

# ENSAYOS SOBRE PEDAGOGÍA

Según la mente de Santo Tomás de Aquino

**p. Fr. Alberto García Vieyra, O.P.**

AD USUM PRIVATUM





# Presentación

*“Si la riqueza es un bien codiciable en la vida  
¿qué cosa más rica que la sabiduría, que todo lo obra?*

Sabiduría 8,5

Presentar a un sabio, a un verdadero educador no es algo fácil. El P. García Vieyra, O. P. (+1985) se caracterizaba por ser un sacerdote católico, de vida santa y de verdadera ortodoxia (recta doctrina) en sus pensamientos, sus escritos, y por su fidelidad y amor a la verdad. Y como buen hijo de Santo Domingo hablaba con Dios y hablaba de Dios. Hablaba con Dios, en la oración, el estudio, el silencio, el recogimiento, la soledad; y hablaba de Dios, por la excelente y ortodoxa predicación, con su ejemplo de virtud y el profundo amor a Dios y al prójimo y a sí mismo por amor de Dios. Su vida fue un contemplar y dar a los demás lo contemplado.

El libro que ahora presentamos es fruto de su honda contemplación y de su gran admiración por Santo Tomás, Doctor común de la Iglesia. Y si "educar es causar la ciencia en el otro", hacer discípulo de la verdad al educando, cuánto más perfecto hacerlo en las manos de un gran maestro, príncipe de los teólogos. No podemos, en esta breve introducción, enumerar las largas citas y recomendaciones hechas por los Papas; basta citar del Papa Pío XI algunas pinceladas en su encíclica *“Studiorum Ducem*, año 1923: *Modelo de santidad*: unió la doctrina con el ejercicio de las virtudes.

“Ahora bien: esta unión de la doctrina con la piedad, de la erudición con la virtud, de la verdad con la caridad, era verdaderamente

singular en el Doctor Angélico, al cual se le atribuyó el distintivo del Sol, porque al paso que da a los entendimientos la luz de la ciencia, enciende las voluntades con la llama de la virtud. Y parece que Dios, fuente de toda bondad y sabiduría, quiso mostrar a Tomás cómo estas dos cosas se ayudan recíprocamente y cómo el ejercicio de la virtud dispone a la contemplación de la verdad y a su vez la meditación de la verdad hace más puras y perfectas las mismas virtudes. Porque el que vive íntegro y puro y con la virtud enfrena sus pasiones, libre ya de un grande impedimento, podrá elevar su espíritu a las cosas celestiales más fácilmente y penetrar mejor en los profundos arcanos de la divinidad, según las palabras del mismo Santo Tomás: "Antes es la vida que la doctrina; porque la vida conduce a la ciencia de la verdad"; y si el hombre pone todo su empeño en conocer las cosas que están sobre la naturaleza, por esto mismo se sentirá no poco incitado al vivir perfecto y no podrá llamarse árida o inerte sino atractiva en supremo grado, una ciencia cuya belleza atrae y arrebatada en sí a todas las cosas".

*Alma casta, pura.* Verdadero imitador de Cristo y de la Virgen Madre de Dios.

"Su castidad. Si investigamos después las características propias y particulares de esta santidad, encontraremos en primer lugar aquella virtud por la cual Tomás pareció asemejarse a las naturalezas angélicas, la castidad, por la cual fue digno de que su cintura fuese ceñida por los ángeles con místico cordón, habiéndola conservado él intacta en una peligrosísima prueba. A una pureza tan eximia se unió en él el desinterés por los bienes terrenos y el desprecio de los honores".

*Humildad, obediencia,* respeto por la tradición permanente de la Iglesia.

"En cuanto a la humildad, que Santo Tomás puso como fundamento de todas sus demás virtudes, se manifestó al ponerse él en las acciