba con ansia.

---

<sup>190</sup> *Epistola de modo studendi*.

<sup>191</sup> *Epistola de modo studendi*.

Por fin, cuando el maestro adquiere el saber lo hace encontrando los nexos que permiten poner lo particular como conclusión de un principio universal. La nueva regla metodológica se resume entonces así: hay que ayudar el entendimiento del educando para que pueda llegar a la conclusión. Y propone varias opciones; la primera consiste en introducir al alumno en el razonamiento por vía de autoridad:

El hombre -asegura el Aquinate- no se hace partícipe del aprendizaje de repente, sino de una manera progresiva, según el modo de su naturaleza. De ahí que todo el que aprende es necesario que crea, para así llegar a la perfección de la ciencia, como lo atestigua el Filósofo: *Creer es algo necesario a quien aprende*<sup>192</sup>.

Pero ése es sólo un paso previo, pues hay que conseguir que comprenda por sí mismo; para eso sugiere acercar al discípulo a la conclusión proponiéndole juicios menos universales que los que ya tiene, o también ejemplos sensibles, ayudando así su actividad abstractiva.

Y en caso de que el alumno no se vea capaz de alcanzar por sí mismo la conclusión, entonces propone que el maestro fortalezca su entendimiento mostrándole las conexiones entre los principios y la conclusión. Se trata de "llegar a las cosas más difíciles a través de las más fáciles"<sup>193</sup>, asegura nuevamente en su *Epistola de modo studendi*. Veamos el luminoso texto del maestro Tomás en la cuestión *De magistro*:

---

<sup>192</sup> S. Th. II-II, q. 2, a. 3 in c.

<sup>193</sup> *Epistola de modo studendi*.

El maestro conduce de dos maneras al discípulo desde lo que ya conoce hasta el conocimiento de lo que ignora. La primera, suministrándole algunos medios o ayudas de los cuales pueda su entendimiento adquirir la ciencia, tales como ciertas proposiciones menos universales, que el discípulo puede fácilmente juzgar mediante sus previos conocimientos, o dándole ejemplos palpables, o cosas semejantes, o cosas opuestas a partir de las que el entendimiento del que aprende es llevado al conocimiento de algo desconocido. La segunda, fortaleciendo el entendimiento del que aprende, no mediante alguna virtud activa como si el entendimiento del que enseña fuese de una naturaleza superior, tal como dijimos que iluminan los ángeles, puesto que todos los entendimientos humanos son de un mismo grado en el orden natural, sino en cuanto se hace ver al discípulo la conexión de los principios con las conclusiones, en el caso de que no tenga suficiente poder comparativo para deducir por sí mismo tales conclusiones de tales principios<sup>194</sup>.

Por otra parte, explica Santo Tomás que la enseñanza de las virtudes intelectuales no sólo requiere una adecuada metodología, sino que en el alumno se den algunas virtudes morales previas. Así, aconseja al hermano Juan que “mantenga pura la conciencia”, “se muestre amable con todos”, “no indague de ninguna manera acerca de las acciones ajenas”, etc.<sup>195</sup>. También afirma con rotundidad la necesidad de la abstinencia y la castidad en orden a la vida intelectual, pues los vicios contrarios “la intención del hombre se aplica al máximo a las cosas corpóreas y, consiguientemente, queda debilitada la operación humana respecto de las cosas inteligibles”<sup>196</sup>.

---

<sup>194</sup> S. Th. I, q. 117, a. 1 in c.

<sup>195</sup> *Epistola de modo studendi*.

<sup>196</sup> S. Th. II-II, a. 15. a. 3 in c.

Mas la virtud moral que mejor predispone al estudio es, sin duda, la *estudiosidad*. Es moral porque regula el apetito de conocer y el gozo contemplativo que se deriva, de ahí que el Angélico sitúe dicha virtud como parte potencial de la templanza -lo que no impide que también lo sea de la ciencia y la sabiduría<sup>197</sup>.

La estudiosidad pone la verdad como auténtico objeto del conocer -y, por ende, del educar-, evitando caer en el vicio de la *curiosidad*; ésta, en efecto, no busca tanto conocer la verdad, cuanto gozarse con el conocer. . . sea verdadero o no; por eso es propio del curioso atender a cosas superficiales y a falsos maestros, aquellos que sólo son alabados por su retórica<sup>198</sup>, mientras que el estudioso dirige sus preguntas a maestros que destaquen por su sabiduría, ya presentes, ya antiguos, ya a las mismas criaturas, pues “las obras de Dios son sentencias de su sabiduría”<sup>199</sup>, y todo su saber lo ordena a Dios como a la Causa suprema<sup>200</sup>.

También es propio también del curioso pretender lo que le supera, “por encima de la capacidad de nuestro ingenio, lo cual da lugar a que los hombres caigan fácilmente en errores”<sup>201</sup>; por el contrario, el estudioso es humilde y acepta el consejo

---

<sup>197</sup> Cf. S. Th. II-II, q. 166, a. 2 in c; Alberto Caturelli, “La estudiosidad y la vida espiritual”, *Sapientia* 42, 1987, pp. 167-176.

<sup>198</sup> S. Th. II-II, q. 167, a. 1 in c.

<sup>199</sup> *Sermo Jesus proficiebat*.

<sup>200</sup> Cf. S. Th. II-II, q. 167, a. 1 in c.

<sup>201</sup> S. Th. II-II, q. 167, a. 1 in c).

de Tomás al hermano Juan: “no investigues las cosas que te exceden”<sup>202</sup>; por eso el que busca la verdad sabe abrirse con docilidad a las indicaciones del maestro, y no porque vengan de él, sino porque son verdaderas; de ahí que afirme Santo Tomás que hay que saber escuchar a más de un maestro, para que “lo que no aprendas de uno, lo aprendas de otro”<sup>203</sup>.

Por último, debemos decir que la estudiosidad no sólo modera el placer de conocer, sino que también fortalece el apetito del mismo, para así superar las dificultades inherentes al estudio, sobre todo las que favorecen la distracción; por eso pone Tomás como condición de la sabiduría la atenta meditación que, a ejemplo de María deberá ser frecuente, íntegra y profunda<sup>204</sup>. El educador que pretenda dirigir a su discípulo por las sendas de la ciencia y la sabiduría deberá, por consiguiente, acondicionar el camino haciendo del educando alguien estudioso, esto es, deseoso, dócil y atento a la verdad.

### 3.4.4 Las artes

Junto a las virtudes especulativas encontramos otras dos virtudes intelectivas ordenadas ahora a lo práctico, que son la prudencia y el arte. Se diferencian en que la primera perfecciona el obrar humano y la segunda la obra realizada por el hombre<sup>205</sup>.

---

<sup>202</sup> *Epistola de modo studendi.*

<sup>203</sup> *Sermo Jesus proficiebat.*

<sup>204</sup> *Sermo Jesus proficiebat.*

<sup>205</sup> Cf. S. Th. I-II, q. 57, a. 4 in c.

El arte no exige más rectitud que la de la razón en su ordenación a la producción de la obra que pretende, del mismo modo que el entendimiento especulativo sólo debe ser conforme a la verdad de la cosa que busca conocer<sup>206</sup>; por el contrario, la prudencia requiere además la rectitud del apetito, pues no se puede juzgar correctamente acerca de lo particular agible sin que el apetito esté bien dispuesto al fin y pueda ayudar al entendimiento a razonar de modo adecuado<sup>207</sup>, y por ello la prudencia es virtud moral. Santo Tomás pone un claro ejemplo que ilustra esta diferencia: pecar queriendo implica mayor imprudencia que pecar sin querer, pero realizar mal una obra de arte queriendo es más alabado que realizarla mal sin querer; y esto es así porque “la rectitud de la voluntad es esencial a la prudencia, y no lo es al arte”<sup>208</sup>.

## IIO

Dejamos para después la consideración de la educación de la prudencia, y digamos ahora algo de la educación artística. Ésta, como acabamos de ver, encuentra su fin en la obra externa, y eso implica que saber realizarla aúna esencialmente el conocimiento práctico y la habilidad material: el que sabe tocar el violín sólo es aquel que lo demuestra tocando. Por ello nos asegura el Aquinate que, así como toda educación intelectual –ya teórica, ya práctica- debe partir de algún conocimiento previo en el alumno, así también la educación artística presupone una disposición material a adquirir la habilidad exigida, la cual se adquirirá por la práctica, evidentemente:

---

<sup>206</sup> Cf. S. Th. I-II, q. 57, a. 3 in c.

<sup>207</sup> Cf. S. Th. I-II, q. 58, a. 5 in c.

<sup>208</sup> S. Th. I-II, q. 57, a. 4 in c.

Todo arte y toda doctrina racional se da por un conocimiento preexistente. Lo mismo en lo operativo. Por ejemplo, en el tañido de la cítara. El que tañe correctamente la cítara debió acostumbrarse primero por algunos aprendizajes y rudimentos. Lo mismo se da en otras, pues la materia debe estar bien dispuesta para la acción, dado que la acción del agente se realiza en un receptor bien dispuesto<sup>209</sup>.

Mas también nos recuerda la necesidad del conocimiento en la educación artística, el cual debe estar claramente ordenado a la práctica y por ello ser lo más próximo posible a la acción singular. En la educación artística nada tienen que hacer las grandes teorías universales frente a un consejo práctico inmediato, capaz de resolver *hic en nunc*, aquí y ahora, un problema técnico. Ello pone de manifiesto que el maestro en el arte debe hallarse muy cerca del proceso de aprendizaje, para guiar o corregir al alumno cuando sea preciso.

III

---

Otro aspecto interesante a recalcar es el lugar que debe tener la educación artística en el conjunto de las enseñanzas humanas. Hay que recordar aquello de que “todas las ciencias y artes se ordenan a algo uno, esto es, la perfección del hombre, que es su felicidad”<sup>210</sup>. Y en este orden las artes, que se caracterizan por la utilidad, tienen una clara subordinación al saber teórico, que es libre, y aun a la virtud moral. Así, las artes deben en todo momento permitir que el saber teórico y la vida moral puedan realizarse con plena libertad. Sigue en esto el Aquinate los sabios consejos de Aristóteles en su *Política*:

---

<sup>209</sup> *In VI Ethic.* lect. 1.

<sup>210</sup> *In Metaph.* Proem.

Es claro en las distintas enseñanzas que no corresponde educar a los niños en todo lo útil en general, sino tan sólo en lo útil y liberal, porque las liberales disponen por sí en intelecto al fin, y las no liberales disponen por sí al bien del cuerpo, como dijo... Deben considerarse mercenarias la actividad, el arte y el conocimiento o doctrina que a los cuerpos de los libres o al alma, a aun al intelecto, disponen mal e inútilmente para el uso y las acciones de las virtudes morales e intelectuales, o para el uso de la virtud perfectísima que es la felicidad<sup>211</sup>.

Y se refiere en concreto a aquellas artes que “no dejan vacar a la mente en los bienes intelectuales por sí”<sup>212</sup>. Hay que huir del pragmatismo educativo. ¿Qué lugar ocupa hoy la reflexión teórica en los sistemas educativos, aun universitarios? “Mercenarios” es el calificativo que les da Santo Tomás, pues se venden a la utilidad. Por el contrario, una educación que se precie de este nombre es aquella que prioriza el saber teórico, al servicio del cual se hallan las artes liberales.

112

Por ello hay que respetar el carácter liberal, contrario al de utilidad, de estas artes. Y menciona en primer lugar a la música, que “debe buscarse para educar y por el deleite que se da en el ocio, no por alguna utilidad extrínseca”<sup>213</sup>. Luego, habrá que enseñar aquellas disciplinas útiles, pero que están directamente al servicio de saber teórico, como las artes lingüísticas:

---

<sup>211</sup> *In VI Ethic.* lect. 1.

<sup>212</sup> *In VI Ethic.* lect. 1.

<sup>213</sup> *In VI Ethic.* lect. 1.



Es evidente que a los niños debe intruírselos en algunas disciplinas útiles, no tanto por la utilidad exterior que se sigue de ellas, sino porque benefician a las ciencias y actividades liberales. La ciencia del lenguaje no sólo es útil en relación con los bienes exteriores, según se dijo (y por ello debe enseñarse), sino también porque por el lenguaje se accede a muchas enseñanzas en otras ciencias, por ejemplo a la disciplina que transmite oralmente contenidos significativos, cuyo sentido y noción en su modo de significar a la vez que el orden adecuado, enseña la ciencia mentada<sup>214</sup>.

Menciona asimismo el dibujo, pues se encuentra al servicio de un fin muy noble, que es la contemplación de la belleza. Por eso dice el Aquinate, siguiendo a Aristóteles, que debe enseñarse el dibujo a los niños

pues por él puede considerarse más la belleza del cuerpo, que consiste en la debida proporción de la cantidad de los miembros entre sí y de todo el cuerpo, y del color que es bueno y deleitable en sí mismo<sup>215</sup>.

### 3.4.5 La educación de los sentidos

El conocimiento racional humano requiere los sentidos, pues sólo forma el concepto a partir de la iluminación que el entendimiento agente realiza en la imagen sensible:

---

<sup>214</sup> *In VI Ethic.* lect. 1.

<sup>215</sup> *In VI Ethic.* lect. 1.

Es imposible que nuestro entendimiento, en el presente estado de vida, durante el que se encuentra unido a un cuerpo pasible, entienda en acto sin recurrir a las imágenes<sup>216</sup>.

Ésta es una tesis bien conocida, mas ahora nos debemos preguntar si estos sentidos son educables o no dada su estrecha vinculación con la vida intelectual. Comencemos por los sentidos externos. De éstos hay que decir que no son educables, pues siendo su objeto exterior al sujeto no pueden ser dirigidos por la razón, y por ello no es posible generar en ellos hábitos que los predispongan a realizar mejor un acto al que ya se encuentran determinados:

Las potencias aprehensivas externas, como la vista, el oído y otras así, no son capaces de hábito alguno, sino que están determinadas a sus propios actos según la disposición natural<sup>217</sup>.

Dirijámonos, pues, a los sentidos internos. El acto cognoscitivo en que consiste la sensación no se reduce al mero padecer una inmutación en los órganos sensitivos; tal pasividad queda superada con el acto del sentido común, que realiza la unión del sentiente con lo sentido en la intimidad de una conciencia del propio acto de sentir. Éste, precisamente en cuanto acto, emana de su plenitud cognoscitiva una forma expresiva de lo sentido, una imagen en la que se representa y manifiesta lo percibido. La facultad que se encarga de expresar esta imagen es, cómo no, la imaginación:

---

<sup>216</sup> S. Th. I, q. 84, a. 7 in c.

<sup>217</sup> S. Th. I-II, q. 50, a. 3 ad 3.

Si hay allí sentido, necesariamente ha de haber imaginación. Pues la imaginación no es otra cosa que un movimiento obrado por el sentido en acto<sup>218</sup>.

Es en virtud de esta actividad formadora de imágenes, que descubrimos en la imaginación la posibilidad de abrirse a la intervención de la razón, pues su objeto no queda fuera del sujeto, sino al alcance de las potencias del alma. Ahora sí, por fin, tenemos ante nosotros una facultad sensitiva capaz de forjar hábitos -siempre bajo el imperio de la razón, según lo ya explicado-, por los que «imaginar mejor»<sup>219</sup>.

Un claro ejemplo de esta forja de hábitos en la imaginación lo tenemos en la consideración moral que hace Tomás de la polución nocturna. Afirma el Doctor Angélico que, ciertamente, lo imaginado en sueños escapa al dominio directo de la razón y, por tanto, queda exento de moralidad. No obstante, sí es posible en estado de vigilia excitar de tal modo la fantasía con imágenes que provoquen luego en el sueño actos que concluyan en la polución:

La polución nocturna más frecuente procede del pensamiento sobre los vicios carnales que va acompañada del deseo de tales deleites, ya que entonces queda

---

<sup>218</sup> *In II De anima*, lect. 4, n. 4. “El conocimiento sensible -explica Canals- no podría ser definido sólo como intuitivo y receptivo. A la actualidad de la vida sensitiva le pertenece, constitutivamente, la emanación activa de la característica representación elaborada por la ‘fantasía’ o imaginación, que los aristotélicos llamaron *phantasma* o imagen, producida por una actividad que Aristóteles definió como ‘movimiento realizado por el sentido en acto’”. (Francisco Canals, *Sobre la esencia del conocimiento*, Barcelona, PPU, 1987, p. 395).

<sup>219</sup> S. Th. I-II, q. 50, a. 3 ad 3.

en el alma cierta huella e inclinación, que hacen que la imaginación, en sueños, se incline más fácilmente a consentir en actos que dan lugar a la polución<sup>220</sup>.

En este ejemplo la razón dirige la formación de imágenes en la fantasía, creando en ella hábitos que «inclinan más fácilmente» a sus actos correspondientes; son hábitos viciosos, pero podrían ser, por el contrario, hábitos virtuosos si acostumbrara la imaginación a otro tipo de sensaciones. El modo que tiene un hombre de educar la imaginación de otro hombre no podrá ser otro que acostumbrándole a ciertas imágenes visuales, auditivas, etc., como cuando para educar la sensibilidad musical no hay otro camino que habituar el oído escuchando determinadas melodías. Las enseñanzas artísticas que veíamos recientemente destacadas por el Aquinate tendrían esta clara función educativa de la imaginación.

Mas la vida sensitiva requiere no sólo la percepción de la realidad presente sensible, sino la conservación de tales percepciones en orden a conseguir tener experiencia; la memoria es la facultad encargada de almacenar las imágenes, poniéndolas a disposición del alma para futuras ocasiones<sup>221</sup>. Y la razón puede conseguir que la memoria se perfeccione mediante hábitos operativos, por los que poder «recordar mejor»<sup>222</sup>. Para ello será necesario proceder desde la imaginación, pues la memoria depende de las imágenes que ella le proporcione.

---

<sup>220</sup> S. Th. II-II, q. 154, a. 5 in c.

<sup>221</sup> Cf. S. Th. I, q. 78, a. 4 in c.

<sup>222</sup> S. Th. I-II, q. 50, a. 3 ad 3.

Cuando habla Santo Tomás de la virtud de la prudencia, aquella que perfecciona el entendimiento práctico en orden al buen obrar, menciona como una de sus partes integrantes la virtud de la memoria. El término no se refiere, por tanto, a la facultad, sino al hábito que la perfecciona, y eso es precisamente lo que a nosotros nos importa. La virtud de la memoria viene a ayudar a la facultad sensitiva del mismo nombre para que conserve mejor las impresiones recibidas, recordándolas en el futuro más fácilmente. Es por ello la virtud de la experiencia; y como ésta es necesaria al hombre prudente, puesto que el obrar humano está rodeado de innumerables situaciones contingentes, el entendimiento buscará dirigir la actividad memorística para ponerla a su servicio. Así nos lo explica el Aquinate:

Para conocer la verdad entre muchos factores es necesario recurrir a la experiencia, y por esa razón escribe el Filósofo en el libro II de la *Ética*, que la virtud intelectual nace y se desarrolla con la experiencia y el tiempo. La experiencia, a su vez, se forma de muchos recuerdos, como se demuestra en el libro I de la *Metafísica*. En consecuencia, la prudencia conlleva el tener memoria de muchas cosas, y por eso es conveniente considerar a la memoria como parte de la prudencia<sup>223</sup>.

A continuación describe cuatro «artes e industrias» por las que puede ser perfeccionada la memoria, afirmando que por ellas la razón viene a ayudar la disposición natural a recordar. La primera regla consiste en presentar a la memoria imágenes semejantes a las que desea recordar:

---

<sup>223</sup> S. Th. II-II, q. 49, a. 1 in c.

<sup>224</sup> S. Th. II-II, q. 49, a. 1 ad 2.

Primero, buscando algunas semejanzas con las cosas que intentamos recordar, pero que no sean imágenes corrientes, ya que siempre nos sorprenden las imágenes más inusitadas y les prestamos mayor y más intensa atención, y ésta es la razón por la que recordamos mejor las cosas de nuestra niñez<sup>224</sup>.

### Habla después Tomás de un adecuado orden de las imágenes:

En segundo lugar es preciso organizar debidamente las cosas que se pretende conservar en la memoria, para poder pasar fácilmente de un objeto a otro. Por eso escribe el Filósofo en *De memoria et reminiscentia* que a veces los lugares parecen ayudarnos a recordar. Y la causa de ello está en que se pasa velozmente de uno a otro<sup>225</sup>.

La tercera regla mnemotécnica mencionada por el Aquinate hace referencia al interés por lo que se desea recordar, y es que la razón puede excitar un afecto hacia dichas imágenes de manera que queden mejor grabadas en la memoria:

En tercer lugar se debe poner interés y afecto en lo que queremos recordar, pues cuando con mayor fijeza queden impresas las cosas en el alma, con menos facilidad se borran. De ahí que afirme también Tulio en su *Retórica* que el interés conserva íntegras las figuras de las representaciones<sup>226</sup>.

Y por último asegura la conveniencia de rememorar con frecuencia aquello que deseamos conservar mejor, pues se crea precisamente una costumbre, un hábito, que favorece la posterior operación:

---

<sup>225</sup> S. Th. II-II, q. 49, a. 1 ad 2.

<sup>226</sup> S. Th. II-II, q. 49, a. 1 ad 2.

Finalmente, es conveniente pensar con frecuencia en lo que queremos recordar. Por ese motivo afirma el Filósofo en el libro *De memoria et reminiscencia* que la reflexión conserva la memoria, porque, como escribe también en el mismo lugar, la costumbre es como una naturaleza. Por eso precisamente recordamos con rapidez las cosas que estamos acostumbrados a considerar, como si de un modo natural pasáramos de una cosa a otra<sup>227</sup>.

Terminamos este recorrido por las facultades cognoscitivas de la sensibilidad humana hablando de la cogitativa, aquella facultad que permite estimar o valorar la conveniencia de lo percibido por los sentidos. No basta, en efecto, actuar en función del deleite o repulsa, sino que la aprehensión requiere ser seguida de un juicio estimativo acerca de lo percibido:

Hay que tener presente que si el animal sólo se moviera por lo que deleita o mortifica los sentidos, no sería necesario atribuirle más que la aprehensión de las formas sensibles que le produjeran deleite o repulsa. Pero es necesario que el animal busque unas cosas y huya de otras, no sólo porque le sean convenientes o perjudiciales al sentido, sino también por otras conveniencias, utilidades o perjuicios<sup>228</sup>.

Este juicio es instintivo en el animal, llamándose *estimativa* a la facultad en cuestión. El hombre, por el contrario, realiza una comparación de las diferentes percepciones, valorando de este modo su conveniencia o no; recibe la facultad entonces el nombre de *cogitativa*. El juicio particular de la ésta abre las puertas a un racioci-

---

<sup>227</sup> S. Th. II-II, q. 49, a. 1 ad 2.

<sup>228</sup> S. Th. I, q. 78, a. 4 in c.

nio realizado desde la razón universal, por el que el hombre concluye qué debe hacer; la virtud que perfecciona este raciocinio acerca del buen obrar es la prudencia, que gracias a la cogitativa alcanza el conocimiento de los singulares, en donde radican las acciones:

Las acciones se dan en los singulares, y por lo mismo es necesario que el prudente conozca no solamente los principios universales de la razón, sino también los objetos particulares sobre los cuales va a desarrollar la acción<sup>229</sup>.

La cogitativa pasa a entonces a integrarse en la dinámica del raciocinio prudencial como elemento indispensable, aunque esencialmente la prudencia pertenezca a la razón:

I 2 O

Como afirma el Filósofo en el libro VII de la *Ética*, la prudencia no radica en los sentidos externos con los que conocemos los sensibles propios, sino en el sentido interior, que se perfecciona con la memoria y la experiencia para juzgar con prontitud sobre los objetos particulares, objetos de esa experiencia. Pero esto no implica que la prudencia esté en el sentido interior como sujeto principal; más bien radica en el entendimiento, y por cierta aplicación se extiende al sentido interior<sup>230</sup>.

En ese silogismo de lo agible la premisa mayor contiene los principios universales que conoce el entendimiento, quedando el juicio particular de la cogitativa en la premisa menor. Las virtudes que perfeccionan el conocimiento de ambas premisas son

---

<sup>229</sup> S. Th. II-II, q. 47, a. 3 in c.

<sup>230</sup> S. Th. II-II, q. 47, a. 3 ad 3.



llamadas igualmente *inteligencia*, aunque una corresponde al entendimiento de los primeros principios universales prácticos, y otra a la cogitativa de lo particular sensible<sup>231</sup>. Tomás nos da entonces la definición de esta virtud denominada *inteligencia*, perfectiva de la cogitativa a instancias de la razón universal: «En conclusión, la inteligencia que ponemos como parte de la prudencia es cierta estimación recta de un fin particular»<sup>232</sup>.

Gracias, pues, a la cogitativa es posible discernir el bien sensible en tanto que deleitable. Por ello, si se quiere educar el sentido estético se deberá fomentar en la cogitativa un correcto discernimiento del bien sensible, no ya por su conveniencia para la vida vegetativa -por ser alimenticio, o curativo, etc. -, sino por ser atractivo para el acto cognoscitivo. Recordemos aquello de que «se llama bien a lo que agrada en absoluto al apetito, y bello aquello cuya sola aprehensión agrada»<sup>233</sup>.

La manera de hacer esto será acostumbrando este sentido a imágenes agradables, y corrigiendo siempre los desórdenes orgánicos, los cuales pueden distorsionar la correcta estimación; así nos lo indica Santo Tomás al hablarnos de cómo la disposición corpórea del gusto -que podemos alterar con sabores, con olores, etc. -, puede cambiar el juicio de la cogitativa<sup>234</sup>. De este modo observamos que no sólo puede ser educado

---

<sup>231</sup> Cf. S. Th. II-II, q. 49, a. 2 ad 1.

<sup>232</sup> S. Th. II-II, q. 49, a. 2 ad 1.

<sup>233</sup> S. Th. I-II, q. 27, a. 1 in c.

<sup>234</sup> Cf. S. Th. I-II, q. 9, a. 2 in c.

el juicio acerca de lo que se ve y se oye -que son los sentidos más cognoscitivos-, sino también lo que se gusta, se huele y hasta de lo que se toca.

Dada la ordenación de la contemplación sensible a la racional, deberemos ubicar esta educación estética sensitiva en el ámbito de una más amplia, que es la racional. Además, esta educación estética de la sensibilidad siempre deberá someterse en el hombre a su vida moral, como nos advierte Tomás cuando reconoce que «si se buscan manjares exquisitos, se excita la concupiscencia», y eso hace que este exceso en el gusto pertenezca al vicio de la gula.

### 3.5 Educar las virtudes morales

#### 3.5.1 Las virtudes morales

La voluntad es el apetito cuyo objeto es el bien conocido por la razón; esto es, “mira el bien bajo la razón universal de bien”<sup>235</sup>. Esto supone una inclinación natural y necesaria a dicho bien, la cual sea principio y fundamento de toda otra volición contingente, del mismo modo que el raciocinio acerca de lo que no es evidente debe fundamentarse en unos primeros principios cuya verdad es conocida de modo natural y necesario<sup>236</sup>.

---

<sup>235</sup> S. Th. I, q. 82, a. 5 in c.

<sup>236</sup> Cf. S. Th. I, q. 82, a. 1 in c.

Fuera de esta inclinación natural al bien en general, la voluntad se encuentra en potencia e indeterminación, lo que exige en ella la presencia de virtudes que la determinen convenientemente a quererlos<sup>237</sup>.

Por ello podemos afirmar que la voluntad humana es educable, denominando *educación moral* la dirigida a perfeccionar mediante hábitos la voluntad, así como los apetitos sensitivos -en tanto que movidos por aquélla-, y el entendimiento práctico -en tanto que fundamentado en la rectitud de la voluntad-.

Conviene mostrar aquí cómo en el hombre viador las virtudes morales participan la razón de virtud de un modo más pleno que las intelectuales, pues no sólo facultan para obrar bien, sino que hacen obrar bien, siendo éste el fin de la virtud:

Como la virtud es la que hace bueno al que la tiene y que su obrar sea bueno, a tales hábitos [morales] se les da absolutamente el nombre de virtudes, porque hacen que su obrar sea bueno en acto, y hacen que sea absolutamente bueno el que los tiene. En cambio, los hábitos primeramente señalados [intelectuales] no se llaman absolutamente virtudes, porque no confieren el bien obrar, sino que dan facultad para ello; ni hacen absolutamente bueno al que los tiene, pues no se dice que un hombre sea bueno por ser simplemente esciente o artífice<sup>238</sup>.

---

<sup>237</sup> Cf. S. Th. I-II, q. 50, a. 5 ad 1.

<sup>238</sup> S. Th. I-II, q. 56, a. 3 in c.

Es verdad que la operación del entendimiento es la más perfecta, pues hace presente el fin -previamente deseado y posteriormente disfrutado por la voluntad<sup>239</sup>; y por eso Dios, en quien "su mismo ser es su operación"<sup>240</sup>, es perfectamente feliz gracias al conocimiento que tiene de sí mismo<sup>241</sup>. Así, si el hombre contemplara el bien perfecto, es decir, la esencia divina<sup>242</sup>, todo él se perfeccionaría y haría bueno<sup>243</sup>. Pero esto, aun siendo posible para el hombre<sup>244</sup> -no por su capacidad natural, sino por gracia divina<sup>245</sup>, no se puede alcanzar en esta vida<sup>246</sup>; así puede entenderse aquella afirmación del Doctor Angélico tomada de Aristóteles: "la vida humana consiste en las acciones, pues la vida especulativa supera al hombre"<sup>247</sup>. Es por ello que las virtudes morales, que versan sobre las acciones, son en esta vida más *virtud* que las intelectuales, aunque éstas en sí sean más nobles<sup>248</sup>.

En la educación de las virtudes morales es muy importante el ejemplo del maestro, mucho más eficaz que el adoctrinamiento teórico:

---

<sup>239</sup> Cf. S. Th. I-II, q. 3, a. 4 in c.

<sup>240</sup> S. Th. I-II, q. 3, a. 2 ad 4.

<sup>241</sup> Cf. S. Th. I, q. 26, a. 2 in c.

<sup>242</sup> Cf. S. Th. I-II, q. 3, a. 8 in c.

<sup>243</sup> Cf. S. Th. I-II, q. 3, a. 5 ad 2.

<sup>244</sup> Cf. S. Th. I, q. 12, a. 1 in c.

<sup>245</sup> Cf. S. Th. I, q. 12, a. 4 in c.

<sup>246</sup> Cf. S. Th. I, q. 12, a. 11 in c.

<sup>247</sup> S. Th. II-II, q. 51, a. 1 in c). Cf. Aristóteles, *Ética Nicomáquea* X, 7 (1177b 26).

<sup>248</sup> Cf. S. Th. I-II, q. 66, a. 3 in c.

En lo que concierne a las acciones y pasiones humanas se cree menos en las palabras que en las obras, con lo cual, si alguien pone en práctica lo que dice ser malo, más provoca con el ejemplo que disuade con la palabra [...] Cuando las palabras de alguien disuadan de las obras que en él se manifiestan de una manera sensible, tales palabras dejan de ser dignas de crédito y, en consecuencia, viene a quedar sin valor la verdad en ellas expresada<sup>249</sup>.

La razón de esta fuerza que tiene el ejemplo es que la verdad última de las acciones está en ellas mismas. Mas no significa esto que deba descuidarse el discurso acerca de qué deba o no hacerse, pues la conducta humana debe estar siempre dirigida por la razón, de manera que habrá que mostrar el fin que pretende una determinada acción propuesta como ejemplar, las circunstancias que en ella concurren, etc. Por eso afirma el Aquinate:

Las enseñanzas verbales verdaderas no sólo se muestran útiles para la ciencia, sino también para la recta conducta, pues se las cree en tanto que concuerdan con las obras; y así estas enseñanzas provocan, a los que entienden su verdad, a conformar con ellas su modo de vivir<sup>250</sup>.

Mas entre el discurso teórico y las obras dignas de imitación la educación moral cuenta con su más importante instrumento, que es la palabra que mueve directamente a obrar, aquélla pronunciada por el entendimiento práctico del maestro prudente.

---

<sup>249</sup> *In X Ethic.* lect. 1, n. 8-9.

<sup>250</sup> *In X Ethic.* lect. 1, n. 10.

Ésta palabra imperativa admite dos grados: el mandato o el consejo. El progreso educativo marcará cuándo el primero deberá ir siendo sustituido por el segundo, pues en la medida en que el educando vaya adquiriendo la virtud sabrá gobernarse por sí mismo; por eso la educación para la edad madura ya no es tanto por medio del mandato sino, sobre todo, a través del ejemplo y del consejo<sup>251</sup>. Por eso en la acción educativa divina descubrimos que, llevado hasta su madurez, el nuevo Israel que es la Iglesia recibe de Dios en los consejos evangélicos una ley de libertad:

La diferencia entre consejo y precepto está en que el precepto implica necesidad; en cambio, el consejo se deja a la elección de aquel a quien se da. Por eso muy bien se añaden a los preceptos ciertos consejos en la nueva ley, que es ley de libertad, lo cual no se hacía en la antigua, que era ley de servidumbre<sup>252</sup>.

126

Todo esto implica otra exigencia metodológica muy importante: conocer bien al sujeto que va a ser educado para adaptar la educación a sus capacidades<sup>253</sup>.

El criterio de distinción de las virtudes morales se encuentra, pues, en la razón, que es la que mueve el apetito proporcionándole la forma específica que define su acto; mas ello no se hace siempre del mismo modo, sino que hay diversos grados en que el

---

<sup>251</sup> Cf. Antonio Millán Puelles, *La formación de la personalidad humana*, p. 48.

<sup>252</sup> S. Th. I-II, q. 108, a. 4 in c.

<sup>253</sup> Ya hemos comprobado en la breve relación biográfica de Santo Tomás como maestro que esta actitud fue una constante en su vida docente.

apetito participa del imperio de la razón, resultando diferentes especies de virtud moral, que ahora vamos a estudiar en su relación con la educación<sup>254</sup>.

### 3.5.2 La justicia

Se descubre así una primera razón especificativa de las virtudes morales, que consiste en proporcionar lo debido a otro. La virtud que se genera por tal razón es la justicia, la cual tiene como objeto las operaciones de la voluntad en orden a dar a cada uno lo suyo<sup>255</sup>. La justicia se constituye de este modo en la virtud moral más cercana a la razón al ser la voluntad el apetito racional, y así “la justicia sobresale entre todas las virtudes morales como la más próxima a la razón”<sup>256</sup>.

Queda exigida desde esta premisa la importancia de una educación de la justicia que permita al hombre crecer moralmente en cuanto constructor de un orden justo en las relaciones humanas; más aún, siendo la justicia para con Dios la especie más elevada de dicha virtud, la cual recibe el nombre de religión<sup>257</sup>, se infiere que en la educación de la justicia debe destacar como lo máspreciado la formación religiosa.

---

<sup>254</sup> S. Th. I-II, q. 60, a. 1 in c.

<sup>255</sup> S. Th. I-II, q. 60, a. 2 in c.

<sup>256</sup> S. Th. I-II, q. 66, a. 4 in c.

<sup>257</sup> Cf. S. Th. II-II, q. 81, a. 6 in c.

Para educar en la justicia el medio principal no es otro que la ley, dictado de la razón práctica<sup>258</sup> que tiene como fin “hacer virtuosos a los hombres”<sup>259</sup>. Luego consideraremos más en particular por qué la ley es educadora, mas ahora veamos los diferentes modos en que puede educar en la justicia. El primero es, sencillamente, mandando para ser obedecida. Parece una tautología, pero no debe olvidarse que las leyes están para cumplirlas, y el acto de obediencia a la ley es lo propio de la virtud de la justicia legal de la que hablábamos hace unos instantes:

Las leyes se ordenan a ser cumplidas por quienes les están sujetos. Resulta, pues manifiesto que es propio de la ley inducir a su propia virtud<sup>260</sup>.

Y ello es así de tal manera que incluso puede promover accidentalmente la virtud de la justicia legal en el súbdito aun cuando la ley sea injusta, pues no deja de promover la obediencia a la ley:

La ley tiránica (...) todavía se propone hacer buenos a los ciudadanos en la medida en que conserva algo de la naturaleza de la ley. De esta naturaleza no le queda sino el ser un dictamen de la razón del gobernante respecto de sus súbditos y el ser dictada con el propósito de que los súbditos le obedezcan bien. Y esto ya no es hacerlos buenos en sentido absoluto, pero sí con respecto a tal régimen<sup>261</sup>.

---

<sup>258</sup> Cf. S-Th. I-II, q. 90, a. 1 ad 2.

<sup>259</sup> S. C. G. III, c. 116, n. 4.

<sup>260</sup> S. Th I-II, q. 92, a. 1 in c.

<sup>261</sup> S. Th. I-II, q. 92, a. 1 ad 4. Más adelante explica Santo Tomás que la ley injusta no obliga en el foro de la conciencia, a no ser para evitar el escándalo o el desorden (I-II, q. 96, a. 4 in c).



Por la importancia de la justicia legal a que ordena la ley, explica Santo Tomás comentando la *Política* de Aristóteles, que conviene no modificar frecuentemente las leyes –en particular las educativas, tan acostumbradas a cambiar de año en año-, ni aun cuando sea para mejorarlas un poco:

El cambio de las antiguas leyes, aun por mejores, debe hacerse con mucho cuidado. Puede ocurrir que lo encontrado sea apenas mejor; y acostumbrarse a deshacer leyes es algo muy nefasto. De lo cual se sigue con evidencia que deberán perdonarse algunos defectos y errores que, al dictar las leyes, se les pasan por alto a los gobernantes y a los sabios<sup>262</sup>.

El segundo modo en que la ley debe promover la virtud es educando en la justicia particularmente a quienes tienen la misión de legislar, gobernar y juzgar. Así, cuando se pregunta Aristóteles en la *Política* qué es más perfecto, si la ley o el juez, distingue que lo es en cierta manera el juez, por cuanto sabe aplicar la ley universal al caso particular; sin embargo, añade que la forma en que adquiere la virtud que le permite llegar a ese saber no es otra que la misma costumbre de obedecer las leyes justas<sup>263</sup>.

En tercer lugar, la ley deberá preceptuar, ordenar y defender aquellas actividades promotoras de virtud -esto es, educativas-:

---

<sup>262</sup> *In II Pol.* Lect XII, n. 75.

<sup>263</sup> Cf. Aristóteles, *Pol.* III.

La política preordena qué disciplinas, tanto prácticas como especulativas, deben existir en las ciudades, y quién deba aprenderlas, y durante cuánto tiempo<sup>264</sup>.

Eso no significa que el Estado deba dedicarse a enseñar, pues ello pertenece a la familia, a la escuela y a la Iglesia; sino que su misión consistirá en velar por el libre y ordenado ejercicio de la acción educativa en estas instituciones<sup>265</sup>.

El cuarto modo será impidiendo aquellos comportamientos que sean en gran medida perjudiciales para la vida social, amenazando con el castigo proporcionado que tenga a la vez una finalidad disuasoria del mal y educativa del bien:

Como hay también individuos rebeldes y propensos al vicio, a los que no es fácil persuadir con palabras, a éstos era necesario retraerlos del mal mediante la fuerza y el miedo, para que así, desistiendo, cuando menos, de cometer sus desmanes, dejaran en paz a los demás, y ellos mismos, acostumbrándose a esto, acabaran haciendo voluntariamente lo que antes hacían por miedo al castigo, llegando a hacerse virtuosos<sup>266</sup>.

---

<sup>264</sup> *In I Ethic.* lect. 2, n. 9.

<sup>265</sup> "En orden a la educación, es derecho o, por mejor decir, deber del Estado proteger en sus leyes el derecho anterior -que arriba dejamos descrito- de la familia en la educación cristiana de la prole, y, por consiguiente, respetar el derecho sobrenatural de la Iglesia sobre tal educación cristiana" (Pío XI, *Divini Illius Magistri*, n. 23).

<sup>266</sup> S. Th. I-II, q. 95, a. 1 in c.

No obstante, la ley no goza de la perfección de la intimidad que tienen los padres con respecto a los hijos, de ahí que se caracterice por una limitación que la lleva a no pretender prohibir todos los vicios, tolerando por el contrario aquellos que sean menores:

Las leyes deben imponerse a los hombres en consonancia con sus condiciones [...] Por eso no se impone la misma ley a los niños y a los adultos, sino que a los niños se les permiten cosas que en los adultos son reprobadas y aun castigadas por la ley. De ahí que también deban permitirse a los hombres imperfectos en la virtud muchas cosas que no se podrían tolerar en los hombres virtuosos. Ahora bien, la ley humana está hecha para una multitud de hombres, en la que la mayor parte son hombres imperfectos en la virtud. Por eso la ley no prohíbe todos aquellos vicios de los que se abstienen los virtuosos, sino sólo los más graves<sup>267</sup>.

En quinto lugar, la ley fomentará la virtud entre sus ciudadanos promoviendo la amistad, que no sólo es el origen de la vida social por la familia, sino también su fin y, por eso mismo, de la ley. La amistad, afirma en efecto Aristóteles, “es lo más necesario para la vida humana”<sup>268</sup>. Y en palabras de Santo Tomás:

Entre todos los bienes del mundo no hay nada que parezca digno de ser preferido a la amistad. En efecto, ella es la que reúne a los hombres virtuosos en sociedad y la que conserva y hace prosperar su virtud. Ella es lo que todos los hombres necesitan para cumplir todos sus asuntos (...) Toda amistad está fundada en la

---

<sup>267</sup> S. Th. I-II, q. 96, a. 2 in c.

<sup>268</sup> Aristóteles, *Ética a Nicómaco* VIII, 1 (1155a); Cf. S. C. G. III, c. 125; *In Ethic* VIII, lect. 1 n. 1539.

existencia de un lazo común, En efecto, los que junta el origen natural o la semejanza de las costumbres o algún lazo social son los mismos que vemos unidos por la amistad”<sup>269</sup> .

Por ello la ley debe considerar la amistad como un bien necesario para la vida social virtuosa, como un bien común. Desde esta perspectiva hay que afirmar con el Aquinate que “la intención principal de la ley humana es producir la amistad de los hombres entre sí”<sup>270</sup> . Mas, ¿de qué modo lo hace? En el texto anterior se fundaba la amistad en un lazo común, en una igualdad o semejanza; ésta puede darse por naturaleza o ser constituida por la ley justa. Así, la ley es realizadora de una igualdad exigida por el derecho, y de esta igualdad puede nacer la amistad:

La amistad es cierta unión o sociedad entre los amigos, que no puede darse entre los que mucho distan, sino que es preciso que accedan a la igualdad. De ahí que a la amistad pertenezca usar de alguna manera la igualdad ya constituida, pero a la justicia pertenece reducir a la igualdad lo desigual. Dándose la igualdad, cesa el acto de la justicia. Por eso la igualdad es lo último en la justicia, pero principio en la amistad<sup>271</sup> .

De este modo la ley justa pone los cimientos de la amistad. Y hasta tal punto se subordina la justicia a la amistad que llega a afirmar Santo Tomás:

---

<sup>269</sup> *De Reg. Princ.* I, c. 10 n. 794-795.

<sup>270</sup> S. Th. I-II, q. 99, a. 2 in c; Cf. a. 1 ad 2; q. 105, a. 2 ad 1 y ad 4.

<sup>271</sup> *In Ethic.* VIII, lect. 7 n. 1158.

Las ciudades parecen conservarse por la amistad. De ahí proviene que los legisladores se preocupen más de mantener la amistad entre los ciudadanos que de conservar la justicia misma, suspendiendo a veces ésta a fin de evitar disensiones<sup>272</sup>.

Era preciso ser un gran humanista –asegura Lachance- para elevarse a semejante concepción de la vida social (...). ¿Es posible, en el plano de la naturaleza, imaginar un ordenamiento de los hombres y de las cosas más genial, en concordancia más profunda con el ritmo de nuestra razón y de nuestro corazón?<sup>273</sup>.

### 3.5.3 La educación de las pasiones

Criterio inferior al débito con otro es el orden debido con respecto al propio afecto, por el que surgen las virtudes morales que rectifican los apetitos sensitivos y sus actos, las pasiones, en su relación con la razón. La educación moral no podrá, en modo alguno, olvidar estas virtudes de la sensibilidad. El hombre no es, por naturaleza, un ser angélico; descuidar las pasiones en la educación conlleva dejar a la voluntad desamparada a la hora de realizar sus operaciones, pues las pasiones desordenadas pueden impedir el recto ejercicio del acto voluntario<sup>274</sup>. Por el contrario, una adecuada educación moral conseguirá una beneficiosa armonía entre la voluntad y la sensibilidad, que favorecerá el ejercicio de la vida racional; en el siguiente texto Santo Tomás pone de manifiesto esta armonía:

---

<sup>272</sup> *In Ethic.* VIII, lect. 1 n. 1083.

<sup>273</sup> Louis Lachance, *El humanismo político de Santo Tomás de Aquino*, EUNSA, Pamplona, 2001, p. 446.

<sup>274</sup> S. Th. I-II, q. 9, a. 2 ad 1.

Al acto de la justicia sigue el gozo, al menos en la voluntad, que no es pasión. Y si este gozo se multiplica por la perfección de la justicia, redundará hasta el apetito sensitivo, en cuanto que las facultades inferiores siguen el movimiento de las superiores, conforme se ha dicho anteriormente. Y así, por esta redundancia, cuanto más perfecta sea la virtud, mayor pasión induce<sup>275</sup>.

Y es la razón la que puede «provocar o calmar sus afectos»<sup>276</sup>. Esto sucede, como se ha indicado anteriormente, por medio del juicio particular de la cogitativa; gracias a éste la razón puede valorar como conveniente un determinado objeto sensible, moviéndose entonces el apetito hacia él. Y apela entonces Santo Tomás al testimonio de la propia experiencia:

Esto puede experimentarlo cada uno en sí mismo, ya que, recurriendo a ciertas consideraciones generales, se mitigan o intensifican la ira, el temor y otras pasiones semejantes<sup>277</sup>.

Son muchas las virtudes que menciona Santo Tomás en referencia a los apetitos sensitivos, dedicando una buena parte de la *Secunda Secundae* de la *Summa Theologiae* a ellas<sup>278</sup>. El estudio detenido de todas y cada una de ellas excede las posibilidades del presente libro, mas éste alcanzaría con creces su objetivo si condujera a la lectura de esas insustituibles páginas del Aquinate.

---

<sup>275</sup> S. Th. I-II, q. 59, a. 5 in c.

<sup>276</sup> S. Th. I, q. 81, a. 3 ad 3.

<sup>277</sup> S. Th. I, q. 81, a. 3 in c.

<sup>278</sup> S. Th. II-II, q. 123-170.

Mas sí podemos contemplarlas a vista de pájaro, y detenernos un poco en las dos virtudes principales o *cardinales* de la apetición sensible: la fortaleza y la templanza. El orden que la razón busca poner en el mundo de las pasiones exige en efecto dos cosas: mover a realizar aquello que en ocasiones las pasiones obstaculizan, o moderar aquéllas que arrastran en un sentido contrario al dictado por la razón; para lo primero se requiere la virtud de la *fortaleza*, cuyo sujeto es el apetito irascible, y para lo segundo está la virtud de la *templanza*, propia del apetito concupiscible:

Es necesario que existan dos virtudes, porque es necesario poner el orden de la razón en las pasiones, habida cuenta de su repugnancia a la razón, que se manifiesta de dos modos: uno, en cuanto que la pasión impulsa a algo contrario a la razón; y así es necesario que la pasión sea reprimida, de donde le viene el nombre a la templanza; de otro modo, en cuanto que la pasión retrae de realizar lo que la razón dicta, como es al temor de los peligros y de los trabajos, y así es necesario que el hombre se afiance en lo que dicta la razón para que no retroceda, de donde le viene el nombre a la fortaleza<sup>279</sup>.

De este modo a los apetitos sensitivos convienen dos virtudes cardinales, a las que siguen toda una cohorte de virtudes secundarias, que pueden ser con relación a la principal de tres tipos, como nos asegura Tomás: «Una virtud cardinal -afirma Tomás- puede tener tres clases de partes: integrales, subjetivas y potenciales»<sup>280</sup>. Las integrales son aquellas virtudes necesarias para la existencia de la principal,

---

<sup>279</sup> S. Th. I-II, q. 61, a. 2 in c.

<sup>280</sup> S. Th. II-II, q. 143, a. unic. in c.

las subjetivas son las especies en que se divide, y las potenciales son aquellas que no poseen la potencialidad total de la virtud principal.

La fortaleza no tiene partes subjetivas, dado lo específico de su materia. Pero sí tiene partes integrales y potenciales. Para identificarlas diferencia Tomás los dos actos de la fortaleza, que son atacar y resistir; el primero requiere fortaleza de ánimo o *magnanimidad*, y fortaleza en la ejecución de las obras o *magnificencia*; el segundo necesita que el ánimo no decaiga ante la dificultad de los males inminentes, y esto es la *paciencia*, o ante dificultades prolongadas, para lo que debe darse la *perseverancia*. Si estas virtudes se refieren al peligro mayor, que es el de la muerte, serán partes integrales de la fortaleza; y si tratan de otros peligros menores se considerarán partes potenciales de la misma<sup>281</sup>.

136

Respecto a la templanza, el Doctor Angélico pone como partes integrales suyas la *vergüenza*, por la que se rehúye la torpeza contraria a la templanza, y la *honestidad*, por la que se ama su belleza. Para enumerar las partes subjetivas recurre a dos materias u objetos de las pasiones del apetito concupiscible: el placer del alimento y el de la sexualidad; para lo primero se requieren dos virtudes, que son la *abstinencia* de comida y la *sobriedad* ante la bebida; y para lo segundo es necesaria la *castidad* en lo referente al acto principal de la generación, que es el coito, y el *pudor* respecto a otros actos concomitantes. Por fin, la partes potenciales de la templan-

---

<sup>281</sup> STh. II-II, q. 128, a. unic. in c.



za serán aquellas que moderen los actos de otras potencias del alma, los movimientos corpóreos y las mismas cosas externas; así, los actos de la voluntad deberán ser refrenados con la virtud de la *continencia*, las pasiones irascibles de la esperanza y la audacia con la virtud de la *humildad*, y la pasión de la ira con la *mansedumbre* y la *clemencia*; los actos corpóreos serán atemperados con la *modestia*, que aún admite ulteriores divisiones, y el uso de las cosas externas con la *parquedad* ante lo superfluo y la *moderación* ante los manjares demasiado exquisitos<sup>282</sup>.

Todas éstas son, ciertamente, las virtudes que pueden ser educadas en el ámbito de las facultades apetitivas de la sensibilidad humana, quedando ésta así en perfecta disponibilidad para el adecuado ejercicio de la vida moral del hombre. No hay aspecto de la vida sensitiva humana que quede fuera de la atenta mirada del *Doctor Humanitatis*, quien no desecha ni olvida nada de lo que es el hombre, mas poniéndolo en el orden que le corresponde; y eso es tarea preciosa de la educación.

### 3.5.4 La prudencia

Mas hay una virtud moral mucho más cercana a la razón que la templanza, la fortaleza y, aun, que la misma justicia, y es la virtud de la prudencia. De ella dice Santo Tomás con una hermosa expresión que es “sabiduría acerca de las cosas humanas”<sup>283</sup>. Esto permite reconocer en la prudencia una principalidad con respecto a todas las otras virtudes morales, como infiere el Aquinate:

---

<sup>282</sup> S. Th. II-II, q. 143, a. unic. in c.

<sup>283</sup> S. Th. II-II, q. 47, a. 2 ad 1.

A las virtudes morales corresponde el fin, no porque lo impongan ellas, sino por tender al fin señalado por la razón natural. La prudencia les presta en ello su colaboración preparándoles el camino y disponiendo de los medios. De eso resulta que la prudencia es más noble que las virtudes morales y las mueve<sup>284</sup>.

Tenemos así las cuatro virtudes morales principales, prudencia, justicia, fortaleza y templanza, que se denominan por ello cardinales, pues sobre ellas giran todas las demás como si fueran sus quicios o *cardines*<sup>285</sup>. Mas la educación moral apuntará correctamente si dirige su atención primordial a la adquisición de la virtud “más principal de todas”<sup>286</sup>, en cuanto ordenadora de todas ellas, esto es, la prudencia. Seguimos de este modo el que consideramos muy acertado juicio de Millán Puelles acerca de la Filosofía de la educación de Santo Tomás, cuando afirma que “el fin de la educación está centrado en la virtud de la prudencia”<sup>287</sup>.

Además, la prudencia hace del hombre un ser libre moralmente, pues le da auténtico señorío sobre sus actos: “la raíz de toda libertad -afirma Santo Tomás está

---

<sup>284</sup> S. Th. II-II, q. 47, a. 6 ad 3.

<sup>285</sup> Cf. S. Th. I-II, q. 61, a. 2 in c.

<sup>286</sup> S. Th. I-II, q. 61, a. 2 ad 1.

<sup>287</sup> “Resulta así plenamente acorde con la enseñanza de Santo Tomás, y al mismo tiempo como un cierto resumen y emblema de la misma, el afirmar que el fin de la educación está centrado en la virtud de la prudencia [...] Formando la prudencia no se limita la educación a un sector más o menos importante, pero al fin y al cabo fragmentario, de la totalidad moral de nuestro ser. Educar la prudencia es lograr en el hombre el *status virtutis* de que habla Santo Tomás, en la medida en que únicamente a través del desarrollo y perfeccionamiento de aquélla pueden lograrse que las semillas de la virtud moral, connaturales a nuestro ser, germinen y den fruto cada vez más granado y abundante” (Antonio Millán Puelles, *La formación de la personalidad humana.*, pp. 85-86).

constituida en la razón<sup>288</sup>; y es que, como explica en otro lugar: “el acto principal de la prudencia es el imperio para la acción sobre lo que previamente ha sido objeto del consejo y del juicio<sup>289</sup>”.

Esta libertad no se refiere, pues, al libre albedrío cuyo acto propio es la elección y que, por ello, pertenece a la voluntad<sup>290</sup>, sino a un dominio imperativo sobre los propios actos que corresponde al entendimiento práctico.

Así, leemos cómo Santo Tomás resuelve que el estado propio del hombre como dueño de sí mismo, tanto en lo moral como en lo civil, es un estado de libertad:

Parece que sólo pertenece al estado del hombre lo que se refiere a la obligación de su misma persona, en cuanto que la persona puede ser dueña de sí misma o depender de otra, y no por causa leve o fácilmente mudable, sino por algo permanente, que es lo que significa el concepto de libertad o esclavitud. Por consiguiente, el estado pertenece propiamente a la libertad o esclavitud, sea en materia espiritual o civil<sup>291</sup>.

Estado de libertad que, como fin de la educación, es descrito de modo muy sugerente por Tomás al comentar a San Pablo:

---

<sup>288</sup> *De Veritate* q. 24, a. 2 in c.

<sup>289</sup> S. Th. II-II, q. 47, a. 9 in c.

<sup>290</sup> Cf. S. Th. I, q. 83, a. 3 in c.

<sup>291</sup> S. Th. II-II, q. 183, a. 1 in c.

Y esto es lo que significa al decir *mas cuando vino la fe* -a saber, la de Cristo- *ya no estamos bajo pedagogo*, esto es, bajo coacción, que no es necesaria a los hijos<sup>292</sup>.

Esta ausencia de coacción del que ya no necesita educación es, en efecto, lo propio de una ley de libertad:

Por eso muy bien se añaden a los preceptos ciertos consejos en la nueva ley, que es ley de libertad, lo cual no se hacía en la antigua, que era ley de servidumbre<sup>293</sup>.

De ahí que afirmemos que el fin propio de la educación es el estado del hombre prudente, esto es, un *estado de libertad moral*<sup>294</sup>.

Y este estado de libertad es el que hace del niño un adulto, según comprobamos en muchos textos, como por ejemplo:

Una vez que comienza a tener uso de razón, empieza también a ser él mismo, y en todo lo concerniente al derecho divino o natural puede ser provisor de sí mismo<sup>295</sup>.

De aquí que el Apóstol compare en *Gal 3* el estado de la ley antigua al del niño, que se halla sometido a su pedagogo; y el estado de la ley nueva, al del hombre perfecto, que ya no necesita del pedagogo.

---

<sup>292</sup> *In Epist. ad Gal.* III, lect. 8.

<sup>293</sup> S. Th. I-II, q. 108, a. 4 in c.

<sup>294</sup> Cf. Antonio Millán Puelles, *La formación de la personalidad humana*, pp. 86-87.

<sup>295</sup> S. Th. II-II, q. 10, a. 12 in c.

Las cosas pueden distinguirse de dos maneras: bien como realidades diversas en su especie, cual es el caso del caballo y el buey, bien como lo perfecto y lo imperfecto dentro de la misma especie, cual sucede entre el niño y el adulto. Y esta segunda es la distinción que media entre la ley antigua y la ley nueva. De aquí que el Apóstol compare en *Gal 3* el estado de la ley antigua al del niño, que se halla sometido a su tutor [*paedagogo*]; y el estado de la ley nueva, al del hombre perfecto, que ya no necesita del tutor [*paedagogo*]<sup>296</sup>.

El nuevo estado que adquiere el adulto tiene entonces como característica esencial la autonomía en el obrar, el capacitar al hombre para que actúe por sí mismo, sin depender ya de los padres o del tutor. El niño, en efecto, no tiene la madurez del que obra libremente, esto es, determinando sus propios actos tras descubrir el bien; por el contrario, debe ser movido a obrar por otro, quien por medio del temor al castigo o la esperanza del premio consigue que el niño actúe adecuadamente. La situación cambia cuando el niño es capaz de determinarse a sí mismo, de obrar libremente; entonces ya no precisa de aquel tutor, sino que él pasa a ser ya su propio guía: es adulto.

Así sucedió con Israel cuando ya no necesitó ser amparado por la ley de Moisés, pudiendo abandonar su servidumbre accediendo a la libertad del hijo que disfruta la heredad, a la madurez del adulto que vive de la fe:

---

<sup>296</sup> S. Th. I-II, q. 91, a. 5 in c.

Pero el oficio de la ley fue el oficio de tutor [*paedagogi*], y por eso llama a la ley *tutor* [*paedagogus*] *nuestro*. Pero mientras el heredero no puede alcanzar el beneficio de la herencia, o por falta de edad, o por la de alguna perfección debida, es conservado y custodiado por algún instructor, que se denomina precisamente tutor [*paedagogus*] [...] Pero por la ley los judíos, como niños que no pueden valerse por sí mismos, eran apartados del mal por el temor del castigo, y movidos al bien por el amor y la promesa de las cosas temporales [...] Pero este oficio cesó cuando vino la fe. Y esto es lo que significa al decir *mas cuando vino la fe* -a saber, la de Cristo- *ya no estamos bajo tutor* [*paedagogo*], esto es, bajo coacción, que no es necesaria a los hijos<sup>297</sup>.

Nos hemos permitido traducir aquí *paedagogus* por *tutor*, pues *pedagogo* tiene actualmente un significado diverso al original. Como ya indicamos al dar nombre al saber referido a la educación, el *pedagogo* era en la antigua Grecia el esclavo o el liberto encargado de cuidar los niños y llevarlos a la escuela o palestra; y de ahí el término, que etimológicamente significa “el que conduce al niño”. Hoy, sin embargo, decimos *tutor* o *ayo*, mientras que el contenido semántico de *pedagogo* ha pasado a nombrar a aquel que se dedica a educar o al que teoriza sobre la acción educativa.

La evolución del significado del término nos resulta, sin embargo, tremendamente sugestiva. Por un lado observamos que el *educar* -esto es, la acción *pedagógica*- no puede entenderse como una labor que pertenezca esencialmente al maestro;

---

<sup>297</sup> *In Epist. ad Gal.* III, lect. 8.

éste, de alguna manera, es secundario, algo así como el esclavo al servicio del niño al que guía, que es el verdadero protagonista. Mas tampoco pertenece al contenido semántico de *educación* el abandonar al niño a sus solas fuerzas, pues se perdería en su caminar hacia la escuela; el niño necesita ser conducido. . . hasta que ya no necesite *pedagogo* que le guíe, pues está por fin capacitado para marcarse él mismo el camino a seguir por la vida. De hecho, el pedagogo en Grecia era requerido hasta que el niño cumplía los quince años; a partir de entonces se le dejaba ir solo al gimnasio o escuela superior<sup>298</sup>. Hechas estas aclaraciones, desde ahora ya no traduciremos *paedagogus* por *tutor*, sino por *pedagogo*, entendiéndolo eso sí en un sentido más amplio que el actual.

Esta dependencia del pedagogo adquiere un modo muy definido en la docilidad que el alumno debe tenerle si quiere adquirir la prudencia. Así, si en la adquisición de la sabiduría hemos visto que era necesaria la virtud moral de la estudiosidad, con mayor motivo en la educación de la prudencia habrá que tener especial cuidado en rectificar la voluntad del educando. La estudiosidad se convierte aquí en la virtud de la docilidad; Santo Tomás describe de este modo la relación entre ésta y la prudencia:

La prudencia tiene por objeto las acciones particulares. Y dada la diversidad, casi infinita, de modalidades, no puede un solo hombre considerarlas todas a corto plazo, sino después de mucho tiempo. De ahí que, en materia de prudencia, necesite el hombre de la instrucción de otros, sobre todo de los ancianos, que han

---

<sup>298</sup> Cf. Juan Manuel Moreno *et al.*, *Historia de la educación*, 4ª ed., Madrid, Paraninfo, 1986, pp. 69-70.

logrado ya un juicio equilibrado sobre los fines de las operaciones [. . .] Ahora bien, lo propio de la docilidad es disponer bien al sujeto para recibir la instrucción de otros. Por tanto, es de buen sentido considerar la docilidad como parte de la prudencia<sup>299</sup>.

Volviendo a la analogía paulina recogida por Tomás constatamos que nos describe una pedagogía divina dirigida hacia Israel, cuyo fin es ayudar a su pueblo a valerse por sí mismo. Y el objetivo se alcanza cuando Israel supera el espíritu de temor, quedando dispuesto para amar de corazón a Dios y al prójimo en Cristo; la mediación de la ley, del pedagogo, se vuelve de este modo innecesaria: “la ley ha sido nuestro pedagogo hasta Cristo, para ser justificados por la fe”<sup>300</sup>. En esta nueva situación el hombre ya no es tratado como esclavo, como niño, sino que Cristo pasa a considerarlo amigo: “No os llamo ya siervos, porque el siervo no sabe lo que hace su amo; a vosotros os he llamado amigos” (Jn 15, 15). Y también así, desde Cristo, puede el hombre entrar en la intimidad de Dios y llamarlo *Padre*:

Cuando éramos menores de edad, vivíamos como esclavos bajo los elementos del mundo. Pero, al llegar la plenitud de los tiempos, envió Dios a su Hijo [...] para rescatar a los que se hallaban bajo la ley, y para que recibiéramos la filiación adoptiva. La prueba de que sois hijos es que Dios ha enviado a nuestros corazones el Espíritu de su Hijo que clama: ¡Abbá, Padre! (Ga 4, 3-6).

---

<sup>299</sup> S. Th. II-II, q. 49, a. 3 in c.

<sup>300</sup> Ga 3, 24.



Veamos ahora cómo Santo Tomás comenta esta diferencia entre la infantilidad del que vive bajo el temor a la coacción externa, y la madurez del que obra por sí mismo, esto es, por amor a lo que se concibe como propio:

La ley antigua, que se daba a los imperfectos, esto es, a los que aún no habían conseguido la gracia espiritual, se llamaba ley de temor, en cuanto que inducía a la observancia de los preceptos mediante la conminación de ciertas penas [...] La ley nueva, que principalmente consiste en la misma gracia infundida en los corazones, se llama ley del amor, y se dice que tiene promesas espirituales y eternas, las cuales son objeto de la virtud, principalmente de la caridad; y por sí mismos se inclinan a ellas, no como cosas extrañas, sino como propias<sup>301</sup>.

La madurez del adulto por la que se obra “por sí mismo”, queda en este texto identificada con la virtud. Con ella se alcanza la mayoría de edad moral, el estado “del hombre perfecto, que ya no necesita del pedagogo”<sup>302</sup>. La virtud, en definitiva, convierte al niño en adulto y lo capacita para “ejecutar obras de hombres”:

Pueden diferenciarse dos leyes, en cuanto que una mira más cerca el fin y otra lo mira de más lejos. Tal sería en una misma ciudad la ley que se impone a los hombres ya formados, que desde luego pueden ejecutar lo que conduce al bien común; y otra distinta sería la ley sobre la educación de los niños, que deben ser instruidos de tal manera que puedan ejecutar después obras de hombres<sup>303</sup>.

---

<sup>301</sup> S. Th. I-II, q. 107, a. 1 ad 2.

<sup>302</sup> S. Th. I-II, q. 91, a. 5 in c.

<sup>303</sup> S. Th. I-II, q. 107, a. 1 in c.

## 3.6 Educar la vida de gracia

### 3.6.1 La vida sobrenatural y su educabilidad

Conviene detenerse ahora en un peculiar y admirable modo de vida racional que es la sobrenatural, esto es, la misma vida divina en cuanto participada por su amoroso designio en las criaturas racionales.

Quiso Dios, en efecto, llamar a toda criatura racional a vivir la intimidad de su vida trinitaria, elevándola a un estado superior al de su naturaleza; elevación que Santo Tomás no duda en calificar de *deificación*, dado que hace a la criatura semejante a Dios: “Sólo Dios puede deificar, comunicando un consorcio con la naturaleza divina mediante cierta participación de semejanza”<sup>304</sup>. Tan alta vocación introduce a la criatura racional en la más profunda amistad con Dios<sup>305</sup>. Esta relación de amistad entre Dios y la criatura consiste, esencialmente, en participar del Amor con el que el Padre y el Hijo se aman; el que pasa a formar parte de esta vida trinitaria queda entonces adoptado por Dios como hijo suyo<sup>306</sup>. Al tratarse la vida sobrenatural de una amistad se infiere que sólo la criatura racional puede ser objeto de esta elevación<sup>307</sup>, y también que esta vida sobrenatural es un modo de vida racional, que no es otro que el divino, pero en cuanto participado por la criatura racional. En esta vida trinitaria el Padre se conoce a sí mismo, expresando su conocer en una

---

<sup>304</sup> S. Th. I-II, q. 112, a. 1 in c.

<sup>305</sup> Cf. S. Th. II-II, q. 23, a. 1 in c.

<sup>306</sup> Cf. S. Th. III, q. 23, a. 3 in c.

<sup>307</sup> Cf. S. Th. III, q. 23, a. 3 in c.

Palabra eterna, y entre ambos -Padre e Hijo- es espirado el Amor subsistente<sup>308</sup>. La vida sobrenatural consiste, pues, en que la criatura racional participe precisamente de esta vida trinitaria, quedando inmersa en toda ella como palabra pronunciada y amada por Dios<sup>309</sup>.

Antes de seguir conviene hacer una precisión. Tratándose de un modo de vida superior al de la naturaleza humana, aunque inmerso en su racionalidad, no podemos decir de la vida sobrenatural que sea la propia del hombre, y lo mismo la educación a ella destinada; por ello afirma Santo Tomás que, “en cuanto que los hombres son deificados por la caridad, así son más que hombres”<sup>310</sup>. No obstante, cabe una matización: en la medida en que “la gracia no suprime la naturaleza, sino que la perfecciona”<sup>311</sup>, el don gratuito de Dios se acomoda a la naturaleza racional del hombre; de este modo, la vida divina pasa a ser algo del mismo hombre, hasta el punto de convertirse en lo más propiamente suyo, pues sólo por ella puede su corazón saciarse plenamente<sup>312</sup>.

Dado que “el amor de Dios infunde y crea la bondad en las cosas”<sup>313</sup>, cuando Dios quiere

---

<sup>308</sup> Cf. S. Th. I, q. 37, a. 2 in c.

<sup>309</sup> Escuchemos en esto las palabras del Doctor Místico, siguiendo el esquema agustiniano de *mens, notitia* y *amor*, tan caro a Tomás: «¿Qué increíble cosa es que obre ella también su obra de entendimiento, noticia y amor, o, por mejor decir, la tenga obrada en la Trinidad juntamente con ella como la misma Trinidad? Pero por modo comunicado y participado, obrándolo Dios en la misma alma... Lo cual, aunque se cumple perfectamente en la otra vida, todavía en ésta, cuando se llega el *estado perfecto*, como decimos ha llegado aquí el alma, se alcanza gran rastro y sabor de ella, al modo que vamos diciendo, aunque, como habemos dicho, no se puede decir» (San Juan de la Cruz, *Cántico Espiritual* C. 39, 4. 6).

<sup>310</sup> *In III Sent.* dist. 27, q. 2, a. 1 ad 9.

<sup>311</sup> S. Th. I, 1. 1, a. 8 ad 2.

<sup>312</sup> Cf. S. Th. I-II, q. 3, a. 8 in c.

<sup>313</sup> S. Th. I, q. 20, a. 2 in c.

hacer partícipe a la criatura racional del mismo bien divino debe infundir y crear este bien en ella, al cual denominamos *gracia*<sup>314</sup>. Como se trata de proporcionar a la criatura racional una nueva vida, superior a la que tiene por naturaleza, esta gracia debe realizar la función de principio de dicha vida sobrenatural y de los hábitos operativos que la perfeccionan, distinguiéndose de ellos como la causa y el efecto<sup>315</sup>. Por eso mismo, la gracia es infundida por Dios directamente en el alma, y no en sus potencias, de modo semejante a como el alma es el principio de todas las operaciones vitales naturales<sup>316</sup>. Y en tanto que dispone de modo estable al alma en orden a la vida sobrenatural se concluye que la gracia es un hábito; mas no operativo, propio de las potencias, sino de los que denominamos entitativos, pues su sujeto es la misma alma.

Ahora bien, aunque la gracia sea un hábito, no por ello lo debemos poner entre los educables. En efecto, vimos cómo la educación toma el relevo a la procreación, fomentando hábitos que completen lo que falta al que ha sido engendrado; pues bien, la gracia es el resultado de una acción creadora, por la que Dios inicia una nueva vida<sup>317</sup>.

Mas hay unos hábitos que sí siguen a la gracia y son objeto de educación: las virtudes infusas y los dones del Espíritu Santo. Tanto en un caso como en otro se trata, ciertamente, de hábitos operativos que Dios infunde en las potencias del alma para disponerlas a realizar actos de la vida sobrenatural; mas, una vez en ellas, las virtudes infusas pueden mover al acto cuando el hombre lo desee, presupuesta siempre una

---

<sup>314</sup> Cf. S. Th. I-II, q. 110, a. 1 in c.

<sup>315</sup> Cf. S. Th. I-II, q. 110, a. 3 in c.

<sup>316</sup> Cf. S. Th. I-II, q. 110, a. 4 in c.

<sup>317</sup> Cf. S. Th. I-II, q. 110, a. 4 in c.

gracia actual que lo permita, pues ningún acto de la vida sobrenatural se realiza sin concurso de la gracia<sup>318</sup>; esta gracia actual que coopera con las potencias del alma se denomina, por lo mismo, cooperante<sup>319</sup>. Por el contrario, los dones sólo mueven las potencias al acto cuando así lo quiere el Espíritu Santo; la gracia actual que, a su vez, permite el ejercicio del don sin la cooperación de las potencias del alma, es llamada ahora operante<sup>320</sup>. Se afirma por todo ello que la causa eficiente de las virtudes y dones es Dios, pero que la causa motora de aquéllas es la razón humana iluminada por la fe, y de éstos el mismo Espíritu Santo<sup>321</sup>.

Afirmamos que todos estos hábitos infusos, tanto virtudes como dones, son educables en la medida en que pueden ir creciendo en el alma humana, como claramente afirma Santo Tomás: “El término del impulso dado por la gracia es la vida eterna; y su desarrollo progresivo consiste en el aumento de la caridad y de la gracia”<sup>322</sup>.

---

<sup>318</sup> “Es imposible que el esfuerzo puramente natural del alma pueda poner en ejercicio los hábitos infusos, toda vez que el orden natural no puede determinar las operaciones del sobrenatural. Ni es posible tampoco que puedan esos hábitos actuarse por sí mismos, porque un hábito cualquiera nunca puede actuarse sino en virtud y por acción del agente que lo causó; y, tratándose de hábitos infusos, sólo Dios que los produjo puede ponerlos en movimiento” (Antonio Royo Marín, *Teología de la perfección cristiana*, 5ª ed., Madrid, La Editorial Católica, 1968, p. 184).

<sup>319</sup> “La gracia *cooperante* es la propia de las virtudes infusas; por eso el alma tiene conciencia de que *se mueve a sí misma*, ayudándola Dios, a esos actos de virtud” (Antonio Royo Marín, Op. Cit., p. 185); Cf. S. Th. I-II, q. 111, a. 2 in c.

<sup>320</sup> “Bajo la gracia *operante*, que es la propia de los dones y contiene *eminenter* las gracias cooperantes, el alma *se siente movida* por Dios, limitándose ella a dejarse conducir por Él” (Antonio Royo Marín, Op. Cit., p. 185); Cf. S. Th. I-II, q. 111, a. 2 in c.

<sup>321</sup> Cf. S. Th. I-II, q. 68, a. 1 in c.

<sup>322</sup> S. Th. I-II, q. 114, a. 8 in c.

Se podría objetar a esta educabilidad de los hábitos infusos que su causa eficiente no es el hombre, a diferencia de lo que sucede en la vida natural, y que por ello en la vida sobrenatural aquél no tiene la condición de educando, que exige actuar con tal principalidad que pueda acabar asumiendo la virtud por la que valerse por sí mismo. Es verdad que la única causa eficiente de los actos y hábitos sobrenaturales es Dios, mientras que en la vida natural las propias potencias del alma causan el acto y el hábito<sup>323</sup>. Es por ello que cualquier agente educativo en la vida natural del hombre actúa siempre de manera instrumental, buscando conseguir en el educando su respuesta, con la que engendre la virtud deseada y alcance al final el perfecto dominio sobre sus actos; en este nivel de vida el agente principal de la educación es, pues, el educando. Sin embargo, en la vida sobrenatural el agente educativo principal *siempre* es Dios, y el educando tratará de responder adecuadamente a la iniciativa divina, cooperando con ella en el caso de las virtudes, o no poniendo obstáculos en el caso de los dones. Ahora bien, que el principio de toda la vida sobrenatural -no sólo de su educación- sea Dios no quita que el hombre no sea auténtico partícipe de la misma, pues ya hemos explicado que la vida sobrenatural forma parte de la vida racional, no pudiendo darse por ello sino en la criatura racional, y consistiendo en que ésta participe de la vida trinitaria como palabra pronunciada y amada por Dios. Y si el hombre vive en verdad la misma vida divina, aunque no sea el agente principal de la misma, no encontramos obstáculo alguno que impida predicar también al hombre el ser *educando*, aunque tampoco en la educación sobrenatural tenga la condición de agente principal.

---

<sup>323</sup> Cf. S. Th. I-II, q. 51, a. 2 in c.

Y deducimos de esta importante afirmación una tesis nuclear acerca del fin de la educación sobrenatural. En la vida natural la educación tiene como fin conseguir que el hombre llegue a tal estado de madurez que no requiera ya la ayuda educativa, de modo que la propia virtud baste para seguir adelante, pudiendo entonces prescindir de la acción de sus educadores, agentes siempre secundarios en tanto que subsidiarios. Ahora bien, siendo Dios la causa eficiente de la vida sobrenatural en todas sus operaciones, no podremos decir que haya que educar los hábitos infusos hasta que ya no se necesite a Dios para seguir infundiéndolos en el alma, pues eso supondría la pérdida de la misma vida de la gracia; si acaso, habrá que decir que la educación sobrenatural culminará cuando los agentes mediadores -hombres y ángeles- pierdan toda iniciativa, siendo Dios el único maestro que guía al alma<sup>324</sup>. Hay que entender que, si la madurez de la vida natural que pretende la educación consiste en que el hombre actúe sin indigencia según la propia naturaleza, la madurez de la vida sobrenatural consistirá en que el hombre actúe sin indigencia con respecto a las criaturas -no con respecto a Dios- según la naturaleza divina participada por la gracia.

---

<sup>324</sup> No podemos dejar de recordar con ocasión de esta afirmación la experiencia de Santa Teresa del Niño Jesús cuando en su *Historia de un alma* explica que “todos los libros me dejaron en la aridez, y aún continúo en este estado. Si abro un libro compuesto por un autor espiritual (aun el más bello, el más conmovedor), siento inmediatamente oprimírseme el corazón, y leo, por decirlo así, sin comprender; o si comprendo, mi espíritu se detiene, incapaz de meditar... En medio de tanta impotencia, la Sagrada Escritura y la Imitación vienen en mi ayuda; en ellas encuentro un alimento sólido y totalmente *puro*. Pero lo que me sostiene durante la oración es, por encima de todo, el *Evangelio*; hallo en él todo lo que necesita mi pobre alma. Siempre descubro en él luces nuevas, sentidos ocultos y misteriosos... Comprendo, y sé por experiencia, que ‘el reino de Dios está dentro de nosotros’. Jesús no tiene necesidad de libros ni de doctores para instruir a las almas; él, el Doctor de los doctores, enseña sin ruido de palabras” (Teresa de Lisieux, «Historia de un alma (Manuscrito A)», en *Obras completas*, 5ª ed., Burgos, Editorial Monte Carmelo, 1980, pp. 212-213). Consideramos que este texto manifiesta exactamente la tesis que acabamos de defender desde la doctrina del Aquinate.

Detengámonos un poco en esta idea que consideramos tan fundamental, describiendo ese estado de madurez sobrenatural. En él la acción divina sobre el alma se ve tan libre de obstáculos que comienza a elevarla con toda eficacia hasta la perfección última, de modo semejante a como la madurez natural permite al hombre buscar su felicidad con gran libertad y facilidad. Para comprender el modo en que acontece esa madurez sobrenatural debemos acudir nuevamente a la distinción entre las virtudes infusas y los dones. En efecto, lo que consigue la acción de los dones es, precisamente, que las virtudes se muevan a realizar sus actos con facilidad; no al modo humano, que es justo el que obstaculiza el libre ejercicio de la vida sobrenatural, sino al modo divino. Esta acción predominante de los dones es lo que caracteriza la que en Teología espiritual es denominada etapa *mística*, mientras que obrar principalmente a impulsos de las virtudes es lo propio de la etapa *ascética*<sup>325</sup>.

Y que esta acción eficaz de los dones es el fin de la educación sobrenatural lo hallamos en un de Santo Tomás, en el que compara precisamente la acción por la que Dios prepara a la recepción de los dones con la del maestro que ayuda a disponerse adecuadamente a su discípulo a una doctrina elevada:

---

<sup>325</sup> “El constitutivo esencial de la mística que la separa y distingue de todo lo que no lo es, consiste en la actuación de los dones del Espíritu Santo al modo divino o sobrehumano, que produce ordinariamente una experiencia pasiva de Dios o de su acción divina en el alma” (Antonio Royo Marín, Op. Cit., p. 241). No hay que entender, entonces, la mística, como lo propio del que ya ha alcanzado la perfección última, sino del que empieza a dirigirse como adulto hacia ella.



Cuanto más elevado es el motor, tanto más necesario es que el sujeto móvil le sea proporcionado por una disposición más perfecta, como vemos que es necesario que el discípulo esté más perfectamente dispuesto para que capte una doctrina más elevada de su maestro. Pues bien, es manifiesto que las virtudes humanas perfeccionan al hombre en cuanto puede ser movido por la razón en las cosas que hace interior o exteriormente. Es por tanto necesario que existan en el hombre unas perfecciones más altas que le dispongan a ser movido por Dios. Y estas perfecciones se llaman dones, no sólo porque son infundidos por Dios, sino también porque por ellas el hombre está dispuesto a ser prontamente móvil bajo la inspiración divina<sup>326</sup>.

Y, apelando a Aristóteles, alude Tomás a continuación a la tesis de que la presencia eficaz de los dones permite prescindir de la mediación de la criatura:

También dice el Filósofo, en el capítulo *De bona fortuna*, que a aquellos que son movidos por instinto divino no les conviene aconsejarse según la razón humana, sino que sigan el instinto interior, porque son movidos por un principio mejor que la razón humana<sup>327</sup>.

No hay que interpretar esta afirmación, sin embargo, como si la vida cristiana tuviera su madurez en prescindir de la mediación de las criaturas, de la Iglesia, e incluso del mismo Cristo en tanto que hombre, como de una *gnosis* se tratara. En ningún momento el hombre cristiano podrá dejar de ser hombre, siéndole absoluta-

---

<sup>326</sup> S. Th. I-II, q. 68, a. 1 in c.

<sup>327</sup> S. Th. I-II, q. 68, a. 1 in c.

mente necesaria la mediación que como tal requiere para entrar en relación con Dios: la de los signos sensibles<sup>328</sup>, de especies creadas<sup>329</sup>, la de la Iglesia<sup>330</sup>, y la de la humanidad de Cristo<sup>331</sup>.

Que esta madurez sobrenatural es el fin de la educación queda reflejado asimismo en los textos del Angélico en que hace una analogía entre el crecimiento corpóreo y el espiritual, diferenciando tres grados de perfección cristiana: el incipiente (infancia), el aprovechado (adolescencia) y el perfecto (madurez)<sup>332</sup>. En el primer grado, el principiante debe buscar el alimento que conserva la vida sobrenatural, igual que con la crianza el niño recibe la nutrición adecuada. La segunda etapa recuerda a la adolescencia, en la que se pasa de la crianza a la educación, con la que crecer en la virtud; así, los aprovechados, una vez afianzada la vida sobrenatural, deben preocuparse por su crecimiento. Y en la tercera etapa se alcanza la madurez, que es cuando debe terminar el crecimiento y la educación, comenzando el adulto a valerse por sí mismo con su virtud; así también, en la vida sobrenatural, el perfecto ya no necesita ser ayudado por otros, pues le basta su amistad con Dios, que ya no espera sino consumir en la visión del cielo.

---

<sup>328</sup> Como afirma Santo Tomás al justificar la necesidad de los sacramentos (Cf. S. Th. III, q. 61, a. 1 in c).

<sup>329</sup> Por eso el hombre no puede alcanzar en esta vida la contemplación de la esencia divina (Cf. S. Th. I, q. 12, a. 11 in c), sino que, como afirma San Juan de la Cruz, «no se acaban de quitar todos los velos» (*Llama de amor viva* c. 4, n. 7).

<sup>330</sup> Cf. S. Th. III, q. 26, a. 1 in c.

<sup>331</sup> Cf. S. Th. III, q. 26, a. 1 in c.

<sup>332</sup> Cf. S. Th. II-II, q. 24, a. 9 in c.

Más claros aún son los textos en los que Santo Tomás sigue la analogía paulina entre el paso de niño a adulto y el paso de la ley mosaica a la gracia, que ya hemos utilizado al estudiar la educación de la prudencia. En ellos describe por un lado el proceso por el que el niño deja de estar bajo el cuidado del educador al conseguir valerse por sí mismo como adulto. Así, en la etapa de infancia aún no se posee la virtud, y por ello se requiere la mediación del educador y de otras causas extrínsecas, como es el temor al castigo o el deseo del premio. Mas en la etapa de madurez la posesión de la virtud permite al adulto tal comunión con el bien que puede prescindir tanto del educador como de preceptos externos: “En cambio, los que tienen el hábito de la virtud se inclinan a obrar por amor de ésta, no por alguna pena o remuneración extrínseca”<sup>333</sup>.

Y compara entonces Tomás, siguiendo a San Pablo, esta emancipación del adulto a la acontecida con la ley de la caridad, con la que deja de ser necesaria la ley del Moisés, educadora del pueblo de Israel:

El Apóstol, en *Gal 3*, compara el estado de la ley antigua al del niño, que se halla sometido a su pedagogo; y el estado de la ley nueva al del hombre perfecto, que ya no necesita del pedagogo<sup>334</sup>.

En efecto, la ley mosaica pertenece a la etapa en la que el pueblo de Dios es aún infantil, necesitando a Moisés y los preceptos de la ley; por su parte la ley de la

---

<sup>333</sup> S. Th. I-II, q. 107, a. 1 ad 2.

<sup>334</sup> S. Th. I-II, q. 91, a. 5 in c.

caridad que trae Cristo se graba en el interior del corazón por la gracia, permitiendo la intimidad con Dios sin otro mediador que Cristo, el mismo Hijo de Dios. Tenemos, pues, ante nosotros un perfecto ejemplo de educación sobrenatural, realizada por Dios con su pueblo.

### 3.6.2 La educación de los hábitos sobrenaturales

La educación sobrenatural debe pretender, por tanto, que crezcan tanto las virtudes infusas como los dones del Espíritu Santo, sin los cuales aquéllas no obrarán al modo divino sino al modo humano. Pero, ¿cuáles son las virtudes infusas? Por un lado tenemos las teologales: *fe, esperanza y caridad*. La primera ilumina el entendimiento en orden a creer las verdades reveladas, la segunda fortalece la voluntad en orden a esperar los bienes prometidos por Dios, y la tercera perfecciona la voluntad en orden a amar a Dios<sup>335</sup>.

Junto a éstas encontramos todas las virtudes morales ya citadas en el orden natural, mas infundidas ahora por Dios como complemento de las teologales. Éstas, en efecto, disponen adecuadamente las potencias del alma con respecto al fin sobrenatural al que ha sido llamado el hombre por la gracia; falta, sin embargo, perfeccionar dichas potencias con respecto a los medios, y eso es lo que hacen las virtudes morales infusas<sup>336</sup>. Es algo semejante a lo que sucede en el orden natural,

---

<sup>335</sup> Cf. S. Th. I-II, q. 62, a. 3 in c.

<sup>336</sup> Cf. S. Th. I-II, q. 63, a. 3 ad 2.

en donde las virtudes morales “proceden de ciertos principios naturales que preexisten en nosotros<sup>337</sup>, así también, en la vida sobrenatural, deben existir unas virtudes morales infusas que “estén respecto de las virtudes teológicas en la relación en que están las virtudes morales e intelectuales respecto de los principios naturales de las virtudes”<sup>338</sup>.

Estas virtudes morales infusas se diferencian, sin embargo, de las adquiridas con las solas fuerzas humanas, pues son distintos tanto la razón formal que los ordena a sus objetos propios como el mismo fin; las virtudes infusas siguen la regla de la ley divina y tienen como fin la gloria eterna, mientras que las adquiridas siguen la regla de la razón humana y tienen como fin la perfección humana<sup>339</sup>.

Por otra parte, los dones del Espíritu Santo perfeccionan las potencias del alma de modo que todas las virtudes infusas puedan beneficiarse de su acción. Cita Santo Tomás, siguiendo la enumeración tradicional, siete dones; de él obtenemos la mejor síntesis explicativa acerca de los mismos:

La razón es especulativa y práctica, y en una y otra se considera la aprehensión de la verdad, que pertenece a la invención, y el juicio sobre la verdad. Así pues, para la aprehensión de la verdad la razón especulativa es perfeccionada por el entendimiento, y la razón práctica por el consejo. Para juzgar rectamente, la razón especulativa es perfeccionada por la sabiduría; y la razón práctica por la ciencia. A su vez,

---

<sup>337</sup> S. Th. I-II, q. 63, a. 3 in c.

<sup>338</sup> S. Th. I-II, q. 63, a. 3 in c.

<sup>339</sup> Cf. S. Th. I-II, q. 63, a. 4 in c.

la facultad apetitiva en las cosas que se refieren a otros es perfeccionada por la piedad; y en las cosas referentes a uno mismo es perfeccionada por la fortaleza contra el terror de los peligros, y por el temor contra la concupiscencia desordenada de los placeres<sup>340</sup>.

Todos los dones y las virtudes infusas, si quieren entrar en el dinamismo de la vida de gracia, deben estar ordenados en última instancia al fin sobrenatural de la unión con Dios; y como la virtud que ordena a dicho fin es la caridad se puede afirmar, con Santo Tomás, que la caridad es forma de todos los hábitos infusos, por cuanto impera dichos hábitos a realizar sus actos por amor a Dios, y no sólo por justicia, o humildad, etc<sup>341</sup>. De ahí que el más importante crecimiento que pueda darse en la vida sobrenatural sea el de la virtud de la caridad.

No obstante, si queremos atender en concreto a la educación de tan excelsa vida, tendremos que hacer tres precisiones de gran valor. La primera se refiere a la principalidad de la fe. Explica Santo Tomás que hay que poner como principios de la vida de gracia las virtudes teologales, como hemos afirmado hace poco; y que entre dichas virtudes la fe es la primera, sin la cual no se pueden dar ni la esperanza

---

<sup>340</sup> S. Th. I-II, q. 68, a. 4 in c.

<sup>341</sup> Cf. S. Th. I-II, q. 68, a. 8 ad 3; II-II, q. 23, a. 8 in c. Explica muy correctamente esta tesis Royo Marín: «Podemos distinguir en las virtudes infusas tres principios informativos diferentes: uno *radical*, que es la gracia habitual o santificante, que es como la raíz de todos los demás hábitos infusos; otro *esencial* o *intrínseco*, que es la forma específica propia y determinada de cada virtud en particular; y otro *extrínseco* o *accidental*, que es la caridad, que las ordena y orienta al fin sobrenatural. Sólo en este tercer sentido se dice que la caridad es la forma de todas las demás virtudes» (Antonio Royo Marín, Op. Cit., p. 193).

ni la caridad. Esto es así porque la fe tiene como sujeto el entendimiento, y la esperanza y la caridad tienen como sujeto la voluntad, y nada puede apetecer ésta que no haya sido previamente conocido<sup>342</sup>.

Por esta prioridad de la fe en la generación de toda otra virtud infusa hay que ponerla, sin duda, como prioritaria también en la educación espiritual, de modo semejante a como la prudencia lo es en el orden moral natural. No obstante, el verdadero fundamento de la vida sobrenatural sigue siendo la caridad; no en el orden de la generación, pero sí en el de la perfección: "Sin la caridad -añade Tomás- no podría ser fundamento la fe. De ello no se sigue, sin embargo, que la caridad preceda a la fe"<sup>343</sup>.

Sabemos que la vida sobrenatural se inicia con la infusión de la gracia santificante; no obstante, se puede hablar de una etapa previa, en la que es posible disponer convenientemente al pecador a su conversión. Pues bien, la primera manera de hacerlo es, precisamente, presentándole los contenidos de fe necesarios para la salvación, y que así llegue a creer; esto lo puede hacer Dios mismo, o por medio de los predicadores, como nos explica Santo Tomás:

Para que se dé la fe se requieren dos condiciones. Primera: que se le propongan al hombre cosas para creer; esto se requiere para creer algo de manera explícita.

---

<sup>342</sup> Cf. S. Th. II-II, q. 4, a. 7 in c.

<sup>343</sup> Cf. S. Th. II-II, q. 4, a. 7 ad 4.

Segunda: el asentimiento del que cree a lo que se le propone. En cuanto a la primera condición, es necesario que la fe venga de Dios, porque las verdades de fe exceden la razón humana. Por eso no caen dentro de la contemplación del hombre si Dios no las revela. A algunos les son reveladas de manera inmediata por Dios, como sucede en el caso de los apóstoles y profetas; a otros, en cambio, se las propone Dios mediante los predicadores de la fe por Él enviados<sup>344</sup>.

Otra cosa que se puede hacer para obtener la fe en el pecador es persuadirle por medio de un milagro o mostrándole los motivos para creer<sup>345</sup>. Tanto la predicación como la persuasión sólo pueden conseguir una adecuada disposición en el pecador, pues en última instancia el autor de la conversión es Dios<sup>346</sup>, por lo que también conviene pedir a Dios esa gracia<sup>347</sup>.

La segunda precisión respecto a la educación de la vida sobrenatural en el hombre se refiere a la oración. Sabemos que toda la vida moral debe ser ordenada por la virtud intelectual y práctica de la prudencia; pues bien, del mismo modo toda la vida sobrenatural deberá ser ordenada por una virtud asimismo intelectual y práctica. Mas dicha virtud no podrá realizar el acto perfecto del entendimiento práctico, que es el imperio, pues no está en su mano conseguir el efecto deseado, sino en la mano de Dios. En efecto, cualquier acto de la vida sobrenatural requiere una gracia actual; más aún, la madurez en la gracia se alcanza en el momento en que los dones

---

<sup>344</sup> S. Th. II-II, q. 6, a. 1 in c.

<sup>345</sup> Cf. S. Th. II-II, q. 6, a. 1 in c.

<sup>346</sup> Cf. S. Th. II-II, q. 6, a. 1 in c.

<sup>347</sup> Cf. S. Th. I-II, q. 114, a. 6 in c.



sumergen a las virtudes en el modo divino de obrar, liberándolas de toda atadura humana. Y, tanto las gracias actuales como los dones, no se obtienen sino por liberalidad divina. El entendimiento práctico del hombre, en su imperfección, no puede entonces imperar a Dios que le conceda las gracias actuales y los dones, sino pedirselos en humilde y perseverante oración, concededor por la fe de que Dios concede infaliblemente su gracia a quien la pide:

Nuestra razón es de dos modos causa de algunos efectos. En primer lugar, como potencia que se impone necesariamente, y le compete en este caso actuar con imperio no sólo sobre las potencias inferiores y los miembros corporales, sino también sobre los hombres a ella sometidos. Es un proceso imperativo. De un segundo modo, interviene como induciendo y, en cierta manera, disponiendo, por ejemplo, cuando pide que hagan algo quienes, por el hecho de ser iguales o superiores, no dependen de ella. Lo uno y lo otro, el imperar o pedir y suplicar, suponen una cierta ordenación en cuanto que el hombre dispone que una cosa se ha de hacer por medio de otra. Son en consecuencia actos de la razón, la cual es esencialmente ordenadora<sup>348</sup>.

La virtud de la oración, que sigue a la fe y es ordenadora de la vida sobrenatural, pidiendo a Dios sus gracias y dones, puede por todo ello situarse perfectamente como objeto prioritario de la educación espiritual, asemejándose más aún que la fe a la prudencia dada su esencial ordenación práctica. La oración es además el segundo medio de disponer al pecador a su conversión, según la reflexión que

---

<sup>348</sup> S. Th. II-II, q. 83, a. 1 in c); sobre la eficacia de la oración ver S. Th. II-II, q. 83, a. 15 ad 2, y Antonio Royo Marín, *Op. Cit.*, pp. 425-428.

iniciamos anteriormente. Antes aún de aceptar la gracia santificante puede el pecador tener fe, mas una fe informe, sin la vida de la caridad<sup>349</sup>; y desde esta fe puede nacer una oración en la que no hay mérito pero si súplica a Dios, impetrandolo de Él su misericordia<sup>350</sup>.

Y la tercera precisión se refiere al don de la sabiduría. Es éste un don que ayuda al entendimiento a “juzgar y ordenar todo por las reglas divinas”<sup>351</sup>, no por un uso perfecto de la razón -virtud natural-, sino “por cierta connaturalidad con [las cosas divinas]”<sup>352</sup>. Este don se convierte, de este modo, en el modo más perfecto de ordenar la vida espiritual, mucho mejor que lo hace la fe y la oración, puesto que en este caso es el mismo Espíritu Santo quien ordena. De ahí, que quien quiera educar en la vida sobrenatural deberá dirigir a su educando desde la fe hacia la oración, y con ella pedir de modo especial el don de sabiduría, bajo cuya influencia se podrá vivir la caridad y toda otra virtud infusa con carácter de adulto, pudiéndose decir que se ha llegado a la madurez espiritual<sup>353</sup>. De ahí que el sacramento de la confir-

---

<sup>349</sup> Cf. S. Th. II-II, q. 4, a. 4 in c.

<sup>350</sup> Cf. S. Th. II-II, q. 83, a. 16 ad 2.

<sup>351</sup> S. Th. II-II, q. 45, a. 1 in c.

<sup>352</sup> S. Th. II-II, q. 45, a. 2 in c.

<sup>353</sup> “Perfeccionada por el don de sabiduría, la caridad deja sentir su influencia sobre todas las demás virtudes, de la que es verdaderamente *forma*, aunque extrínseca y accidental, como explicamos en su lugar. Todo el conjunto de la vida cristiana experimenta esta divina influencia. Es ese *no sé qué* de perfecto y acabado que tienen las virtudes de los santos, y que en vano buscaríamos en almas menos adelantadas. En virtud de esta influencia del don de sabiduría a través de la caridad, todas las virtudes cristianas se elevan de plano y adquieren una modalidad deiforme” (Antonio Royo Marín, Op. Cit., p. 535).

mación, por el que se realiza esta máxima acción del Espíritu Santo sobre el alma, sea considerado el de la edad perfecta de la vida espiritual, edad perfecta que es siempre definida por Santo Tomás como fin de la educación: “En este sacramento [la confirmación] se da la plenitud del Espíritu Santo para el robustecimiento espiritual, que es el propio de la edad madura”<sup>354</sup>.

### 3.7 La mayoría de edad

Toda la reflexión realizada en torno al fin de la educación, junto con la relación establecida entre procreación, crianza y educación, nos permite ahora afirmar que el hombre en cuanto *educando* es, principalmente, la prole; que el hombre en cuanto *educador* es, principalmente, el padre; y que el hombre en cuanto *educado* es, principalmente, el adulto que ya no depende de sus padres, alcanzando en tal situación de mayoría de edad el *estado de virtud* al que aspira la educación.

Volveremos más adelante para profundizar en la idea de los padres como principales educadores; pero atendiendo ahora a los fines hay que afirmar, sobre la base de lo anterior, que la definición de educación dada por Santo Tomás con ocasión de los fines del matrimonio no es un mero punto de partida, sino el mismo punto de llegada. Recordémosla nuevamente, y veamos que se refiere a la prole como sujeto, al padre como agente y al estado de virtud como fin:

---

<sup>354</sup> S. Th. III, q. 72, a. 2 in c.

El matrimonio es algo natural, pues la razón natural inclina al mismo de dos maneras. En primer lugar, en cuanto a su fin principal, que es el bien de la prole: y es que no tiende la naturaleza sólo a su generación, sino también a su conducción y promoción hasta el estado perfecto del hombre en cuanto hombre, que es el estado de virtud. Por consiguiente, según el Filósofo, tres cosas nos dan los padres, que son: el ser, el alimento y la educación<sup>355</sup>.

Que el fin de la educación se alcance sobre todo en la familia hay que entenderlo sobre todo en el ámbito de la educación moral, que es la más perfecta en el orden natural humano, como ya se ha dicho recientemente. En efecto, es en la familia en donde el niño puede aprender mejor que en ningún otro sitio a ser prudente, a saber discernir el bien del mal, de manera que “en todo lo concerniente al derecho divino o natural pueda ser provisor de sí mismo”<sup>356</sup>, y así poder decir de él que “está educado, esto es, preparado para toda obra buena”<sup>357</sup>.

Mas no sólo es la familia la más perfecta escuela moral; también nos atrevemos a afirmarlo en lo que se refiere a la enseñanza intelectual. Esto parece contradecir el hecho evidente de que los padres no poseen normalmente los conocimientos necesarios para guiar a sus hijos hasta la ciencia, y mucho menos hasta la más perfecta ciencia, que es la Metafísica.

---

<sup>355</sup> *In IV Sent.* d. 26, q. 1, a. 1 in c.

<sup>356</sup> *S. Th.* II-II, q. 10, a. 12 in c.

<sup>357</sup> *In II Epist. ad Tim.* c. 3, lect. 3.

Por supuesto que reconocemos esto, y no queremos forzar la naturaleza de las cosas pretendiendo que los padres sean por lo general maestros del conocimiento científico. Sin embargo, sí defendemos que los padres pueden transmitir a sus hijos un rico depósito de verdades fundamentales: acerca de Dios, del hombre y de todo lo creado, acerca de la verdad y del error, acerca del bien y del mal... Verdades que son auténtica sabiduría, metafísica natural -no científica-, que se constituyen en *praecognita* desde los que se construye después la ciencia<sup>358</sup>.

Y maestros de esta sabiduría que puede tener todo hombre son, mejor que nadie, los padres: ellos pueden hacer ver a sus hijos la admirable obra creadora de Dios, remontándose desde ella al Creador; ellos pueden hacer descubrir a sus hijos la dignidad del prójimo, especialmente del que obra bien, y la indignidad del que se deja arrastrar por sus vicios; ellos pueden hacer entender a sus hijos que la verdad es lo cotidiano en el conocer humano, y que es por ello que la mentira es aborrecible; etc. Esta sabiduría aprendida de los padres es verdadero *status virtutis*.

Y aún podemos dirigirnos a la educación en la fe. Ésta culmina con la acción eficaz del don de sabiduría; pero la iniciativa aquí sólo es de Dios, por lo que parece que los padres pierden su principalidad educativa.

---

<sup>358</sup> "No se trata aquí, evidentemente -explica el profesor Canals-, de suponer que los padres son 'docentes' de una 'ciencia demostrativa', sino que el lenguaje del espíritu transmite vitalmente lo que el hombre posee como viviente personal: la experiencia, el recuerdo y el amor" (Francisco Canals, *Sobre la esencia del conocimiento*, p. 682).

Mas también en este ámbito, en cierto modo, es posible reconocérsela. Es verdad que la iniciativa en toda la vida sobrenatural es de Dios, especialmente en la actuación de los dones del Espíritu Santo; mas en lo que puede actuar el hombre - las virtudes infusas, presupuesta la gracia-, éste puede enseñar a disponerse adecuadamente a la recepción de estos dones, lo que se hace, sobre todo, por medio de la oración nacida de una fe viva. Y al diferenciar Tomás los diversos tipos de educación en la fe, afirma que “en tercer lugar está enseñar a vivir cristianamente, lo que incumbe a los padrinos”<sup>359</sup>, refiriéndose aquí a los padres o a los que les suplen. Los padres, en efecto, son los que transmiten la fe a sus hijos y los que les enseñan a rezar, de modo que donde están los padres, no son necesarios los padrinos:

I66

El que saca a alguien de la fuente sagrada asume el oficio de pedagogo, y se obliga por ello a cuidar de él, si la necesidad lo requiere, como en el tiempo y lugar en que los bautizados se nutren entre infieles. Pero donde se nutren entre católicos cristianos puede muy bien excusarse de este cuidado, presumiendo que sean diligentemente instruidos por sus padres<sup>360</sup>.

Alimentar el crecimiento en la fe y en la oración encuentra así en la familia su lugar privilegiado: colaborando con Dios, los padres son los que mejor pueden preparar a que la sabiduría divina pase a ser el único maestro en la vida de sus hijos.

---

<sup>359</sup> S. Th. III, q. 71, a. 4 ad 3.

<sup>360</sup> S. Th. III, q. 67, a. 8 in c.

Y si el estado de virtud es, de manera principal, alcanzar la mayoría de edad al que ha conducido la labor educativa de los padres, ¿no parece esto contradecirse con la afirmación de que la educación paterna dura toda la vida, hasta tal punto que en ello se fundamenta Santo Tomás para justificar la indisolubilidad del matrimonio?<sup>361</sup>.

Es verdad que el hombre viador siempre puede progresar en la virtud, pues “la de esta vida no es perfección absoluta, es siempre susceptible de crecimiento”<sup>362</sup>; por lo que, hablando de la docilidad -virtud propia del que carece de prudencia y necesita consejo de otro-, afirma Santo Tomás:

Es conveniente que los mayores sean también dóciles en algunas cosas, ya que en lo que cae bajo el ámbito de la prudencia nadie se basta a sí mismo, como hemos dicho<sup>363</sup>.

Esto explica la responsabilidad educativa que alcanza a toda la vida de los padres, no pudiendo escandalizar a sus hijos con la ruptura del amor en que se fundamenta su ser moral, y siendo conveniente su consejo en numerosas ocasiones, dada su experiencia y el amor que tienen a sus hijos:

---

<sup>361</sup> “El matrimonio, por intención de la naturaleza, está ordenado a la educación de la prole, no sólo por algún tiempo, sino por toda la vida de la prole. De ahí que sea de ley natural que los padres atesoren para los hijos y que éstos sean herederos de aquéllos; y, por tanto, ya que la prole es un bien común del marido y su mujer, es necesario, según dictamen de la ley natural, que la sociedad de éstos permanezca perpetuamente indivisa; y de este modo es de ley natural la inseparabilidad del matrimonio” (*In IV Sent.*, dist. 33, q. 2, a. 1).

<sup>362</sup> S. Th. II-II, q. 24, a. 8 ad 3.

<sup>363</sup> S. Th. II-II, q. 49, a. 3 ad 3.

De ahí que en materia de prudencia necesite el hombre de la instrucción de otros, sobre todo de los ancianos, que han logrado ya un juicio equilibrado sobre los fines de las operaciones<sup>364</sup>.

Pero la conveniencia de una educación a lo largo de toda la vida no quita que el hombre pueda alcanzar una perfección relativa en cierto momento, que es la que pretende en primera instancia la educación, y tras la que esta misma acción educativa cambia notablemente, pasando del mandato al consejo.

Prueba de la existencia de este *status virtutis* de la edad adulta es que socialmente sean admitidos ciertos estados en función de esta perfección, que nunca es absoluta; así, en el ámbito intelectual se habla del maestro o doctor, en el moral existe la mayoría de edad civil, y en el espiritual se considera en edad perfecta al que se admite al sacramento de la confirmación:

Además del proceso generativo, por el que uno recibe la vida corporal, se da en nosotros un proceso de crecimiento por el que uno llega a la edad perfecta. Así que el hombre recibe la vida espiritual también con el bautismo, que es una regeneración espiritual. En la confirmación, sin embargo, el hombre llega en cierto modo a la edad perfecta de la vida espiritual<sup>365</sup>.

“Llega, en cierto modo, a la edad perfecta”: eso es exactamente lo que le sucede al educando que es promovido hasta el estado de virtud en que consiste la mayoría de

---

<sup>364</sup> S. Th. II-II, q. 49, a. 3 in c.

<sup>365</sup> S. Th. III, q. 72, a. 1 in c.



edad. Y está claro que el que recibe la confirmación no suele estar en la perfección de la caridad, en que consiste la perfección última de la vida espiritual; sino que está en la edad perfecta “en cierto modo”, tal y como hemos defendido.

En definitiva, el *estado de virtud*, fin propio de la educación, debe ser entendido como la *mayoría de edad* o estado que alcanza la prole cuando adquiere las virtudes necesarias para gobernar convenientemente su vida, sobre todo en lo moral<sup>366</sup>.

### 3.8 Educar la persona

Llegamos a un punto que consideramos conclusivo, en el que recogemos toda la reflexión anterior derivándola hacia la realidad personal, a la que se dirige en última instancia la acción educativa.

La virtud promovida por la acción educativa es un accidente que inhiere en las potencias del alma humana y las perfecciona. Mas hay que decir que, perfeccio-

---

<sup>366</sup> Volvemos a encontrar en nuestra tesis una afortunada coincidencia con la del profesor Millán Puelles, cuando afirma: “El término *educación* se toma en su acepción más fuerte cuando la actividad correspondiente se aplica al hijo hasta la *edad perfecta*. Una vez alcanzada esta edad, la educación es algo que continúa conviniendo dar al hijo en la forma y medida en que éste la necesita, que es, sobre todo, a través del ejemplo y del consejo” (Antonio Millán Puelles, *La formación de la personalidad humana*, p. 48). Y también reconocemos esta tesis en Maritain quien, al definir la esencia de la educación, afirma que ésta consiste en llevar al niño hasta la edad adulta, para que pueda seguir por sí mismo el camino de la virtud: “La tâche principale de l’éducation est [...] préparer l’enfant et l’adolescent à s’instruire pendant toute sa vie” (Jacques Maritain, *Pour une Philosophie de l’Éducation*, p. 770).

nando las potencias, lo que hace la virtud es perfeccionar el alma y la misma sustancia. . . , es decir, todo el hombre.

Tengamos en cuenta que el ser del accidente no le es propio, sino que pertenece al sujeto en el que inhiere, pues el ser de la sustancia es la causa misma del ser del accidente -en este caso la virtud- a modo de causa eficiente:

La actualidad se encuentra primero en el sujeto que tiene una forma accidental antes que en la forma accidental. A su vez resulta que la forma accidental es causada por la actualidad del sujeto. De este modo, el sujeto, en cuanto está en potencia, recibe la forma accidental. En cuanto está en acto, la produce<sup>367</sup>.

Luego la perfección que la virtud da a las potencias tiene su origen último en la perfección que tiene la sustancia, que desde la actualidad y perfección de su ser es capaz de llevar al acto la virtud perfectiva de sus potencias.

Ahora bien, acabamos de leer también que “el sujeto, en cuanto está en potencia, recibe la forma accidental”; y es que la sustancia, que causa el accidente, en tanto que lo causa en ella y para ella, lo recibe, comportándose en este sentido a modo de causa final<sup>368</sup>.

---

<sup>367</sup> S. Th. I, q. 77, a. 6 in c.

<sup>368</sup> “En cuanto queda completada por los actos accidentales, ya que ‘la forma accidental sobreviene para completar el sujeto’, la sustancia es su causa final” (Eudaldo Forment, *Filosofía del ser*, Barcelona, PPU, 1988, p. 132).

Así pues, el perfeccionamiento de la sustancia es el fin de la virtud que busca la educación<sup>369</sup>, y, en consecuencia, el fin de la misma acción educativa; prueba de ello es que en la definición de educación que da Santo Tomás no se hable tanto de las potencias del alma que son perfeccionadas por la virtud, cuanto del mismo hombre.

A esta sustancia que es perfeccionada por la virtud que resulta de la acción educativa, en cuanto que es de naturaleza racional, la denominamos *persona*. En efecto, a partir de la definición de Boecio “la persona es la sustancia individual de naturaleza racional”<sup>370</sup>, Santo Tomás comenta que conviene que las sustancias primeras o individuales tengan un nombre particular, pues “la sustancia se individualiza por sí misma, pero los accidentes se individualizan por el sujeto, que es la sustancia”<sup>371</sup>; y ese nombre es el de *hipóstasis*. Con mayor motivo, entonces, las sustancias en las que la individualidad es más profunda deben tener un nombre que denote dicho carácter individual, y que, siendo nombre común, se refiera en cierto modo al individuo; y ese nombre es el de *persona*:

Pero todavía de un modo más especial y perfecto se encuentra lo particular e individual en las sustancias racionales, que tienen dominio de sus actos, y no sólo

<sup>369</sup> “Perfecto es aquí no solamente el *status*, sino también el mismo ser que lo tiene. Y apurando las cosas, hay que añadir que ese estado es perfecto porque hace perfecto a su sujeto, ya que gracias a él nada falta al hombre de lo que le es preciso para su perfección” (Antonio Millán Puelles, *La formación de la personalidad humana*, p. 63).

<sup>370</sup> Boecio, *Liber de persona et duabus naturis, contra Eutychem et Nestorium*, c. III, col. 1343.

<sup>371</sup> S. Th. I, q. 29, a. 1 in c.

son movidas, como las demás, sino que también obran por sí; y las acciones están en los singulares. Por esto, de entre las otras sustancias, los singulares de naturaleza racional tienen un nombre especial; y este nombre es persona<sup>372</sup>.

En tanto que *persona* significa la sustancia individual, se infiere que su constitutivo formal no es otro que el ser, acto primero del ente, al cual confiere toda perfección<sup>373</sup>; la esencia, o aquello en lo que consiste el ente<sup>374</sup>, se comporta entonces de modo potencial ante el ser<sup>375</sup>, resultando por lo mismo el constitutivo material de la persona<sup>376</sup>. Y es el ser, en cuanto participado por una naturaleza racional, lo que da a la persona ese “modo más especial y perfecto” de individualidad, que lleva a nombrarla de un modo diferenciado; y no sólo con el término común *persona*, sino con nombres propios para cada una de las personas.

---

<sup>372</sup> S. Th. I, q. 29, a. 1 in c.

<sup>373</sup> “El ser mismo es lo más perfecto de todo, porque se le considera, respecto a todas las cosas que existen, como un acto” (S. Th. I, q. 4, a. 1 ad 3).

<sup>374</sup> Cf. *De ente et essentia*, cap. 1.

<sup>375</sup> Cf. S. Th. I, q. 3, a. 4 in c.

<sup>376</sup> “La persona incluye los mismos elementos que el ente, la esencia y el ser; como declara explícitamente Santo Tomás: ‘la persona significa cierta naturaleza con un cierto modo de existir’. Puesto que este modo es el subsistir, el existir en sí y por sí, significa también el ser propio, que es su causa. Estos dos constitutivos que incluye la persona, implicados en su definición, son principios necesarios e imprescindibles. Son, por consiguiente, constitutivos esenciales. Por ser los mismos que intervienen en la constitución de todo ente, como en éste, puede decirse que el ser es su constitutivo formal. De manera que la esencia substancial individual es el constitutivo material de la persona y su ser propio, o proporcionado, el constitutivo formal; y ambos forman el constitutivo total de la persona” (Eudaldo Forment, “La persona humana”, en AA.VV., *El pensamiento de Santo Tomás de Aquino para el hombre de hoy*, vol. I «El hombre en cuerpo y alma», Valencia, Edicep, 1994, p. 738).

Esta especial individualidad recibe también el sugerente nombre de incomunicabilidad: “Por el nombre de persona se significa formalmente la incomunicabilidad, o la individualidad subsistente en la naturaleza”<sup>377</sup>. Ello significa, en palabras de Abelardo Lobato, que el ser personal incomunicable “de tal modo es singular, que no puede ser sino el que es”<sup>378</sup>. Por eso define también Tomás la persona como “el subsistente distinto de naturaleza racional”<sup>379</sup>.

Así, la individualidad que tiene cada persona es de tal modo distinta a la de los demás que no puede ser cedida, diluida o robada; el ser de cada persona es lo más íntimo que tiene, es la raíz de su misma intimidad<sup>380</sup>.

Es precisamente esa intimidad fundamentada en la incomunicabilidad entitativa del ser personal la que abre las puertas a la comunicabilidad antropológica. Como acertadamente explica el profesor Martínez Porcell:

---

<sup>377</sup> *De Potentia Dei* q. 9, a. 6 in c.

<sup>378</sup> Abelardo Lobato, *Dignidad y aventura humana*, «Horizonte dos mil. Textos y Monografías 5», Salamanca - Madrid, San Esteban - Edibesa, 1997, p. 110.

<sup>379</sup> *De Potentia Dei* q. 9, a. 4 in c.

<sup>380</sup> “La propia subsistencia, que torna incomunicable a la persona, da también una unidad originaria a todas las facultades cognoscitivas humanas, de tal modo que la autoconciencia viene constituida por la propia estructura ontológica de mismidad de la persona” (Juan Martínez Porcell, *Metafísica de la persona*, Barcelona, PPU, 1992, p. 233).

La noción de persona como *subsistens distinctum incommunicabile* no la encierra en el solipsismo, sino que abre su vida personal, como grado ontológico, a la comunicación propia de la intelección y el amor<sup>381</sup>.

De este modo, en la acción educativa el maestro nunca perderá su ser al enseñar al discípulo, ni éste perderá su ser al dejarse ayudar por el maestro; mas al tratarse de dos personas, podrá establecerse entre ellos una auténtica comunicación personal, en la que uno pondrá al servicio del otro las riquezas de su ser racional, quedando el otro enriquecido en su propio ser racional.

La persona es, pues, una sustancia que destaca por la dignidad de su individualidad, al ser ésta de naturaleza racional: "Y como que subsistir en naturaleza racional es cosa de gran dignidad, todo individuo de naturaleza racional se denomina persona"<sup>382</sup>.

Esta dignidad conlleva dos exigencias: el respeto de la dignidad que ya se tiene y la búsqueda de la que aún se carece; la dignidad que ya se tiene es la que le corresponde al *esse*, y de la que aún se carece es la que le corresponde al *bene esse*, siempre fundado

---

<sup>381</sup> Juan Martínez Porcell, Op. Cit., p. 325.

<sup>382</sup> S. Th. I, q. 29, a. 3 ad 2. En el origen del término *persona* encontramos, precisamente, el significado *dignidad*: "Se da una cierta relación entre estos tres sentidos etimológicos de 'persona', todos aluden al personaje teatral. Santo Tomás, que, gracias a Boecio, conoció los dos primeros, infirió que, debido a que los personajes representados en el teatro eran valiosos y famosos, la palabra sirvió para designar a los hombres que tenían alguna dignidad. Aún hoy en día se dice de un hombre importante que es un 'personaje'. De todo ello, hay que advertir que, tanto en el sentido usual, como en los etimológicos, siempre se pone de relieve que significa al hombre, pero poseyendo un rango peculiar, una dignidad distintiva" (Eudaldo Forment, "La persona humana", p. 686).

en el *esse*. Por eso afirma Santo Tomás, desde el reconocimiento de la dignidad con la que el hombre ha sido creado, la dignidad que debe buscar: “ser tal como Dios nos hizo”:

Esto nos lleva al conocimiento de la dignidad humana. En efecto, Dios hizo todas las cosas por el hombre, según dice el *Salmo* 8, 8: Todo lo sometiste bajo sus pies [...] Debemos, por tanto, considerar que el hombre es, después de los ángeles, más digno que las demás creaturas, y no disminuir jamás nuestra dignidad con los pecados y el apetito desordenado de las cosas corporales, las cuales son inferiores a nosotros y fueron creadas para nuestro servicio. Debemos ser tal como Dios nos hizo<sup>383</sup>.

La educación se ve inmersa en ese hermoso dinamismo que parte de una dignidad y se dirige a otra: parte de la dignidad del educando, que es persona, y que como tal exige respeto; y se dirige a otra, que es la dignidad que el educando debe alcanzar con la virtud, siempre al servicio de su naturaleza racional. Ambas dignidades deben estar en todo momento en el pensamiento y en el corazón del educador: *se educa a una persona para ayudarle a crecer como persona*<sup>384</sup>.

Quien tiene experiencia de educador sabe cómo en la práctica docente son muchas las veces que aparece la tentación de distraerse en el bosque de las técnicas, perdiendo de vista así la persona del educando. Los medios audiovisuales, la estructura del

---

<sup>383</sup> *In Symbolum Apostolorum* c. 1; Cf. Abelardo Lobato, *Dignidad y aventura humana*, pp. 263-264.

<sup>384</sup> “Es evidente -afirma Abelardo Lobato- que todo este proceso de formación humana integral dice una relación con la verdad del sujeto personal, porque se orienta hacia la plena realización de su ser” (Abelardo Lobato, “La paideia exigida por la verdad”, p. 276). Ver sobre este asunto el delicioso trabajo del profesor Forment: “El ser personal, fundamento de la educación”, en AA.VV., *El concepto de persona*, “Tratado de educación personalizada 2”, Madrid, Rialp, 1989, pp. 55-95.

sistema educativo, las reuniones interminables, los mismos libros e incluso los contenidos a enseñar son laberintos en los que numerosos docentes prefieren entretenerse, tal vez sin malicia, antes que dirigirse a su alumno y dedicarle unos minutos.

Por el contrario, ésta es precisamente la condición fundamental de una acción que sea en verdad educativa: mirar cara a cara a quien necesita crecer como persona. Tal es el espíritu de toda educación *personalista*<sup>385</sup>, muy bien expresado en las siguientes líneas:

La primera aplicación práctica es tratar a cada alumno de modo personalizado. No tratarlo como una fracción de multitud, sino como una persona única e irrepetible. Hay que interpelar directamente su responsabilidad personal. Es claro que eso requiere un trato directo [. . .], dedicándole tiempo. Hay que conocer a los alumnos por sus nombres, tener de ellos una visión personal y propia. Eso puede hacerse incluso cuando el auditorio es numeroso: en el modo de dirigirse a todos los alumnos a la vez, se puede lograr una cierta interpelación personal, al menos implícita, si el profesor mismo no pierde de vista que cada alumno es alguien por sí mismo<sup>386</sup>.

Este principio básico de la verdadera Filosofía de la educación es el que fundamenta todas las exigencias de la acción educativa, sugeridas a lo largo del presente trabajo. Así, por ejemplo, nunca podrá fragmentarse la formación de una persona,

---

<sup>385</sup> Uso no obstante el término *personalista* en sentido amplio, sin asociarlo con corriente pedagógica o filosófica alguna, a no ser con la que se nutre en los principios de Santo Tomás de Aquino. Sobre los personalismos contemporáneos y las diferencias entre su concepción de la persona y la del Aquinate, ver: Eudaldo Forment, "El ser personal, fundamento de la educación", pp. 77-91.

<sup>386</sup> Carlos Cardona, Op. Cit., p. 30.



reduciéndola a lo meramente intelectual, o eliminando la vertiente religiosa, o dejando de lado las pasiones<sup>387</sup>; el alumno siempre deberá ser tratado con el respeto que merece, pues es persona y no un conejillo de indias<sup>388</sup>; el educando deberá valerse cada vez más por sí mismo, pues se trata de ayudar a madurar y no de suplir toda la vida; no podrán dejar de corregirse los errores, tanto intelectuales como morales, etc.

Se conseguirá de este modo que el educando, en primer lugar, se sienta tratado como persona y que, en segundo lugar, tenga a su alcance la ayuda que necesita para crecer como tal; en caso contrario, fácilmente caerá en la frustración y, con él, todos aquellos que han pretendido educarle sin saber para qué<sup>389</sup>.

---

<sup>387</sup> Es el "hombre completo" perfeccionado por las virtudes del que habla Balmes en un texto precioso, al concluir *El criterio*: "Cuando el hombre deja sin acción alguna de sus facultades es un instrumento al que le faltan cuerdas; cuando las emplea mal es un instrumento destemplado. La razón es fría, pero ve claro: darle calor y no ofuscar su claridad; las pasiones son ciegas, pero dan fuerza: darles dirección y aprovecharse de su fuerza. El entendimiento, sometido a la verdad; la voluntad, sometida a la moral; las pasiones, sometidas al entendimiento y a la voluntad, y todo ilustrado, dirigido, elevado por la religión; he aquí el hombre completo, el hombre por excelencia. En él la razón da luz, la imaginación pinta, el corazón vivifica, la religión diviniza" (Jaime Balmes, *El criterio* c. 22, n. 60 [15, 349]).

<sup>388</sup> "No se me oculta que se han venido proponiendo una serie de sistema pedagógicos completamente *utópicos*, simples experimentos *para ver qué pasa*. Algo bastante más penoso que la anécdota de Eugenio d'Ors: *muchacho, los experimentos con gaseosa*" (Carlos Cardona, Op. Cit., pp. 22-23).

<sup>389</sup> "Una de las causas de los sentimientos de incertidumbre, de frustración, de malestar general y, sobre todo, de aburrimiento que se dan en amplios sectores de la juventud actual, es probablemente la falta de impartición de una educación entendida como perfeccionamiento de las personas. Actitudes que se van extendiendo a todos los que intervienen en el proceso educativo: padres, profesores, monitores y educadores en general" (Eudaldo Forment, "El ser personal, fundamento de la educación", p. 55).

### 3.9 De educando a educador

Concluimos este extenso e importante apartado con una breve reflexión sobre la consecución del fin de la educación, que proponemos a modo de corolario.

Afirma Santo Tomás que “una virtud más grande produce un efecto más perfecto”<sup>390</sup>. Y este efecto será más perfecto en la medida en que pase a ser causa difusiva de la perfección recibida. Veamos cómo Santo Tomás nos lo explica en un texto admirable:

I78

Lo mejor es que un bien concedido a uno sea común a muchos y no sólo propio, porque “el bien común es siempre más excelente que el bien de uno solo”. Y el bien de uno se hace común a muchos por derivación, que solamente se da cuando el que lo posee lo difunde a los otros por su propia acción; pero si no tiene el poder para difundirlo, permanece de su propiedad exclusiva<sup>391</sup>.

---

<sup>390</sup> S. C. G. III, c. 69, n. 15.

<sup>391</sup> S. C. G. III, c. 69, n. 16.

Así, si alguien es educador por tener la virtud de un modo perfecto, la acción educativa más perfecta será aquella que consiga en el educando la perfecta virtud del educador, capacitándolo por lo mismo como educador de otros<sup>392</sup>. Se cumple así lo que afirma Santo Tomás en otro lugar: “Propio de algo perfecto es hacer algo igual a sí mismo”<sup>393</sup>.

También Santo Tomás aplica esos principios al ámbito educativo. En su *Principium*, por ejemplo, hace una comparación entre el educando y la tierra, que es regada por el agua de la sabiduría; desde ahí explica que la condición del educando debe ser, como la tierra, firme, fecunda y humilde. Fijándonos precisamente en la fecundidad, leemos en la glosa de Tomás que dicha condición del discípulo consiste en que “las palabras de sabiduría recibidas en ellos fructifiquen”, de manera que “de pocas cosas oídas el oyente muchas cosas buenas anuncie”<sup>394</sup>.

---

<sup>392</sup> Así comenta Carlos Cardona este importante aspecto de la pedagogía de Santo Tomás: “Cuando más perfecta es una causa, tanto más autónomos son sus efectos, más les participa su propia perfección, y por tanto su propia causalidad: les hace capaces de hacer lo que la causa ha hecho. Así, por ejemplo, los padres tienen que hacer a sus hijos capaces de valerse por sí mismos. Y el educador tiene que formar educadores” (Carlos Cardona, Op. Cit., pp. 69-70). Conviene fijarse también en este texto de Pío XI: “Estén seguros [los maestros] que cumplirán bien con su deber y nos complacerán si, comenzando por amar al Doctor de Aquino y familiarizándose con sus escritos comunican a los alumnos de la propia disciplina este ardiente amor, haciéndose intérpretes de su pensamiento, y los hacen capaces de excitar en los demás los mismos sentimientos” (Pío XI, *Studiorum ducem*).

<sup>393</sup> S. Th. I, q. 78, a. 2 in c.

<sup>394</sup> *Breve Principium* c. 3.





## 4. El Educador

---



Llevados de la mano del mismo educando, que se convierte en educador al alcanzar el estado perfecto que en él pretendía la educación, examinemos ahora precisamente la figura del educador en la vida humana; y empecemos hablando de éste en términos generales.

#### 4.1 La necesidad de un educador

Explica Santo Tomás en la cuestión *De Magistro* que el hombre puede adquirir por sí mismo la virtud pues dicha virtud preexiste en él en potencia activa completa:

Por eso en el que aprende, la ciencia preexiste en potencia no puramente pasiva, sino activa; de otro modo, el hombre no podría por sí mismo adquirir ciencia<sup>395</sup>.

Mas esta condición del hombre no permite que sea llamado maestro de sí mismo, pues es evidente que le falta la perfección de la virtud que pueda guiarle hasta la adquisición de la misma:

---

<sup>395</sup> *De Veritate* q. 11, a. 1 in c.

Cuando alguno adquiere la ciencia por un principio intrínseco, lo que es causa agente de la ciencia no posee la ciencia que debe adquirirse sino en parte, en cuanto que posee las razones seminales de la ciencia, que son los principios comunes; y por lo mismo tal causalidad no es suficiente para que se le pueda atribuir con propiedad el nombre de doctor o maestro<sup>396</sup>.

De este modo, aunque la autoformación sea más perfecta que la enseñanza, en cuanto que el que aprende por sí mismo “se muestra más hábil”<sup>397</sup>, sin embargo, en la enseñanza el educador posee de tal modo la virtud que se pretende en el educando que “puede guiarle más fácilmente hacia ella que lo que puede hacer por cuenta propia”<sup>398</sup>. Esta inferioridad del educando es lo que conduce a la clara afirmación de la necesidad del educador:

Aquello que posee imperfectamente alguna naturaleza, forma o virtud, no puede obrar por sí mismo si no es movido por otro [...] El médico, que conoce perfectamente el arte de la medicina, puede obrar por sí mismo; mientras que su discípulo, que aún no está plenamente instruido, no puede obrar por sí si no es instruido por aquél<sup>399</sup>.

No obstante recibir una ayuda externa, el educando sigue siendo el principal agente en el proceso formativo, pues “cuando preexiste algo en potencia activa completa, enton-

---

<sup>396</sup> *De Veritate* q. 11, a. 2 in c.

<sup>397</sup> *De Veritate* q. 11, a. 2 ad 4.

<sup>398</sup> *De Veritate* q. 11, a. 2 ad 4.

<sup>399</sup> S. Th. I-II, q. 68, a. 2 in c.



ces el agente extrínseco no obra sino ayudando al agente intrínseco<sup>400</sup>. De ahí la admirable síntesis de Santo Tomás formulada en el *De Magistro*, en donde se conjuga la acción externa secundaria del maestro y la acción interna principal del educando:

Se dice que el hombre causa la ciencia en otro por la operación de la razón natural de éste. Y esto es enseñar. Por ello decimos que un hombre enseña a otro y es su maestro<sup>401</sup>.

Esto es así excepto en el caso de la educación sobrenatural, pues, si en la vida natural son las propias potencias del alma las que causan el acto y el hábito, en la vida sobrenatural la única causa eficiente de los actos y hábitos sobrenaturales es Dios<sup>402</sup>, agente principal de dicha educación y, por lo mismo, mucho más necesario que cualquier otro.

En definitiva, es necesario que el hombre, en su indigencia, busque un maestro a quien oír y que le guíe por los caminos de la virtud; refiriéndose a la sabiduría, dice Tomás:

Para que el hombre se perfeccione en la sabiduría es necesario que escuche de buena gana, porque la sabiduría es en esto profunda cuando el hombre no se basta a sí mismo para contemplar<sup>403</sup>.

---

<sup>400</sup> *De Veritate* q. 11, a. 1 in c.

<sup>401</sup> *De Veritate* q. 11, a. 1 in c.

<sup>402</sup> S. Th. I-II, q. 51, a. 4 in c.

<sup>403</sup> *Sermo Jesus proficiebat*.

## 4.2 Un educador racional

El agente intrínseco “capaz de conducir hasta el acto perfecto”<sup>404</sup>. es la potencia racional del sujeto que se perfecciona; así, se logran hábitos especulativos “cuando la razón natural llega por sí misma al conocimiento de lo ignorado”<sup>405</sup>. Se debe afirmar, en consecuencia, que el agente extrínseco no puede ser otro que la razón del educador, que se dirige mediante palabras a la razón del educando.

Este *verbum doctoris* es, de manera primordial, palabra pronunciada en el interior de la mente, la cual, “formando dicha intención, conoce la cosa misma”<sup>406</sup>. Recordemos en este momento una de las tesis nucleares de la metafísica tomista: se entiende diciendo lo conocido, en un acto locutivo que surge por la plenitud de otro acto, que es el entender: “Lo entendido en el inteligente es la intención y la palabra”<sup>407</sup>. En efecto, el conocimiento es esencialmente locutivo.

Así, las formas inteligibles objeto material de la educación son, en cuanto que entendidas, *verbum mentis* en el entendimiento del maestro. Dice Santo Tomás en *De Magistro*:

---

<sup>404</sup> *De Veritate* q. 11, a. 1 in c.

<sup>405</sup> *De Veritate* q. 11, a. 1 in c.

<sup>406</sup> S. C. G., I, c. 53, n. 4.

<sup>407</sup> S. C. G., IV, c. 11, n. 9. Véase sobre este tema la magistral obra de Francisco Canals, *Sobre la esencia del conocimiento*.

Las mismas palabras que dice el que enseña, o que se leen en un escrito, en orden a causar ciencia en el intelecto, obran de la misma manera que las cosas que están fuera del alma, porque de ambas el intelecto toma las intenciones inteligibles; aun cuando las palabras del que enseña son causa más próxima de la ciencia que las cosas sensibles que existen fuera del alma, en cuanto que son signos de las intenciones inteligibles<sup>408</sup>.

El Doctor Angélico nos muestra aquí los dos lugares en donde hallar las formas inteligibles: en “las cosas que están fuera del alma” y en “el que enseña”; pero en éste último las formas inteligibles se convierten en “causa más próxima de la ciencia”, pues “son signos de las intenciones inteligibles”. Es decir, la palabra “presenta la realidad en tanto que entendida”<sup>409</sup>.

---

<sup>408</sup> *De Veritate* q. 11, a. 1 ad 11.

<sup>409</sup> “Las palabras del maestro, *verba doctoris* dice Santo Tomás, *propinguius se habeant ad causandum scientiam quam sensibilia extra animam existentia inquantum sunt signa intelligibilium intentionum*. Si eso no fuese así en lugar de clases prácticas en las facultades de química, pongo por caso, sólo habría laboratorios, y no habría aulas con profesores y pizarras ni bibliotecas con libros. Esto parece una broma, pero incide entre otras cosas en la minusvaloración de la actividad docente e incide también en el descuido por parte del profesor de la expresión adecuada que manifieste precisamente la intención entendida y pretendida. La palabra ha de mostrar, sobre todo en el maestro, su función superior a la naturaleza, no porque la cree al hablar sino porque presenta la realidad en tanto que entendida” (José M<sup>a</sup> Petit, Op. Cit., pp. 82-83). Recuerda esta tesis tomista, aunque sea más moderada, a la actitud que Platón dibuja en Sócrates con respecto a la naturaleza: “-No lo tomes a mal, buen amigo. Me gusta aprender. Y el caso es que los campos y los árboles no quieren enseñarme nada; pero sí, en cambio, los hombres de la ciudad” (Platón, *Fedro* 230d).

Es necesario, pues, un maestro en el que la realidad ya haya sido entendida, y cuyas palabras sean veraces; como afirma el profesor Canals, “sólo son conceptos y juicios *sinceros* y *auténticos* los que proceden del hombre que entiende, que dice aquello que sabe”<sup>410</sup>. Es por ello que no puede enseñarse uno a sí mismo, ni pueden hacerlo tampoco los medios audiovisuales o los libros: es el maestro quien enseña a través de ellos<sup>411</sup>. En efecto, sólo existe educación en la medida en que el educando escuche una palabra en la que la realidad ya esté entendida: la palabra del maestro.

De ahí que en la educación tenga una especial importancia el cuidado de las palabras. Un maestro que no utilice adecuadamente los términos, o que no prepare convenientemente su razonamiento, más que promover hábitos científicos creará confusión en sus oyentes, alejándoles de la verdad.

---

<sup>410</sup> “Ningún concepto alcanza a ser objetivamente más profundo sino en cuanto procede de una intelección subjetiva y entitativamente más íntima y una con el sujeto inteligente... Por esto, sólo son conceptos y juicios *sinceros* y *auténticos* los que procede del hombre que entiende, que dice aquello que sabe, como advertía San Agustín” (Francisco Canals, *Sobre la esencia del conocimiento*, p. 649).

<sup>411</sup> Recordemos de nuevo a Platón: “-Con que una vez haya sido puesto por escrito, las palabras ruedan por doquier, igual entre los entendidos que como entre aquellos a los que no les importa en absoluto, sin saber distinguir a quiénes conviene hablar y a quiénes no. Y si son maltratadas, necesitan siempre la ayuda del padre, ya que ellas no son capaces de defenderse ni de ayudarse a sí mismas [...] [Otro tipo de discurso] es aquel que se escribe con ciencia en el alma del que aprende; capaz de defenderse a sí mismo, y sabiendo con quiénes hablar y ante quienes callarse” (Platón, *Fedro* 275e-276a).

Tras concebir en el interior lo que las cosas son ya es posible dirigirse al entendimiento de otro; mas el hombre deberá hacerlo mediando signos sensibles, palabras externas que signifiquen las pronunciadas en el interior:

El que es instruido por un hombre no recibe inmediatamente la ciencia de las especies inteligibles que se aposentán en la mente de éste, sino que las recibe por medio de palabras sensibles, como signos de los conceptos mentales<sup>412</sup>.

Es por eso que en el comentario a la *Metafísica* de Aristóteles afirma Santo Tomás que “la instrucción se recibe principalmente por el oído”<sup>413</sup>. Mas insistamos en que “no son los signos la causa eficiente próxima de la ciencia, sino la razón”<sup>414</sup>.

### 4.3 La perfección del educador

No basta, sin embargo, poseer la naturaleza racional para ser maestro. Es necesario que se tenga con cierta perfección para así comunicar lo que al educando le falta.

En efecto, explica Santo Tomás que los principios agentes pueden ser de dos tipos: o son agentes perfectos, al preexistir en ellos toda la virtualidad del efecto; o son

---

<sup>412</sup> S. Th. III, q. 12, a. 3 ad 2.

<sup>413</sup> *In I Metaph.* lect. 1, n. 12.

<sup>414</sup> *De Veritate* q. 11, a. 1 ad 4.

agentes imperfectos, al preexistir en ellos sólo una parte de la virtualidad del efecto. De este modo explica Santo Tomás en general estas dos situaciones, antes de referirlas a la enseñanza:

Encontramos en las cosas naturales dos clases de principios agentes, como dice el Filósofo en el libro VII de la *Metafísica*. A la primera pertenece el agente que contiene en sí todo lo que causa el efecto; o del mismo modo, como sucede en los agentes unívocos, o también de un modo más eminente, como en los equívocos. Hay, en cambio, otros agentes en los cuales no preexiste sino una parte de lo que obran, así como el movimiento causa la salud, o alguna medicina cálida, en la que el calor se encuentra actual o virtualmente, causa la salud, aunque el calor no es toda la salud sino una parte de la salud. Así pues, la primera clase de agentes obra con acción perfecta; no así la segunda, porque un agente obra en cuanto está en acto, de donde, como sólo en parte está en acto para producir el efecto, no puede ser un agente perfecto<sup>415</sup>.

Aplicando esto al ámbito educativo, hay que reconocer que el educando, aunque es capaz de adquirir por sí mismo la virtud, sin embargo sólo preexiste en él una parte de la misma; de ahí que el educador sea requerido por cuanto él sí posee en acto toda la virtud que pretende el educando. Veamos cómo el Aquinate constata esta imperfección del educando y la correspondiente perfección del educador, refiriéndose en concreto a la enseñanza especulativa:

---

<sup>415</sup> *De Veritate* q. 11, a. 2 in c.

La enseñanza implica, en el docente o maestro, la perfecta acción de la ciencia; por lo que es necesario que aquel que enseña o es maestro tenga explícita y perfectamente la ciencia que causa en otro, como llega a tenerla el que aprende por la enseñanza. En cambio, cuando alguno adquiere la ciencia por un principio intrínseco, lo que es causa agente de la ciencia no posee la ciencia que debe adquirirse sino en parte, en cuanto posee las razones seminales de la ciencia, que son los principios comunes<sup>416</sup>.

La ciencia en acto del maestro queda asimismo puesta de manifiesto en la respuesta que da Tomás a la cuestión de si fue Cristo bautizado en la edad conveniente, indicando que para enseñar se requiere haber llegado a la “edad perfecta”, entendiéndose por tal el estado de virtud -en este caso, de virtud intelectual:

Cristo se bautizó alrededor del tiempo en que comenzaba a enseñar y predicar, para lo que se requiere una edad perfecta, como son los treinta años<sup>417</sup>.

Y como el hombre no es capaz de la plenitud de la ciencia, razón que explica la prohibición dada por Cristo a sus discípulos de hacerse llamar maestros - “lo que se nos prohíbe es que llamemos maestro a un hombre de modo tal que le atribuyamos la principalidad del magisterio, la cual compete a Dios”-<sup>418</sup>, es conveniente escuchar a varios maestros, para “que lo que no se aprenda por uno, se aprenda por otro”<sup>419</sup>.

---

<sup>416</sup> *De Veritate* q. 11, a. 2 in c.

<sup>417</sup> S. Th. III, q. 39, a. 3 in c.

<sup>418</sup> *De Veritate* q. 11, a. 1 ad 1.

<sup>419</sup> *Sermo Jesus proficiebat*.

Siendo imprescindible la ciencia en el maestro que enseña la verdad especulativa, cuando lo que se pretende es educar la virtud moral, la presencia de ésta en el educador es aún más necesaria si cabe.

Y la virtud moral más necesaria en el educador es, sin duda, la prudencia, pues es por medio de ella que gobierna todas las demás y es con la que se dirige al entendimiento del educando para mover desde él a la obra buena; por eso dice Tomás que el educador moral es llamado también *preceptor*, pues preceptuar es lo propio de la prudencia:

La prudencia, que es preceptiva, parece propia más bien de los maestros, llamados también preceptores [*praeceptores*]<sup>420</sup>.

192

De manera análoga, en la educación técnica el maestro no conseguirá su propósito si no hay en él virtud artística - "el médico, que conoce perfectamente el arte de la medicina, puede obrar por sí mismo"<sup>421</sup>, y si no la manifiesta al aprendiz poniendo en práctica su destreza<sup>422</sup>.

---

<sup>420</sup> S. Th. II-II, q. 49, a. 3 obi. 3. Dice Pieper que la virtud de la prudencia sólo puede ser educada por quien es amigo y prudente: "Sólo el amigo, y si es *prudente*, puede coasumir la decisión del amigo desde el mismo yo" (Josef Pieper, *Las virtudes fundamentales*, 3ª ed., Madrid, Rialp, 1990, p. 67).

<sup>421</sup> S. Th. I-II, q. 68, a. 2 in c.

<sup>422</sup> "Al respecto -comenta el profesor Cardona-, Kierkegaard habla irónicamente de aquellos educadores que son semejantes a un profesor de natación que no supiese nadar, que supiera sólo *cómo se nada*, y así enseñara siempre *en seco*, con miedo de que un alumno le tomara en serio y se echase al agua: porque tal maestro no estaría en condiciones de prestarle ayuda" (Carlos Cardona, Op. Cit., pp. 56-57).



Por último, la educación en la fe también exige en el educador la perfección de la virtud. Mas siendo Dios el principal agente educativo de la vida sobrenatural, queda clara la eminencia del Maestro. Así, si el mediador humano es indigno, Dios puede seguir realizando su obra, como asegura Santo Tomás al preguntarse si pueden conferir los sacramentos los malos ministros:

Puede uno servirse de un instrumento inanimado y separado de él, con tal de que se le una en la moción del impulso. Un artesano, por ejemplo, trabaja de distinto modo valiéndose de las manos o del cuchillo. Pues así actúa Cristo en los sacramentos, sirviéndose de los malos ministros como de instrumentos inanimados<sup>423</sup>.

No obstante, no por ello deja de ser conveniente la virtud en el mediador, como afirma enseguida diciendo:

Una cosa es requerida en la confección del sacramento de doble modo. Uno, como absolutamente necesario [...] Otro, como algo conveniente. Y de este modo se requiere que los ministros de los sacramentos sean buenos<sup>424</sup>.

Pues Cristo se sirve entonces de sus buenos ministros “como de miembros vivos”<sup>425</sup>. Así, al describir en su *Principium* la enseñanza de la Teología, se refiere a los maestros, comparándolos a los montes, del siguiente modo:

---

<sup>423</sup> S. Th. III, q. 64, a. 5 ad 2.

<sup>424</sup> S. Th. III, q. 64, a. 5 ad 3.

<sup>425</sup> S. Th. III, q. 64, a. 5 ad 2.

De donde todos los doctores en Sagrada Escritura deben ser altos por la eminencia de su vida, para que así sean idóneos y eficaces predicando [. . .] deben estar iluminados, para que así sean idóneos cuando enseñan leyendo [. . .] y ser refugio, para refutar los errores disputando<sup>426</sup>.

Ahora bien, no sólo debe ser perfecto el maestro por tener en acto la virtud que se quiere enseñar al alumno, sino que también se requiere saber enseñarla. Toda educación es, materialmente, un arte, una técnica. El maestro debe usar por ello los medios adecuados, convirtiéndose entonces la Metodología pedagógica en una pieza importante del quehacer educativo. Esto es evidente y quien lo ponga en duda está pensando en una educación irreal.

Hay al respecto un texto precioso de Santo Tomás en que explica la perfección sobrenatural de este arte por medio de una gracia *gratisdata* -esto es, la que "no se da para la justificación del propio depositario, sino más bien para que éste coopere a la justificación de otro"-<sup>427</sup>. Esta gracia es el don de *elocución*, cuyo fin es que el que predica a otro la fe "lo haga con eficacia":

Y dado que el Espíritu Santo no falta en aquello que puede ser útil a la Iglesia, también asiste a los miembros de ésta en lo que se refiere al discurso, no sólo para que alguien hable de tal modo que pueda ser comprendido por muchos, lo cual pertenece al don de lenguas, sino para que lo haga con eficacia, lo cual pertenece al don de elocución<sup>428</sup>.

---

<sup>426</sup> *Breve Principium* c. 2.

<sup>427</sup> S. Th. I-II, q. 111, a. 1 in c.

<sup>428</sup> S. Th. II-II, q. 177, a. 1 in c.

Es interesante resaltar que en lo que sigue muestra Tomás cómo este arte educativo se comporta materialmente en la educación, subordinándose al verdadero y último fin de la misma, que es lo que la define en su formalidad. Este fin lo considera bajo tres razones diferentes: el conocimiento de la verdad -educación intelectual-, el agrado contemplativo -perfección de la educación intelectual-, y la práctica de las buenas obras -educación moral-:

Y esto bajo tres aspectos. En primer lugar, para instruir el entendimiento, lo cual se realiza cuando uno habla para enseñar. En segundo lugar, para mover el afecto en orden a que oiga con gusto la palabra de Dios, lo cual tiene lugar cuando uno habla para deleitar a los oyentes, y no debe hacerse para utilidad propia, sino buscando el atraer a los hombres a que oigan la palabra de Dios. En tercer lugar, buscando el que se amen las cosas significadas en las palabras y se cumplan, lo cual tiene lugar cuando uno habla para emocionar a los oyentes<sup>429</sup>.

Aunque en el caso concreto de este texto, al tratar de la eficaz enseñanza de *la palabra de Dios*, deberán entenderse dichos fines educativos y las acciones educativas que a ellos se ordenan como integrados en la educación de la fe; por eso concluye el Aquinate: "Para lograr esto, el Espíritu Santo utiliza como instrumento la lengua humana, mientras que Él mismo completa interiormente la obra"<sup>430</sup>.

---

<sup>429</sup> S. Th. II-II, q. 177, a. 1 in c.

<sup>430</sup> S. Th. II-II, q. 177, a. 1 in c.

Hay que considerar aún una última perfección en el educador. En toda educación se pretende un bien para el educando, pues toda virtud es un bien capaz de perfeccionarlo como persona<sup>431</sup>. Y es por ello que el educando debe ser siempre tratado con un exquisito respeto. De ahí que afirmemos ahora que el educador debe ser perfecto también en el amor a quien quiere educar. Precisamente, Santo Tomás, al responder que la enseñanza pertenece a la vida activa más que a la contemplativa, argumenta que es porque se trata de una de las obras de misericordia para con el prójimo, pues “se cuenta entre las limosnas espirituales”<sup>432</sup>.

Este amor al educando se convierte entonces en el primer motor del acto educativo, y sin él la tarea del que se dedica a la enseñanza no será educativa, a no ser *per accidens*. A ese falso maestro, cuya sabiduría deja de serlo en su esterilidad para convertirse en vana sofistería, no debe escuchársele, asegura Tomás<sup>433</sup>. Por el contrario, el que en dicha tarea ponga todo su amor en el educando, la convertirá en verdadera *educación*, viviéndola más como una vocación de servicio que como un oficio asalariado; así lo hizo Santo Tomás, como nos explica su biógrafo refiriéndose en concreto a sus escritos:

---

<sup>431</sup> S. Th. I-II, q. 55, a. 3 in c.

<sup>432</sup> *De Veritate* q. 11, a. 4 sed cont. 2.

<sup>433</sup> “También es vicioso el apetito de conocer -explica el profesor Caturelli- cuando uno se esfuerza en aprender de un ‘maestro’ al que no es lícito escuchar, ya se trate de los pseudos-sabios que adivinan el futuro en el orden empírico, no solamente los adivinos de la Edad Media sino ciertos ‘futurólogos’ de hoy; pero, por sobre todo, hemos de huir como de la peste de los pseudo-maestros que, hoy, expanden su ‘imagen’ por el mundo. Casi diría que los medios a los cuales denomino ‘medios pasivos de *incomunicación social*’, solamente canalizan el ‘pensamiento’ de pseudo-maestros y sofistas que han envenenado el espíritu de una inmensa cantidad de nuestros contemporáneos” (Alberto Caturelli, Op. Cit., p. 171).

La mayor parte de ellos [de sus escritos] son respuestas directas ante necesidades y peticiones de otros. Todas esas obras pueden ser consideradas como un acto de servicio apostólico a la Iglesia y a los hombres que buscaban la verdad<sup>434</sup>.

Hay que atender al método pedagógico y a la virtud que se quiere conseguir, pero por encima de todo el educando debe sentirse interpelado por su nombre y mirado a los ojos. La experiencia más triste que puede tener una persona en su proceso formativo es la de haber pasado desapercibido a sus maestros o, incluso, a sus padres; ser, en expresión del profesor Canals, “el hombre a quien nadie miró”<sup>435</sup>.

Queda pues de manifiesto que la perfección del educador es algo esencial en la acción educativa. No puede descuidarse el fin, que es el educando, pero en función de él tampoco puede quedar olvidado el artífice de su formación. La Pedagogía debe prestar, pues, especial atención a la figura del educador. Por lo tanto, si el educando debe llegar a su perfección como ser racional esto exige que el educador lo sea ya previamente.

---

<sup>434</sup> James A. Weisheipl, Op. Cit., p. 176.

<sup>435</sup> “Lejos de ser aplastados por la mirada del prójimo, hallaremos tal vez que en su trágica soledad, perdido en lo público y sumergido en la socialización impersonal de pretendidas *relaciones humanas*, este hombre podría ser caracterizado con el título de: el hombre a quien nadie miró” (Francisco Canals, “Teoría y praxis en la perspectiva de la dignidad del ser personal”, en AA.VV., *Actas del Congreso Internacional Teoría y Praxis*, Génova-Barcelona, 1976, p. 113).

## 4.4 El principal educador de la vida racional

Ya dijimos anteriormente al hablar del fin de la educación familiar que “el hombre en cuanto *educador* es, principalmente, el padre”, y nos comprometimos a profundizar esta afirmación.

Sabemos que la crianza sigue de un modo natural a la procreación y que la educación sigue a la crianza para completarla. Consecuentemente, el educador principal es el progenitor, que no sólo engendra la prole, sino que debe “promoverla al estado perfecto, porque todas las cosas tienden naturalmente a llevar sus efectos a la perfección”<sup>436</sup>.

Sólo podríamos decir que el educador principal del hombre es otro distinto del progenitor si la indigencia de virtud que se da en la prole -y no sólo de crecimiento físico- no fueran sus padres capaces por naturaleza de satisfacerla; mas la esencial racionalidad de los padres y la exigencia de virtud que se deriva de su responsabilidad familiar, presuponen la natural capacidad de los mismos para conseguir en sus hijos la suficiente madurez intelectual y moral para encauzarse hacia la felicidad. De ahí que afirme Santo Tomás:

Los hijos tienen amor a los padres como a un cierto bien eminentísimo, porque éstos son sus máximos benefactores, en la medida en que son para los hijos la causa de su existencia, de su nutrición y de su enseñanza<sup>437</sup>.

---

<sup>436</sup> *In IV Sent.* dist. 39, q. 1, a. 2 in c.

<sup>437</sup> *In VIII Ethic.* lect. 12, n. 14.

Es verdad que en los padres se da cierta limitación educativa que es completada por aquellos que vienen después de ellos, maestros y gobernantes; y también es verdad que éstos tratan al hombre no ya como prole, sino como alumno o como súbdito, estados en los que se da una particular necesidad de educación. Pero aunque por la educación escolar y política se alcancen virtudes que, seguramente, no podrían ser promovidas por los padres, dichas virtudes no dejan de ser secundarias en el orden de la vida racional, ordenada en última instancia a la felicidad. Y es que la acción educativa de los padres se caracteriza por la profundidad e intimidad necesarias para el más importante crecimiento en la vida personal, condiciones que no se dan ni en la escuela, ni en la vida social; veámoslo en un texto muy sugerente:

Aunque el bien que proporciona el rey sea en sí el máximo respecto a la colectividad en su conjunto, sin embargo comparándolo con una sola persona el bien que hace el padre es mayor<sup>438</sup>.

Y conviene fijarse también en aquel otro lugar en el que afirma el Aquinate la principalidad del padre con respecto a “todo lo relativo a la perfección de nuestra vida humana”, explicando a continuación que por ello puede ser predicado el término *padre* de modo análogo a los maestros y a los mismos gobernantes:

---

<sup>438</sup> *In VIII Ethic.* lect. 11, n. 4.

El padre es el principio de la generación, crianza, educación y de todo lo relativo a la perfección de nuestra vida humana; en cambio, la persona constituida en dignidad es, por así decirlo, principio de gobierno sólo en algunas cosas, como el príncipe en asuntos civiles, el jefe del ejército en los militares, el maestro en la enseñanza, y así en todo lo demás. De ahí el que a tales personas se las llame también padres por la semejanza del cargo que desempeñan<sup>439</sup>.

Por eso explicamos en su momento que es en la familia en donde el niño puede aprender mejor a ser prudente, y así poder decir de él que “está educado, esto es, preparado para toda obra buena”<sup>440</sup>; que es en la familia en donde el niño puede aprender mejor aquella sabiduría natural que, sin ser científica, enriquece a la prole con un rico depósito de verdades fundamentales; y que es en la familia en donde el niño puede aprender mejor a alimentar su vida de fe por medio de la oración.

200

De esta principalidad de los padres en la educación de los hijos se derivan varias importantes consecuencias. En primer lugar, la que se refiere a las exigencias morales de los padres con respecto a la educación de sus hijos. De este modo, por la ordenación natural del matrimonio a conducir a la prole a su perfección se infiere la obligatoriedad de que el matrimonio se componga del padre y de la madre; en efecto, en la educación de los hijos ambos son necesarios, no tanto por cuestiones organizativas o de inteligencia, cuanto por el fundamento que el hijo encuentra en la unión de sus padres, sin la que no puede aprender la auténtica virtud. Por ello

---

<sup>439</sup> S. Th. II-II, q. 102, a. 1 in c.

<sup>440</sup> *In II Epist. ad Tim.* c. 3, lect. 3.



afirma Tomás en un texto ya citado que, si bien es materialmente posible procrear sin la unión en el amor que supone el matrimonio, sin ésta es imposible educar<sup>441</sup>.

Y, por las mismas razones, se exige que el matrimonio se mantenga fiel toda la vida; la educación de los hijos no puede, en efecto, ser contrariada por la ruptura del amor en que se fundamenta su ser moral. Cuando en el texto en que nos apoyamos se habla de *atesorar* para los hijos hemos de entenderlo, por supuesto, no tanto en sentido material cuanto en sentido moral:

El matrimonio, por intención de la naturaleza, está ordenado a la educación de la prole, no sólo por algún tiempo, sino por toda la vida de la prole. De ahí que sea de ley natural que los padres atesoren para los hijos y que éstos sean herederos de aquéllos; y, por tanto, ya que la prole es un bien común del marido y su mujer, es necesario, según dictamen de la ley natural, que la sociedad de éstos permanezca perpetuamente indivisa; y de este modo es de ley natural la inseparabilidad del matrimonio<sup>442</sup>.

De este modo, afirmamos que la actividad educativa de los padres deberá estar siempre informada por el amor que les une y por el que engendraron a sus hijos. Y es por ello que reconocemos como el más poderoso instrumento de la educación en manos de los padres, no tanto una depurada técnica pedagógica, a la que

---

<sup>441</sup> Cf. *In IV Sent.* d. 39, q. 1, a. 2 in c.

<sup>442</sup> *In IV Sent.*, dist. 33, q. 2, a. 1.

probablemente no tengan acceso, sino su mismo amor, en el que cualquier aspecto formativo cobra valor y eficacia en orden a la verdadera educación de la prole<sup>443</sup>.

Otra importante consecuencia, derivada de las anteriores, se refiere a las implicaciones legislativas: es de derecho natural que los padres eduquen a sus hijos, y un derecho tan fundamental deberá ser cuidadosamente protegido por las leyes. Ciertamente Santo Tomás no hace una justificación explícita de este derecho de los padres. En algún momento afirma que “es de derecho natural que el hijo, antes del uso de razón, esté bajo el cuidado del padre”<sup>444</sup>; pero antes del uso de razón no puede haber educación, sino crianza. Precisamente, cuando la encíclica *Divini Illius Magistri* usa este texto para apoyar su declaración de la inviolable facultad paterna de educar a la prole, lo hace advirtiendo que el cuidado paterno debe extenderse también a la educación del que ya tiene uso de razón, y se ayuda en este caso del texto de Santo Tomás en que define la educación como promoción hasta el estado perfecto del hombre<sup>445</sup>.

---

<sup>443</sup> Así describe el profesor Canals la actividad docente de los padres como “comunicación amistosa”, más que como docencia de una “ciencia demostrativa”: “Toda la posibilidad de la vida histórica cesaría en la humanidad si no se diese en la vida personal, desde lo más íntimo de la vida doméstica y cotidiana, la comunicación amistosa en que la propia vida se transmite y comunica: ‘por nuestros oídos hemos oído, nuestros padres nos lo han contado’. No se trata aquí, evidentemente, de suponer que los padres son ‘docentes’ de una ‘ciencia demostrativa’, sino que el lenguaje del espíritu transmite vitalmente lo que el hombre posee como viviente personal: la experiencia, el recuerdo y el amor” (Francisco Canals, *Sobre la esencia del conocimiento*, pp. 681-682).

<sup>444</sup> S. Th. II-II, q. 10, a. 12 in c.

<sup>445</sup> “Y como la obligación del cuidado paterno continúa hasta que la prole se halla en situación de proveerse a sí misma, perdura el inviolable derecho de los padres, porque la naturaleza no pretende solamente la generación de la prole, sino también su conducción y promoción hasta el estado perfecto del hombre en cuanto hombre, que es el estado de virtud” (Pío XI, *Divini Illius Magistri*, n. 17).

No obstante, la clara afirmación del deber de los padres a educar a sus hijos “no sólo por algún tiempo, sino por toda la vida de la prole”<sup>446</sup>, nos permite afirmar con absoluta rotundidad el derecho correspondiente, pues -como asegura Millán Puelles- “no se concibe un deber para cuyo ejercicio no exista el correspondiente derecho”<sup>447</sup>.

Por último, y como consecuencia de la educación de los padres a los hijos, constatamos el reconocimiento que éstos deben tener siempre hacia ellos:

Los hijos tienen amor a los padres como a un cierto bien eminentísimo, porque éstos son sus máximos benefactores, en la medida en que son la causa de su existencia, de su nutrición y de su enseñanza<sup>448</sup>.

Y si por la procreación los padres se convierten en colaboradores de la acción creadora de Dios, así podemos afirmarlo también en razón de la educación de los hijos. Por esto el agradecimiento de los hijos a los padres por la educación recibida pertenece a una virtud tan eminente como es la piedad, dirigida en primer lugar a Dios:

En Dios está la causa primera y principal de nuestros débitos, por ser el primer principio de todos nuestros bienes. La segunda causa se halla en nuestros padres, por ser el principio próximo de nuestra generación y educación<sup>449</sup>.

---

<sup>446</sup> *In IV Sent.*, dist. 33, q. 2, a. 1.

<sup>447</sup> “No se concibe un deber para cuyo ejercicio no exista el correspondiente derecho. En consecuencia, si el padre tiene el deber, y deber natural, de educar a sus hijos, ha de tener también el derecho natural correspondiente. Afirmar lo primero lleva necesariamente a admitir lo segundo” (Antonio Millán Puelles, *La formación de la personalidad humana*, p. 106).

<sup>448</sup> *In VIII Ethic.* lect. 12, n. 14.

<sup>449</sup> S. Th. II-II, 106, a. 1 in c.

La familia, en definitiva, es el lugar idóneo para el crecimiento de toda virtud; es el “útero espiritual” en el que la prole recibe el alimento más nutritivo para su alma<sup>450</sup>, y ello hace de los padres los principales educadores del hombre en cuanto hombre. Y no se trata de una mera ayuda coyuntural que el padre proporciona a su hijo ante una necesidad fortuita, sino que, tratándose de una indigencia que el hijo tiene por naturaleza por cuanto que la mera generación no hace al hombre perfecto, la educación de los padres también deberá ser considerada como esencial en la vida humana<sup>451</sup>.

#### 4.5 La educación escolar

Ahora bien, los padres se encuentran, también por naturaleza, en una situación de indigencia material que les lleva a necesitar la ayuda de otros más allá de la familia. Surge entonces la sociedad civil, la cual no sólo viene a satisfacer dichas necesidades materiales, como si de una mera empresa se tratara, sino que pasa a tener con respecto a sus miembros la misma e idéntica finalidad que tienen los padres para con sus hijos, esto es, ayudarles a adquirir la virtud.

En efecto, aunque los padres sean anímicamente capaces de educar a sus hijos, las necesidades materiales les ocupan de tal manera que requieren también una

---

<sup>450</sup> S. Th. II-II, q. 10, a. 12 in c.

<sup>451</sup> “La dependencia que entraña el educar se constituye en forma natural y primigenia como una relación al mismo ser del que depende el hombre en tanto que hijo. Lo que es, en suma, lo mismo que decir que hijo y padre son, de modo respectivo, el educando y el educador natos, y que cualquier otra especie de educación, no establecida sobre esos mismos términos, solamente lo es en un sentido análogo y por modo vicario y supletorio” (Antonio Millán Puelles, *La formación de la personalidad humana*, pp. 34-35).

ayuda para con sus necesidades racionales; y como los condicionamientos materiales son connaturales a la vida humana familiar -búsqueda de un trabajo, de vivienda, de alimento, de vestido, etc.-, que la sociedad busque en sus miembros la virtud también es algo natural.

La escuela es, ciertamente, la primera ayuda a la que recurren los padres para completar la educación de sus hijos. Como ya vimos, Santo Tomás señala que lo normal es hacerlo a los siete años, al inicio de la *puericia*<sup>452</sup>, pues la condición corpórea permite ya al niño el uso de razón; aunque no hasta tal punto que sea capaz de la *inventio* o descubrimiento de la verdad por sí mismo, dependiendo por completo de la *disciplina* o enseñanza por otro, que es el maestro.

Encontrándose en estas condiciones el niño que acude a la escuela, ésta puede ser un eficaz aliado de los padres. En primer lugar en el orden intelectual, forjando hábitos ordenados a la sabiduría, que debe ser el fin de la educación del entendimiento; y fundándose en todo momento en aquella sabiduría espontánea acerca de las verdades principales aprendida en la familia.

Por ello es importante que todas las ciencias y artes que se aprenden en la escuela se encuentren ordenadas por el saber filosófico:

---

<sup>452</sup> *In IV Sent.* dist. 27, q. 2, a. 2 in c; dist. 40, q. 1, a. 4 ex.

“Es necesario –afirma Santo Tomás comentando el inicio de la *Metafisica* de Aristóteles- que una ciencia sea la rectora de todas las otras, la cual rectamente vindica el nombre de sabiduría, ya que es propio del sabio ordenar a los otros”<sup>453</sup>.

Así pues, no sólo se trata de que haya una asignatura más con este nombre, que añada erudición al bagaje enciclopédico del alumno, sino que en verdad todo el sistema esté arquitectónicamente regido por el saber filosófico. Un conjunto inconexo de asignaturas puede tener el triste resultado de confundir la mente de los escolares, atrofiando su ansia natural de saber y conduciéndolos de este modo al escepticismo y, desde éste, al pragmatismo.

Además, la escuela deberá promover particularmente las virtudes que se ordenan al saber, como la lógica y la estudiosidad. De la segunda ya hablamos con detalle anteriormente ponderando su importancia para la vida intelectual. Respecto a la primera es obvio que ayudará al estudiante a encontrar por sí mismo la verdad en la conclusión, y no a perderse en un laberinto de opiniones encontradas.

A propósito de esto es muy interesante observar el eficaz uso que el maestro Tomás hizo de la metodología de su época, tanto de la *lectio*, en la que comentaba los textos, sobre todo, de Aristóteles, como de la *disputatio*, en la que argumentaba contra diversas objeciones para responder a una determinada cuestión, y que utilizó como método para la elaboración de la *Suma Teológica*. En el uso de ambos métodos nos es fácil observar unas constantes de gran calado pedagógico: en primer lugar el orden

---

<sup>453</sup> *In Metaph. Proem.*

expositivo, tanto en los comentarios como en las disputas; si de sabios es ordenar, como veíamos hace un momento, las obras del Aquinate son las propias de un sabio, y por ello ha sido calificado con razón como “maestro del orden”<sup>454</sup>; en segundo lugar su respeto, tanto a las grandes autoridades, como Aristóteles *el Filósofo*, como a sus mismos adversarios intelectuales, dirigiendo siempre sus argumentos a las ideas y nunca a las personas; y en tercer lugar, su deseo de alcanzar la verdad sin quedarse en el camino de la búsqueda, concluyendo sus argumentaciones en juicios acerca de la realidad.

Mas no sólo en el orden intelectual tiene la escuela algo que decir, sino que debe atender de forma particular a la educación moral; en efecto, el niño aún no es adulto, “no tiene firme voluntad”, asegura el Aquinate al referirse a la edad de la *puericia*. Por eso asegura en otro lugar que por la falta de dominio de sí los niños requieren “una vigilancia más estrecha” para fortalecer su virtud, y compara entonces la educación de los niños con el estado religioso:

Otra es la dificultad del dominio de sí mismo, del cual más carecen los que son imperfectos en la virtud. Por eso se aplica a los niños una vigilancia más estrecha mientras son educados por los pedagogos que después, cuando ya han llegado a la edad perfecta. Ahora bien, el estado religioso es como una disciplina que aparta del pecado, y conduce más fácilmente a la perfección, como se sigue de lo dicho anteriormente<sup>455</sup>.

---

<sup>454</sup> Cf. Jesús García López, *Tomás de Aquino, maestro del orden*, Madrid, Cincel, 1985.

<sup>455</sup> *Contra doctrinam retrahentium a religione* c. 7.

De ahí que defienda Santo Tomás que los niños, “que aún no están ejercitados en los preceptos”, puedan ser admitidos a la vida religiosa como escuela que favorezca su crecimiento moral:

Aquellos que son imperfectos en la virtud -como, por ejemplo, los que aún no están ejercitados en los preceptos-, necesitan más de tal vigilancia, porque más fácil es que se abstengan de pecar estando sujetos a tal disciplina, que si más libres se criaran en el mundo<sup>456</sup>.

Sin embargo, conviene decir que para aquellos niños que por naturaleza son dóciles bastará la disciplina de la escuela paterna para conducirlos a la virtud:

Para los jóvenes que, por su buena disposición, por la costumbre adquirida o, sobre todo, por un don divino, son inclinados a las obras de virtud, basta la disciplina paterna, que se ejerce mediante administraciones<sup>457</sup>.

Esta no sólo es una verdad que pueden reconocer todos aquellos que tienen experiencia en la educación escolar de los niños, sino que nos reafirma en la tesis de la primacía de la educación familiar. Qué difícil, en efecto, es suplir ésta cuando no se da; lo que acontece en ocasiones por negligencia de los padres, que consideran que ellos sólo deben ocuparse de la crianza del niño y la escuela de su educación; o en ocasiones por rupturas matrimoniales, que hacen perder a los padres la autori-

---

<sup>456</sup> *Contra doctrinam retrahentium a religione c. 7.*

<sup>457</sup> S. Th. I-II, q. 95, a. 1 in c.



dad requerida en todo maestro: “Quedaban asombrados de su doctrina, porque hablaba con autoridad” (Lc 4, 32).

De todo ello podemos sacar algunas conclusiones respecto a la educación moral – y aun intelectual- en la escuela. En primer lugar que el maestro debe tener autoridad, y que ésta la obtiene principalmente de la de los padres; un maestro que desautorice a los padres delante de los niños o perderá la confianza de éstos o, lo que es peor, hará que los hijos le pierdan el respeto a sus padres. Mas tampoco es educativo que los padres desautoricen al maestro delante de sus alumnos. Qué ilustrativa es aquella actitud del ya reconocido maestro Tomás en el examen a un arrogante licenciado que aspiraba al magisterio y se opuso de forma insolente a las afirmaciones de fray Tomás, no siendo corregido por éste; sus estudiantes se lo reprocharon al regresar al convento, a lo que les respondió: “No me ha parecido oportuno ni conveniente humillar y confundir a un maestro novel delante de todos”<sup>458</sup>.

En segundo lugar, que la educación moral en la escuela debe consistir principalmente en la prolongación del ambiente moral de la familia. No basta, pues, con una enseñanza teórica acerca de lo que está bien y lo que está mal; hay que “predicar con el ejemplo”, como explicamos y justificamos al hablar de la educación moral.

---

<sup>458</sup> Guillermo de Tocco, Op. Cit., c. 26. No obstante, al día siguiente sí lo corrigió con calma, consiguiendo que rectificara.

Por tanto, hay que defender para la escuela una educación que vaya más allá de los *valores* y llegue a las *virtudes*, y no sólo por hablar de ellas sino por practicarlas. En consecuencia, debe afirmarse la necesidad de un auténtico ambiente moral en la escuela: en el comportamiento de los maestros, en la disciplina en el aula y en las costumbres fuera de ella –en los deportes, en el modo de vestir, etc. -. De ahí que el Aquinate ponga como modelo para la educación moral la vida religiosa, según se ha visto.

Por fin, no podemos dejar de afirmar la necesidad de que la educación del hombre en la escuela disponga en abundancia del sublime alimento de la formación religiosa iniciada en la familia. Y tampoco aquí sólo como un saber teórico, sino como auténtica fuente de gracia por medio de la predicación y la vida sacramental. ¡Qué hermosa la escuela en cuyas aulas se explican las obras de Dios, “meditadas por los que en ellas se complacen” (Sal 110, 2), y que abre a sus alumnos y profesores las puertas de una capilla en la que poder invocar al que es la misma Sabiduría!

#### 4.6 La educación universitaria

Dediquemos unas palabras ahora a la educación universitaria, a la que Santo Tomás dedicó su vida. Si la educación en la escuela no puede perder de vista el ideal último de saber especulativo, concretado en la virtud de la sabiduría, cuánto menos la universidad. Si la familia es el lugar propio de la sabiduría espontánea, la universidad es el de la sabiduría científica, que conocemos con el nombre de

Metafísica. Aun desde el estudio de una ciencia particular el universitario debe poder integrar sus conocimientos científicos en una visión más radical, más *universal*, aunque sea por medio de algunas lecciones. Por eso exhorta el Papa en la *Fides et ratio* a los científicos:

a permanecer siempre en el horizonte *sapiencial* en el cual los logros científicos y tecnológicos están acompañados por los valores filosóficos y éticos, que son una manifestación característica e imprescindible de la persona humana<sup>459</sup>.

Decíamos con anterioridad que una educación intelectual sin la luz de la sabiduría, que juzga desde los principios últimos, fácilmente se pierde en un laberinto de ciencias, en el que cualquier ciencia particular acaba tomando el timón de la ordenación del saber, o en el que se desprestigia de tal modo la búsqueda teórica de la verdad que la educación se somete a los dictados del utilitarismo y del pragmatismo. Citábamos entonces a Santo Tomás para contrarrestar este planteamiento, cuando nos aseguraba que “el estudio de la sabiduría es el más perfecto, sublime, provechoso y alegre de todos los estudios humanos”<sup>460</sup>.

Y si las ciencias que se estudian tienen una finalidad práctica, con implicaciones sociales, la desorientación puede ser aún más perniciosa. La Filosofía moral deberá ser entonces el fundamento inexcusable de las mismas, pues sólo desde una

---

<sup>459</sup> Juan Pablo II, *Fides et ratio* 106 b.

<sup>460</sup> S. C. G. I, c. 2, n. 1.

intelección de la esencia de la justicia y de sus implicaciones puede articularse luego todo el complejo mundo de las relaciones sociales, laborales, comerciales, penales o políticas.

No obstante, en saberes prácticos junto a la fundamentación filosófica se requiere la virtud moral de la prudencia, y ésta no se aprende con lecciones magistrales ni en los libros, sino desde la experiencia propia y ajena, aquella que se descubre en el maestro prudente. La universidad, sin embargo, no tiene esa función, pues se supone que el joven que ingresa en ella ya debe haber alcanzado una cierta madurez moral; es por ello que la universidad se dedicará fundamentalmente a la formación intelectual, a las virtudes científicas.

212

Ahora bien, ello no significa olvidar que tiene delante de él un sujeto moral que, además, es joven y sus virtudes no han pasado por el crisol de los años; la vida universitaria y el ejemplo de sus maestros deberán ser también elementos de educación moral. Por eso dice Tomás al tomar posesión de su cátedra en la universidad de París que los maestros “deben ser altos [como las montañas] por su vida eminente”<sup>461</sup>.

Por otra parte, la vida de fe también debe tener un lugar en la universidad, pues Dios no sólo ha dotado al hombre de una razón capaz de conocerle como Causa de todas las cosas, sino que ha querido introducirle en el misterio de su misma vida trinita-

---

<sup>461</sup> *Breve principium* c. 2.

ria por medio de Cristo, el Verbo hecho carne. Así, aunque sólo Dios es quien da crecimiento a la vida de gracia, no por ello deja de contar con la mediación de los hombres, a los que hace *maestros en la fe*; a la universidad también se le confía esta mediación, y ésta debe saber responder con humildad y generosidad. En primer lugar, testimoniando su fe. En el ideario, en signos visibles, en la celebración eucarística, *mysterium fidei*, puede ser la universidad edificio de Dios.

Y en segundo lugar, enseñando la fe. Lo propio de la universidad no es ciertamente la predicación, propia del ministerio sacerdotal, ni la catequesis, propia de los padres, pero sí la importante misión de estudiar y enseñar la Sagrada Teología. Ya sabemos que cuando Tomás tomó posesión de dicha cátedra en la universidad de París expuso de un modo admirable en su *Principium* la importancia de esta enseñanza teológica; comentando el salmo "Tú regaste las colinas desde tus altas moradas, la tierra se llenará con el fruto de tus obras" (Sal 103, 13), explicó que igual que la lluvia riega las montañas y forma ríos que fluyen hacia los valles fecundando el suelo, del mismo modo la sabiduría fluye de Dios a la mente de los alumnos por medio de los maestros<sup>462</sup>.

Santo Tomás defendió que la revelación divina puede ser estudiada por la razón, dando origen a la ciencia más sublime, tanto por la certeza que da la autoridad de Dios, como por la dignidad del objeto de estudio y por la finalidad de su enseñanza,

---

<sup>462</sup> Cf. *Breve Principium*.

que es conducir a los hombres hacia Dios<sup>463</sup>. La Teología pasa a ser así la enseñanza máspreciada de la universidad. Y todo otro estudio, incluso el más profano y particular, debiera recibir la luz de la Teología para así poder verse ordenado también él al fin sobrenatural. Escuchemos de nuevo la *Fides et ratio*:

El científico es muy consciente de que la búsqueda de la verdad, incluso cuando atañe a una realidad limitada del mundo o del hombre, no termina nunca, remite siempre a algo que está por encima del objeto inmediato de los estudios, a los interrogantes que abren el acceso al Misterio?<sup>464</sup>.

#### 4.7 La ley, educadora

Hemos afirmado al concluir nuestra reflexión sobre la educación familiar que la finalidad de la sociedad civil es la misma que la de la familia a la que viene a ayudar, esto es, la adquisición de la virtud. Ya lo hemos comprobado al hablar de la escuela y la universidad; veámoslo ahora considerando la ley, que tiene como fin “hacer virtuosos a los hombres”<sup>465</sup>.

La función subsidiaria del Estado no significa, por tanto, que el fin propio de la ley sea un bien particular, como el de la familia, ni siquiera una suma de bienes particulares, sino el bien común: “ Toda ley se ordena al bien común”<sup>466</sup>. Y éste no es el bien de las partes, sino del todo.

---

<sup>463</sup> Cf. S. Th. I, q. 1, a. 5.

<sup>464</sup> *Fides et ratio* 106 b.

<sup>465</sup> S. C. G. III, c. 116, n. 4.

<sup>466</sup> S. Th. I-II, q. 90, a. 2 in c.

Es muy perjudicial la dialéctica entre bien común y bien particular, o entre individuo y sociedad, como si fueran realidades opuestas; especialmente la planteada por Maritain<sup>467</sup>; para quien la persona tiene una perfección tal que queda al margen de la subordinación del individuo al bien común de la sociedad. Mas ésta, y su bien común, surge no sólo por indigencia de sus miembros, como hemos mencionado hasta el momento, sino por su propia dinámica perfectiva, que les lleva a compartir con otros la riqueza de su vida personal. Si sólo afirmáramos lo primero podríamos caer tanto en posturas individualistas, en donde el Estado no tiene más función que salvaguardar los intereses particulares, al modo de liberalismo político de John Locke, como en posturas totalitarias, en las que el Estado viene a suplir toda indigencia humana convirtiéndose en el Leviatán hobbesiano.

Por el contrario, debe afirmarse con rotundidad que el bien común de la sociedad es el bien de las personas que la integran, de forma que tanto el bien común perfecciona a los miembros de la sociedad, como la perfección de éstos redundará en el bien común. Y por ello hay que decir que la virtud, perfección de la vida personal, es un bien común al que se debe la ley, pues es promoviendo la virtud entre los hombres como mejor se enriquece la sociedad.

Todo ello queda aún más claro si atendemos al concepto de *justicia legal o general*, que emplea tan sabiamente Santo Tomás. Este tipo de justicia es la que se ordena

---

<sup>467</sup> Cf. Jacques Maritain, *Tres reformadores*, Buenos Aires, Ed. Excelsa, 1945, p. 26-27.

no al derecho del otro –justicia conmutativa- ni al de los súbditos –justicia distributiva-, sino al bien común. Y pertenece a la justicia legal cualquier acto de virtud, en la medida en que es bueno para la vida social. Veámoslo en un texto del Aquinate en donde se sintetiza todo lo dicho:

Es evidente que todos los que integran alguna comunidad se relacionan con la misma, del mismo modo que las partes con el todo; y como la parte, en cuanto tal, es del todo, de ahí se sigue también que cualquier bien de la parte es ordenable al bien del todo. Según esto, pues, el bien de cada virtud, ora ordene al hombre hacia sí mismo, ora lo ordene hacia otras personas singulares, es susceptible de ser referido al bien común, al que ordena la justicia. Y así el acto de cualquier virtud puede pertenecer a la justicia, en cuanto que ésta ordena al hombre al bien común. Y en este sentido se llama a la justicia virtud general. Y puesto que a la ley pertenece ordenar al bien común, como antes se expresó, de ahí que se siga que tal justicia, denominada general en el sentido expresado, se llame justicia legal, es decir, porque por medio de ella el hombre concuerda con la ley que ordena los actos de todas las virtudes al bien<sup>468</sup>.

Queda claro, pues, que a la ley corresponde promover la virtud, pues ésta es un bien común. El modo en que la ley puede ejercer su función educadora ya lo explicamos detenidamente al hablar de la educación de la justicia.

---

<sup>468</sup> S. Th. II-II, q. 58, a. 5 in c.



## 4.8 El ángel, educador

Suena en nuestros días muy extraño a algunos oídos proponer una reflexión acerca de la acción educativa de los ángeles. Mas para el creyente debiera ser habitual la invocación a su ángel custodio, y no sólo cuando es niño, como si de algo infantil se tratara para evitarle el miedo a la oscuridad de la noche, sino como un eficaz aliado en su combate diario por crecer en la virtud. Por la misma razón no será en vano que los padres y maestros pidan el auxilio de los ángeles que custodian a sus hijos y alumnos.

Veamos cómo lo justifica Santo Tomás. Explica el Doctor Angélico que “el entendimiento humano, como inferior, es fortalecido por la acción del entendimiento angélico”<sup>469</sup>, de forma semejante a como un ángel superior ilumina al inferior fortaleciendo su entendimiento para que realice mejor su acto de entender:

Así como la virtud de un cuerpo menos perfecto se robustece con la proximidad local de otro cuerpo menos perfecto, por ejemplo, uno menos cálido aumenta en calor con la presencia de otro más cálido, así la virtud intelectual de un ángel inferior es confortada por la conversión hacia él de un ángel superior<sup>470</sup>.

Esto no lo puede conseguir el hombre en otro hombre al ser ambos de la misma naturaleza, a no ser por la superioridad de la ciencia de uno sobre otro. De ahí la

---

<sup>469</sup> S. Th. I, q. 111, a. 1 in c.

<sup>470</sup> S. Th. I, q. 106, a. 1 in c.

propuesta metodológica de Santo Tomás para la educación humana que ya hemos mencionamos al hablar de la enseñanza de las virtudes intelectuales: fortalecer el entendimiento del discípulo mostrándole las conexiones entre los principios y la conclusión<sup>471</sup>.

Para la acción iuminativa del ángel, éste debe adaptar la verdad que él conoce en pura inmaterialidad al modo humano de entender, esto es, por medio de imágenes sensibles<sup>472</sup>. Este inevitable recurso a las imágenes para enseñar al hombre puede realizarlo el ángel actuando bien desde el exterior de éste, “cuando aparece sensiblemente al hombre, o asumiendo un cuerpo, o de cualquier otro modo, y lo instruye mediante una locución sensible”, bien desde su interior:

El ángel puede enseñar al hombre [...] formando en la imaginación algunas especies, que pueden ser formadas por conmoción de algún órgano corporal, como se ve en los que duermen y en los amentes, los cuales, según la diversidad de los vapores que suben a su cabeza, padecen diversos fantasmas<sup>473</sup>.

Si bien este modo interior es inaccesible a la enseñanza realizada por un hombre, el otro sí es apropiado para la educación humana, que “ejerce únicamente un magisterio externo”<sup>474</sup>.

---

<sup>471</sup> Cf. S. Th. I, q. 117, a. 1 in c.

<sup>472</sup> Cf. S. Th. I, q. 111, a. 1 in c.

<sup>473</sup> *De Veritate* q. 11, a. 3 in c.

<sup>474</sup> S. Th. I, q. 117, a. 1 ad 1.

La enseñanza angélica puede servir también para inducir al hombre a obrar el bien, aunque nunca de modo necesario:

En cuanto es posible ser causa de que algo se conciba por el entendimiento como bueno para ser apetecido por la voluntad, en tanto se puede mover la voluntad. Pero así sólo Dios es capaz de mover eficazmente la voluntad; el ángel y el hombre sólo pueden moverlo por persuasión<sup>475</sup>.

Gran verdad propia de la educación moral. La voluntad humana nunca podrá ser forzada, por lo que habrá que acercarse a ella dirigiéndose primero al entendimiento, para mostrarle qué está bien y qué está mal, persuadiéndole que haga lo primero y no lo segundo.

Mas también podrá buscar la ayuda de la sensibilidad, que puede inclinar la voluntad en un sentido u otro. Así, refiriéndose a la intervención angélica, explica el Aquinate que el otro modo que tiene de mover la voluntad humana es excitando por medio de la imaginación las pasiones, las cuales influyen, aunque tampoco necesariamente, en el acto volitivo:

Pero aún queda otro modo exterior por el que la voluntad del hombre puede ser movida, y es por la pasión del apetito sensitivo. Así se inclina la voluntad, por ejemplo, cuando quiere algo a impulsos de la concupiscencia o de la ira. Y también de este modo puede el ángel mover la voluntad, en cuanto puede excitar tales pasiones<sup>476</sup>.

---

<sup>475</sup> S. Th. I, q. 111, a. 2 in c.

<sup>476</sup> S. Th. I, q. 111, a. 2 in c.

## 4.9 Dios, maestro último

El grado más eminente de vida racional se da en Dios y, por lo mismo, la más alta educatividad. Dedicamos, pues, este punto de nuestro estudio a Dios en tanto que Maestro.

### 4.9.1 Dios, Maestro de la vida natural

Y lo primero que nos preguntamos es si Dios es educador en lo que se refiere a las virtudes naturales. Hablando de la adquisición en general de la enseñanza, y refiriéndose por tanto a la obtenida por la sola luz de la razón natural, afirma Santo Tomás que “la principalidad del magisterio compete a Dios”<sup>477</sup>.

En efecto, si el hombre y el ángel son capaces de enseñar, cuánto más lo será Dios. Veamos cómo. Comencemos refiriéndonos a la luz del entendimiento, principio de todo conocimiento. El hombre no puede fortalecer la virtud intelectual de otro hombre, al ser ambos de la misma naturaleza, a no ser mostrando la conexión entre los principios y las conclusiones; el ángel sí puede confortar el entendimiento de un ángel inferior o del hombre, por la superioridad de su luz intelectual; pues bien, Dios no sólo es capaz de estas acciones educativas, sino que es el autor de la misma facultad de entender y, con ella, de su luz intelectual: “Al ser lo primero en cada

---

<sup>477</sup> *De Veritate* q. 11, a. 1 ad 1.

orden la causa de todo lo que en dicho orden viene después, se sigue que toda otra facultad de entender procede [de Dios]<sup>478</sup>.

También se instruye el entendimiento proporcionándole las especies inteligibles. El hombre lo puede hacer por medio de signos sensibles; el ángel iluminándolas directamente en otro ángel inferior, o recurriendo de nuevo a lo sensible si se dirige a un hombre; pues bien, Dios no sólo es capaz de estas acciones educativas, sino que al entenderlas hace inteligibles todas las especies: “Al ser [Dios] el ser primero y al preexistir en Él todas las cosas como en la causa primera, por necesidad han de estar todas en Él en cuanto inteligibles”<sup>479</sup>.

Y si atendemos ahora a la educación moral, nos encontramos en primer lugar con la tendencia de la voluntad a querer el bien. El ángel y el hombre sólo pueden fortalecer esta tendencia induciendo a otro a forjar en su apetito las virtudes morales; pues bien, Dios no sólo es capaz de ayudar a crecer en dichas virtudes, sino que es el autor de la misma facultad de querer y, con ella, de su tendencia al bien:

Sólo Dios es, asimismo, el que causa la virtud de querer; pues querer no es otra cosa que una inclinación al objeto de la voluntad, que es el bien universal. Pero inclinar al bien universal es exclusivo del primer motor, al que le corresponde también, por lo mismo, ser el último fin<sup>480</sup>.

---

<sup>478</sup> S. Th. I, q. 105, a. 3 in c.

<sup>479</sup> S. Th. I, q. 105, a. 3 in c.

<sup>480</sup> S. Th. I, q. 105, a. 4 in c.

Por otro lado, la voluntad se mueve al bien en la medida en que el entendimiento práctico le presenta una verdad como apetecible. Aquí coinciden lo que pueden hacer el hombre y el ángel, que es persuadir, induciendo a amar dicho bien; pues Dios no sólo es capaz de una acción persuasiva, sino de mover eficazmente la voluntad a realizar su acto por cuanto Él es el bien universal, único capaz de satisfacer el apetito racional:

Nada puede mover suficientemente a no ser que la virtud activa del motor exceda o, al menos, iguale la virtud pasiva del móvil. Pero la virtud pasiva de la voluntad se extiende a todo el bien, por ser su objeto el bien universal, como es también objeto del entendimiento el ser universal. Ahora bien, todo bien creado es algún bien particular, pues sólo Dios es bien universal. Por lo tanto, sólo Dios llena la voluntad y la mueve suficientemente como objeto<sup>481</sup>.

2 2 2

Podemos afirmar, en conclusión, que Dios no sólo es maestro eminente de la vida racional, por cuanto posee de modo perfectísimo aquello en lo que educa al educando, sino que es principio de todo magisterio, en tanto que es autor de las facultades de entender y de querer, fuente de toda inteligibilidad y bien universal de la voluntad.

Se sitúa de este modo Santo Tomás en clara continuidad con la doctrina expuesta por San Agustín en su *De Magistro*, en el que insiste en la principalidad del magis-

---

<sup>481</sup> S. Th. I, q. 105, a. 4 in c.

terio divino y el carácter instrumental y secundario del magisterio humano. Comparemos los textos de los dos grandes doctores:

Ahora bien -afirma Agustín-, comprendemos la multitud de cosas que penetran en nuestra inteligencia, no consultando la voz exterior que nos habla, sino consultando interiormente la verdad que reina en la mente; las palabras tal vez nos mueven a consultar. Y esta verdad que es consultada y enseña, y que se dice habita en el hombre interior, es Cristo, la inmutable virtud de Dios y su eterna Sabiduría<sup>482</sup>.

San Agustín habla de la verdad divina que “habita en el hombre interior”, y que es la que realmente enseña; las palabras del maestro humano son sólo un instrumento que estimula la búsqueda de la verdad -“las palabras tal vez nos mueven a consultar”-.

En el otro *De Magistro* Santo Tomás confirma ambas tesis agustinianas, aunque matizando algunos puntos. Así, vemos que, sin negar la principalidad del magisterio divino, afirma la verdadera causalidad del magisterio humano:

Lo que se nos prohíbe es que llamemos maestro a un hombre, de modo tal que le atribuyamos la principalidad del magisterio, la cual compete a Dios, como si pusiéramos nuestra esperanza en la sabiduría de los hombres, y no más bien en aquello que oímos de boca del hombre, confiriéndolo con la verdad divina que habla en nosotros por la impresión de su semejanza y gracias a la cual podemos juzgar de todas las cosas<sup>483</sup>.

---

<sup>482</sup> San Agustín, *De Magistro* 38.

<sup>483</sup> *De Veritate* q. 11, a. 1 ad 1.

San Agustín en su libro *De Magistro*, al probar que sólo Dios enseña, no pretende excluir que el hombre pueda enseñar exteriormente, sino que se limita a afirmar que interiormente sólo Dios enseña<sup>484</sup>.

Y, por otro lado, explica que la enseñanza interior no es tanto una acción directamente docente de Dios -la cual también puede darse-, cuanto la iluminación que realiza el propio entendimiento agente; en efecto, “la verdad divina que habla en nosotros por la impresión de su semejanza” es la misma razón del hombre en tanto que creada por Dios y de cuya divina luz participa: “De Él mismo participa el alma humana su luz intelectual, siguiendo aquello del *Salmo 4: Señor, marcada está en nosotros la luz de tu rostro*”-<sup>485</sup>. Por esta luz del entendimiento creado, participación de la divina -y por los otros tres modos fontales de magisterio divino explicados anteriormente-, se puede decir que Dios interiormente enseña:

La luz de la razón, gracias a la cual conocemos tales principios, ha sido introducida por Dios en nosotros, resultando en nosotros como una semejanza de la verdad increada. Por lo tanto, como cualquier enseñanza humana no puede tener eficacia sino en virtud de aquella luz, consta que sólo Dios es quien interior y principalmente enseña<sup>486</sup>.

---

<sup>484</sup> *De Veritate* q. 11, a. 1 ad 8.

<sup>485</sup> S. Th. I, q. 79, a. 4 in c.

<sup>486</sup> *De Veritate* q. 11, a. 1 in c.



## 4.9.2 Dios, Maestro de la vida sobrenatural

Pasemos ahora a considerar a Dios en tanto que educador que revela la verdad a los hombres, aunque nos extenderemos enseguida a aquellos de los que se sirve como mediadores de la verdad divina.

Nada más iniciar la *Summa Theologiae* justifica Santo Tomás la revelación divina de todo cuanto excede la capacidad natural de la razón humana, e incluso de ciertas verdades accesibles a ésta, pero que por su importancia también ha sido conveniente que Dios las revelara. Veamos tan importante texto:

El fin tiene que ser conocido por el hombre para que hacia Él pueda dirigir su pensar y su obrar. Por eso fue necesario que el hombre, para su salvación, conociera por revelación divina lo que no podría alcanzar por su exclusiva razón humana. Más aún. Lo que de Dios puede comprender la sola razón humana, también precisa la revelación divina, ya que, con sola la razón humana, la verdad de Dios sería conocida por pocos, después de muchos análisis y con resultados plagados de errores. Y, sin embargo, del exacto conocimiento de Dios depende la total salvación del hombre, pues en Dios está la salvación. Así pues, para que la salvación llegara a los hombres de forma fácil y segura, fue necesario que los hombres fueran instruidos, acerca de lo divino, por revelación divina<sup>487</sup>.

---

<sup>487</sup> S. Th. I, q. 1, a. 1 in c.

Esta revelación tiene a Dios como único y exclusivo autor, "porque las verdades de fe exceden la razón humana; por eso no caen dentro de la contemplación del hombre si Dios no las revela"<sup>488</sup>.

Ahora bien, esta revelación puede darse directamente o por mediación de otros agentes, como profetas y apóstoles, según vimos anteriormente<sup>489</sup>. No obstante esta mediación, Dios sigue siendo el único que revela pues "el instrumento no realiza la acción del agente principal por su propia virtud, sino por la de éste"<sup>490</sup>. De ahí que debemos afirmar que Dios es el verdadero educador en lo que se refiere a la vida sobrenatural, aunque se sirva de mediadores.

¿Son éstos, también, *educadores*? En el caso de la verdad accesible a la razón humana, aun cuando Dios sea el maestro último, la propia luz del entendimiento agente es capaz de hacerlas inteligibles en acto. Sin embargo, el conocimiento de la verdad divina exige la directa acción iluminadora de Dios, incluso cuando se conoce por mediación de alguien, pues:

para asentir a las verdades de fe el hombre es elevado sobre su propia naturaleza, y por eso es necesario que haya en él un principio sobrenatural que le mueva desde dentro, y ese principio es Dios<sup>491</sup>.

---

<sup>488</sup> S. Th. II-II, q. 6, a. 1 in c.

<sup>489</sup> S. Th. II-II, q. 6, a. 1 in c.

<sup>490</sup> S. Th. I-II, q. 112, a. 1 ad 1.

<sup>491</sup> S. Th. II-II, q. 6, a. 1 in c.

Ahora bien, en la medida en que el hombre es auténtico partícipe de la vida sobrenatural, aunque no sea su agente principal, también se puede decir de él que es *educador* de la misma.

### 4.9.3 Cristo, Maestro

Veamos ahora cuáles son estos mediadores de la verdad que Dios revela. El principal y más perfecto mediador lo descubrimos en Cristo, no por su divinidad, por la que es agente principal no conviniéndole la cualidad de medio, sino por su perfecta humanidad, por la que es instrumento de mediación entre Dios y los hombres:

En el mediador podemos considerar dos cosas: por un lado, su cualidad de medio; por otro, la misión de unir. Es propio de la naturaleza del medio distar de los dos extremos, a los que une llevando a uno lo que pertenece al otro. Pero ninguno de estos requisitos puede convenir a Cristo en cuanto Dios, sino sólo en cuanto hombre [ . . . ] Porque, en cuanto hombre, dista tanto de Dios por la naturaleza cuanto de los hombres por su dignidad en el campo de la gracia y de la gloria. También en cuanto hombre le compete unir a los hombres con Dios, transmitiéndoles sus preceptos y sus dones, y satisfaciendo y abogando por ellos ante Dios<sup>492</sup>.

Más aún, toda mediación deriva de Cristo. Así, explica Santo Tomás que la mediación de los profetas del Antiguo Testamento es figura de la suya:

---

<sup>492</sup> S. Th. III, q. 26, a. 2 in c.

Los profetas y los sacerdotes de la ley antigua fueron llamados mediadores entre Dios y los hombres de manera dispositiva y ministerial, a saber, en cuanto anunciaban de antemano y prefiguraban al verdadero y perfecto mediador entre Dios y los hombres<sup>493</sup>.

Toda la vida de Cristo fue de mediación de la acción educadora de Dios, pero podemos destacar tres situaciones concretas: su enseñanza, sus milagros, y su pasión y resurrección.

Cristo es el más perfecto maestro de la verdad divina, pues en Él existe, "en conformidad con su alma, la ciencia divina increada, la ciencia beatífica, por la que conoce al Verbo y en éste las cosas"<sup>494</sup>. Por tal dignidad de magisterio afirma Tomás que no fue conveniente que pusiera su doctrina por escrito:

A más excelente doctor corresponde más excelente modo de enseñar. Y, por eso, a Cristo, como a doctor supremo, le competía este modo, para que imprimiese su doctrina en los corazones de los oyentes<sup>495</sup>.

Después, Cristo enseñó obrando milagros, para confirmar con ellos la enseñanza de una verdad que supera la razón humana, y que no se puede probar con argumentos:

---

<sup>493</sup> S. Th. III, q. 26, a. 1 ad 1.

<sup>494</sup> S. Th. I, q. 9, a. 3 in c.

<sup>495</sup> S. Th. III, q. 42, a. 4 in c.

Al exceder las cosas de la fe la capacidad humana, no pueden probarse con razones humanas, sino que es necesario probarlas con argumentos del poder divino, a fin de que, haciendo uno las obras que solamente puede hacer Dios, crean que viene de Dios lo que se enseña [. . .] Y por esto fue muy conveniente que hiciera milagros<sup>496</sup>.

Por último, Cristo llevó al extremo su enseñanza al sufrir la pasión y muerte en cruz. Y no sólo por el admirable ejemplo de caridad, que es la perfección de la vida sobrenatural -así, “como indica el mismo Agustín, en *Super Ioan., el madero en que estaban clavados los miembros del paciente fue también la cátedra del maestro docente*”-<sup>497</sup>, sino porque con la muerte de Cristo en su humanidad, y por virtud de su divinidad, fue destruida la muerte del pecado, que es lo que impedía la vida del hombre:

Y de esta manera, Cristo, mediante su muerte, nos condujo a la vida, porque con su muerte destruyó la nuestra, al modo en que quien sufre un castigo por otra persona le libra de tal castigo<sup>498</sup>.

La resurrección de Cristo fue la confirmación de cuanto enseñó acerca de sí mismo<sup>499</sup>, y la fuente de la nueva vida para los hombres:

---

<sup>496</sup> S. Th. III, q. 43, a. 1 in c.

<sup>497</sup> S. Th. III, q. 46, a. 4 in c.

<sup>498</sup> S. Th. III, q. 50, a. 1 ad 3.

<sup>499</sup> Cf. S. Th. III, q. 53, a. 1 in c.

Hablando con propiedad, la pasión de Cristo obró nuestra salvación en cuanto al alejamiento de los males; en cambio, la resurrección lo hizo como inicio y ejemplar de los bienes<sup>500</sup>.

La humanidad de Cristo, tras su resurrección y ascensión al cielo, está ante el trono de Dios para ejercer así mejor su mediación, como afirma con tanta unción el Doctor Angélico:

Así como en el Antiguo Testamento el pontífice entraba en el santuario para presentarse ante Dios en favor del pueblo, así también Cristo entró en el cielo para interceder por nosotros, como se dice en *Heb 7*. Pues su misma presencia con la naturaleza humana, que Él llevó al cielo, es una cierta intercesión en nuestro favor, pues por el hecho de haber exaltado así Dios la naturaleza humana en Cristo, también se compadecerá de aquellos por los que el Hijo de Dios tomó la naturaleza humana<sup>501</sup>.

Y como prolongación de su humanidad -"instrumento unido"- ha querido Cristo dejarnos la eficaz mediación de los sacramentos -"instrumento separado"-:

La causa eficiente principal de la gracia es el mismo Dios, en relación al cual la humanidad de Cristo hace de instrumento unido, y el sacramento de instrumento separado. Por eso, es necesario que la virtud salvífica promane de la divinidad de Cristo, a través de su humanidad, hasta los sacramentos<sup>502</sup>.

---

<sup>500</sup> S. Th. III, q. 53, a. 1 ad 3.

<sup>501</sup> S. Th. III, q. 57, a. 6 in c.

<sup>502</sup> S. Th. III, q. 62, a. 5 in c.

Estos sacramentos tienen como finalidad significar de modo sensible al hombre los misterios divinos, en un claro acto docente:

Los signos son connaturales al hombre, porque es propio del hombre llegar a lo desconocido a través de las cosas conocidas. Y por eso se llama propiamente sacramento a lo que es signo de una realidad sagrada destinada a los hombres<sup>503</sup>.

Y no sólo como si se tratara de una mera instrucción intelectual, sino causando verdaderamente la gracia en el hombre: "No están destinados a lo sagrado como signos, sino también como causas"<sup>504</sup>. Por eso explica Santo Tomás la finalidad del sacramento del siguiente modo, en el que queda perfectamente de manifiesto su carácter educativo:

La gracia sacramental está ordenada principalmente a dos fines: a arrancar los defectos de los pecados pasados, pues aunque el acto pasó, permanece el reato; y a perfeccionar el alma en lo que pertenece al culto de Dios según la religión cristiana<sup>505</sup>.

#### 4.9.4 El hombre, maestro de la fe

Consideraremos a continuación el papel del hombre como mediador en la educación propia de la vida sobrenatural, siempre en unión con Cristo, el principal media-

---

<sup>503</sup> S. Th. III, q. 60, a. 2 in c.

<sup>504</sup> S. Th. III, q. 62, a. 1 ad 1.

<sup>505</sup> S. Th. III, q. 62, a. 5 in c.

dor. Para ello seguiremos el proceso de crecimiento espiritual que describe Santo Tomás al comparar éste con el crecimiento corpóreo, y en el que diferencia tres grados: incipiente (infancia), aprovechado (adolescencia) y perfecto (madurez), a los se puede añadir una cuarta etapa previa a todas ellas.

Esa etapa previa, que en lo corpóreo correspondería a la situación anterior a la procreación, es la de la conversión, y consiste en presentar al pecador los contenidos de fe necesarios para la salvación. Esto lo puede hacer Dios mismo -siempre por medio o en previsión de la humanidad de Cristo-, o puede servirse de predicadores –ya lo comentamos al explicar la educabilidad de la vida sobrenatural<sup>506</sup>.

¿Quiénes son estos predicadores? Asegura en otro lugar Tomás que esa predicación puede hacerla cualquier creyente:

La instrucción tiene muchas etapas. Una, la instrucción de conversión a la fe. Dionisio, en el segundo libro *De Eccl. Hier.*, la atribuye al obispo, aunque la puede desempeñar cualquier predicador o cualquier fiel<sup>507</sup>.

Mas la conversión no se da de modo necesario, sino que, además de esta predicación, se requieren otras dos cosas: la voluntad del pecador, que asiente a creer la verdad divina, y la gracia, que mueva la voluntad a creer<sup>508</sup>. La voluntad puede

---

<sup>506</sup> Cf. S. Th. II-II, q. 6, a. 1 in c.

<sup>507</sup> S. Th. III, q. 71, a. 4 ad 3.

<sup>508</sup> Cf. S. Th. II-II, q. 6, a. 1 ad 3.



entonces ser persuadida con razones o con un milagro, aunque ello tampoco obre de modo necesario<sup>509</sup>; y la gracia sólo la concede Dios, ya por la intercesión de Cristo, que merece de condigno o en justicia a su dignidad, ya por la oración del cristiano, que merece de congruo o “de acuerdo con una proporción basada en la amistad”<sup>510</sup>. Tanto la persuasión como la oración impetratoria pueden ser realizadas, de nuevo, por cualquier creyente.

Este proceso de conversión llega a su fin en el momento en que el pecador recibe el bautismo, por el que “comienza a vivir para la novedad de la gracia”<sup>511</sup>. El ministro de este sacramento es el presbítero, aunque por necesidad pueden administrarlo el diácono y hasta un laico<sup>512</sup>. El bautismo va precedido de dos ritos preparatorios, claramente educativos, que son el exorcismo, “por el que se expulsan los demonios para que no impidan la salvación de los hombres”<sup>513</sup>, y la catequesis, pues “para que uno reciba la fe se requiere una instrucción sobre ella”<sup>514</sup>; aunque el ministro propio de estos ritos sigue siendo el sacerdote, también puede delegarse en ministros inferiores, “como los lectores en la instrucción catequética y los exorcistas en el exorcismo”<sup>515</sup>.

---

<sup>509</sup> Cf. S. Th. II-II, q. 6, a. 1 in c.

<sup>510</sup> S. Th. I-II, q. 114, a. 6 in c.

<sup>511</sup> S. Th. III, q. 69, a. 1 in c.

<sup>512</sup> Cf. S. Th. III, q. 67, a. 1-3.

<sup>513</sup> S. Th. III, q. 71, a. 2 in c.

<sup>514</sup> S. Th. III, q. 71, a. 1 in c.

<sup>515</sup> S. Th. III, q. 71, a. 4 in c.

Con el bautismo se inicia la etapa de infancia, caracterizada, como en la vida corpórea, por una crianza que proporcione la nutrición adecuada, y ayude así a alcanzar el crecimiento conveniente: “Es la ocupación de los principiantes, cuya caridad se debe nutrir y fomentar para que no se pierda”<sup>516</sup>. Esta nutrición espiritual no es otra que la eucaristía, que los niños comienzan a recibir cuando llegan al uso de razón<sup>517</sup>. El ministro de este sacramento es, de nuevo, el presbítero; en este caso no puede delegar en nadie en lo que se refiere al acto mismo sacramental<sup>518</sup>, aunque sí en ritos secundarios, como en la catequesis; así, refiriéndose a las etapas de la instrucción, afirma Tomás:

La segunda tiene por objeto los rudimentos de la fe y el modo de comportarse en la recepción de los sacramentos. Esta incumbe secundariamente a los ministros, y principalmente a los sacerdotes<sup>519</sup>.

234

La siguiente etapa recuerda a la adolescencia, en la que se pasa de la crianza a la educación, con la que crecer en la virtud: “Esta preocupación es la propia de los aprovechados, que se esfuerzan sobre todo en robustecer la caridad por el crecimiento”<sup>520</sup>. Para crecer en la virtud ya hemos explicado que los mejores instructo-

---

<sup>516</sup> S. Th. II, q. 24, a. 9 in c.

<sup>517</sup> Cf. S. Th. III, q. 80, a. 9 ad 3.

<sup>518</sup> Cf. S. Th. III, q. 82, a. 1.

<sup>519</sup> S. Th. III, q. 71, a. 4 ad 3.

<sup>520</sup> S. Th. II-II, q. 24, a. 9 in c.

res son los padres -y padrinos, en su defecto-<sup>521</sup>, pues ellos pueden enseñar a sus hijos a disponerse adecuadamente a la recepción de los dones del Espíritu Santo, lo que se hace, sobre todo, por medio de la oración nacida de una fe viva. Por eso afirma Tomás con relación a las etapas de instrucción que “en tercer lugar está enseñar a vivir cristianamente, lo que incumbe a los padrinos”<sup>522</sup>.

Esta etapa de crecimiento culmina, como ya sabemos, con la confirmación, pues “en este sacramento se da la plenitud del Espíritu Santo para el robustecimiento espiritual, que es el propio de la edad madura”<sup>523</sup>. Dado que es un sacramento de culminación, el ministro es el más eminente de la Iglesia, esto es, el obispo; Santo Tomás nos lo explica con sugestivas imágenes:

El sacramento de la confirmación es como la coronación del sacramento del bautismo, en el sentido de que por el bautismo uno es edificado como casa espiritual y es escrito como carta espiritual; mientras que el sacramento de la confirmación consagra al Espíritu Santo la casa ya construida y sella con el signo de la cruz la carta ya escrita. Y, por eso, la entrega de este sacramento está reservada a los obispos, que ejercen la suprema potestad en la Iglesia<sup>524</sup>.

---

<sup>521</sup> Cf. S. Th. III, q. 67, a. 8 in c.

<sup>522</sup> S. Th. III, q. 71, a. 4 ad 3.

<sup>523</sup> S. Th. III, q. 72, a. 2 in c.

<sup>524</sup> S. Th. III, q. 72, a. 11 in c.

Con la madurez termina el crecimiento y la educación, comenzando el adulto a valerse por sí mismo con su virtud; así también, en la vida sobrenatural, el perfecto ya no necesita ser ayudado por otros, pues le basta su amistad con Dios, que ya no espera sino consumir en la visión del cielo: “Llega, por fin, un tercer grado en el que la preocupación del hombre va encaminada a unirse con Dios y a gozar de Él”<sup>525</sup>. Por eso el sacramento propio de esta etapa vuelve a ser la eucaristía, mas no tanto por su significado nutritivo -aunque éste nunca desaparece-, sino por el unitivo, pues “la unión de Cristo con la Iglesia está representada en el sacramento de la eucaristía”<sup>526</sup>.

No obstante, el adulto requiere en ocasiones la ayuda y el consejo de otros, lo que también acontece en la vida sobrenatural. En efecto, la perfección última del cristiano no es tanto la mayoría de edad del que ya se vale por sí mismo en su relación con Dios, cuanto la caridad; ahora bien, la perfección de la caridad puede encontrar numerosos obstáculos para el que vive la fe en el mundo, aun supuesta su madurez cristiana; es por ello que Cristo propone los consejos evangélicos para, desde la renuncia a las propias iniciativas por la obediencia, la renuncia a los bienes materiales por la pobreza y la renuncia al placer sensible por la castidad, crezca con más facilidad en la caridad:

---

<sup>525</sup> S. Th. II-II, q. 24, a. 9 in c.

<sup>526</sup> S. Th. III, q. 65, a. 3 in c.

Considerando el ejercicio de la perfección, es preciso apartar los obstáculos que pudieran impedir que el afecto tienda enteramente a Dios, lo cual constituye la perfección de la caridad. Estos obstáculos pueden ser tres. El primero es la ambición de bienes externos, que se subsana mediante el voto de pobreza. El segundo, el deseo de deleites sensibles (entre los cuales ocupan el primer lugar los placeres venéreos), que se destruye por medio del voto de castidad. Y el tercero el desorden de la voluntad humana, que se suprime por medio del voto de obediencia<sup>527</sup>.

Por eso Santo Tomás afirma que “el estado religioso es una especie de aprendizaje y ejercicio para llegar a la perfección”<sup>528</sup>. Pero este carácter educativo no lo es sólo para el religioso, sino para todo cristiano, pues la vida de aquél anima la de éste a esperar alcanzar la perfección de la caridad, superando las dificultades que esto conlleva. Mas esta educación desde el estado perfecto la realiza el religioso de modo pasivo, y el obispo de modo activo<sup>529</sup>, pues a él pertenece gobernar, defender e instruir la Iglesia<sup>530</sup>. Por eso la educación de todos los fieles ya adultos en lo que se refiere a la perfección de la vida cristiana, iniciada con la confirmación, corresponde al obispo, como nos confirma Tomás al hablar de la cuarta etapa de instrucción cristiana:

---

<sup>527</sup> S. Th. II-II, q. 186, a. 7 in c.

<sup>528</sup> S. Th. II- II, q. 186, a. 2 in c.

<sup>529</sup> Cf. S. Th. II-II, q. 184, a. 7 sed con.

<sup>530</sup> S. Th. II-II, q. 185, a. 3 in c.

La cuarta es una instrucción acerca de los grandes misterios de la fe y de la perfección de la vida cristiana. Y ésta incumbe, en virtud de su oficio, a los obispos<sup>531</sup>.

**Esta instrucción propia del obispo puede ser en cierta manera delegada en otros:**

Fue necesario que, además de los preladados ordinarios, fueran designados otros para desempeñar estos ministerios [predicar y oír confesiones], dada la gran cantidad de fieles y la dificultad de encontrar suficientes personas para enviarlas a los distintos pueblos<sup>532</sup>.

**Enseña Santo Tomás que los religiosos son los más aptos para acompañar al obispo en el ministerio de instruir a los fieles:**

[Entre las órdenes religiosas] ocupan el primer puesto las que se dedican a la enseñanza y a la predicación. Éstas se hallan muy próximas a la perfección de los obispos<sup>533</sup>.

Y ello por dos razones. Primera, porque el religioso vive en un estado de perfección, pues *“cuanto más excelente es uno -afirma citando al Papa Bonifacio IV-, tanto más apto es para ellos; es decir, para los oficios espirituales”*<sup>534</sup>. Segunda,

---

<sup>531</sup> S. Th. III, q. 71, a. 4 ad 3.

<sup>532</sup> S. Th. II-II, q. 188, a. 4 ad 5.

<sup>533</sup> S. Th. II-II, q. 188, a. 6 in c.

<sup>534</sup> S. Th. II-II, q. 187, a. 1 in c.

porque el alejamiento de las ocupaciones temporales le permite dedicarse mejor al estudio y a la contemplación, de donde fluye la perfecta enseñanza: "Así como es más perfecto iluminar que lucir, así es más perfecto el comunicar a otros lo contemplado que contemplar exclusivamente"<sup>535</sup>.

A esta enseñanza de la fe, situada en el más alto grado educativo, precisamente, se dedicó Santo Tomás, como religioso que desde su virtud y su contemplación ilumina a la Iglesia.

#### 4.10 La persona del educador

Al inicio de nuestro capítulo sobre el educador hemos afirmado que el agente extrínseco de la acción educativa no puede ser otro que la razón del educador, que se dirige mediante palabras a la razón del educando. Pero afirmar la potencia del alma como causa es afirmar el alma y hasta la misma sustancia. . . Sucede, pues, como cuando hablábamos del fin de la educación, que no es otro que todo el hombre. Concluimos de este modo nuestra reflexión sobre el educador diciendo que éste es una sustancia racional, a la que denominamos *persona*.

La potencia del alma, en efecto, es una forma accidental cuya causa última es el ser de la sustancia:

---

<sup>535</sup> S. Th. II-II, q. 188, a. 6 in c.

La actualidad se encuentra primero en el sujeto que tiene una forma accidental antes que en la forma accidental. A su vez resulta que la forma accidental es causada por la actualidad del sujeto. De este modo, el sujeto, en cuanto está en potencia, recibe la forma accidental. En cuanto está en acto, la produce<sup>536</sup>.

Luego la perfección educativa de la palabra que se dirige al educando tiene su fundamento en la perfectividad entitativa de la persona del educador, causa eficiente de la educación en su sentido más radical. Por eso en la definición de educación que da Santo Tomás, tras descubrir en el contexto el agente educativo, nos encontramos con la mención a los padres, mas no a la razón de éstos:

No tiende la naturaleza sólo a su generación, sino también a su conducción y promoción hasta el estado perfecto del hombre en cuanto hombre, que es el estado de virtud. Por consiguiente, según el Filósofo, tres cosas nos dan los padres, que son: el ser, el alimento y la educación<sup>537</sup>.

Por ser el educador una persona, es decir, una sustancia racional cuyo ser es incomunicable, éste nunca se diluirá al enseñar al discípulo; por el contrario, desde

---

<sup>536</sup> S. Th. I, q. 77, a. 6 in c; Cf. Eudaldo Forment, *Filosofía del ser*, p. 132. Comentando el estudio que hace Santo Tomás de los hábitos, explica al respecto el P. Victorino Rodríguez: "Como el accidente dice orden esencial al propio sujeto, la razón formal de la cualidad-hábito termina clarificándose en el estudio de su propio sujeto, que en este caso, es no sólo causa material *in qua* (extrínseca), sino también principio de determinación esencial del hábito" (Victorino Rodríguez, "Introducción y notas a las cuestiones 22 a 70 de la Parte I-II", en Santo Tomás de Aquino, *Suma de Teología*, vol. 2, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 1989, p. 375).

<sup>537</sup> *In IV Sent.* d. 26, q. 1, a. 1 in c.



la perfección del mismo podrá establecerse entre ellos una auténtica comunicación personal, en la que el maestro pondrá al servicio del otro las riquezas de su ser racional, acrecentadas por la virtud.

El término *persona* sabemos también que revela la dignidad del individuo de naturaleza racional: “Y como que subsistir en naturaleza racional es cosa de gran dignidad, todo individuo de naturaleza racional se denomina persona”<sup>538</sup>. Esta dignidad aplicada al educador conlleva dos exigencias: el respeto de la dignidad que ya tiene por el hecho de ser persona, y el respeto de la dignidad que ya ha adquirido por la virtud, perfección que le exigía su naturaleza racional y que ahora se le demanda al educando. Es esta última dignidad del educador a la que se refiere Santo Tomás cuando afirma que “el magisterio lleva consigo una relación de superioridad, como el señorío”<sup>539</sup>. De ahí que deba brillar en el educando la virtud de la *religión*, por la que se agradecen a Dios las gracias recibidas por Él; la *piEDAD*, si la educación proviene de los padres; la *observancia*, si son los maestros; y la *gratitud*, por los beneficios recibidos por un particular. Leamos un texto de Santo Tomás en el que se resume todo ello:

El padre es el principio de la generación, crianza, educación y de todo lo relativo a la perfección de nuestra vida humana; en cambio, la persona constituida en dignidad es, por así decirlo, principio de gobierno sólo en algunas cosas, como el príncipe en

---

<sup>538</sup> S. Th. I, q. 29, a. 3 ad 2.

<sup>539</sup> *De Veritate* q. 11, a. 2 sed con.

asuntos civiles, el jefe del ejército en los militares, el maestro en la enseñanza, y así en todo lo demás. De ahí el que a tales personas se las llame también padres por la semejanza del cargo que desempeñan [. . .] Por tanto, así como en la religión, por la que damos culto a Dios, va implícita en cierto grado la piedad por la que se honra a los padres, así se incluye también en la piedad la observancia, por la cual se respeta y honra a las personas constituidas en dignidad<sup>540</sup>.

Insistir, pues, en la persona del educando no nos puede hacer perder de vista la persona del educador: su dignidad y el respeto que se merece, tanto en el ámbito individual como social; la necesidad de su perfección en la virtud que se pretende en el educando; el inestimable valor de su palabra, vehículo de comunicación personal, etc. De nuevo, la educación adquiere un tono *personalista*, que permite al educando sentirse interpelado por *alguien* y no sólo por *algo*. Quién no tiene recuerdo afectuoso de algún maestro de la infancia o de la juventud; quién no se siente agradecido a las palabras educativas de sus padres. . . Pues, como dice Tomás citando el *Deuteronomio*: “A la enseñanza pertenece lo que sigue: *Y las comentarás a tus hijos*”<sup>541</sup>.

242

---

<sup>540</sup> S. Th. II-II, q. 102, a. 1 in c.

<sup>541</sup> S. Th. II-II, q. 16, a. 2 in c.



# Conclusión

AYUDAR A SER



“Sentir y entender no son sino cierto ser”<sup>542</sup>, afirmaba de un modo sintético Cayetano, el gran comentarista de Santo Tomás de Aquino. Éste alcanzó a comprender la profundidad de esta afirmación, y construyó toda su síntesis sobre la piedra angular del *actus essendi*:

El ser es la actualidad de toda forma o naturaleza y que no se halla en cosa alguna como perfectible y receptivo, sino como recibido y perficiente de aquello en que es recibido<sup>543</sup>.

Por eso define acertadamente Juan Pablo II en su encíclica *Fides et ratio* la filosofía del Aquinate como “una filosofía del ser, y no del simple parecer”<sup>544</sup>. Y hemos podido constatar a lo largo de las páginas de este libro que también el pensamiento pedagógico de Santo Tomás alcanza el mismo *ser* de la educación, el cual subyace a cualesquiera de sus múltiples y cambiantes manifestaciones históricas, culturales, etc.

---

<sup>542</sup> Cayetano, *De anima* III, c. 5.

<sup>543</sup> S. Th. I, q. 3, a. 4 in c.

<sup>544</sup> Juan Pablo II, *Fides et ratio*, 44.

Y ello de tal manera que la educación se ve integrada de raíz en la dinámica vital del ser racional, desde su generación en el seno de la madre hasta su estado perfecto, que es el de virtud. Educación principiada en la palabra amorosa e íntima que los padres dirigen a sus hijos. Educación acompañada por el magisterio de quienes comunican su ciencia y sabiduría a quienes les oyen con atención y confianza. Educación perfeccionada por la ley justa, capaz de generar la virtud y la amistad en los habitantes de la ciudad. Educación elevada a la eternidad por la gracia que comunica el único Maestro, Cristo.

De modo que podemos decir que educa quien desde la plenitud de su ser comunica algo de su riqueza vital a quien es aún indigente, pero puede hacer algo uno la enseñanza del maestro y su aprendizaje, y llegar a ser lo que es. Ya decía el poeta Píndaro que hay que "llegar a ser lo que somos"<sup>545</sup>; y en expresión del Aquinate: "Ser tal como Dios nos hizo"<sup>546</sup>.

Urge recuperar en nuestros días esta *Pedagogia perennis*, auténtico saber filosófico, ante el generalizado "olvido del ser" que ensombrece la actual investigación científica. Sólo una Filosofía de la educación fundamentada en la verdad acerca del ser del hombre, de la dignidad tanto del educando como del educador, de la indigencia de aquél y de la plenitud de éste, puede orientar la acción educativa en tanto que perfectiva.

---

<sup>545</sup> Cf. Jacques Maritain, *Pour une Philosophie de l'Éducation*, pp. 769-770.

<sup>546</sup> *In Symbolum Apostolorum* c. 1.

Tal es, en verdad el saber que hemos reconocido en los textos del *Doctor Humanitatis*; y ello hasta tal punto que, en clara emulación a Cayetano, creemos expresar de modo auténtico la Filosofía de la educación de Santo Tomás de Aquino al afirmar que educar es, en cierta medida, *ayudar a ser*.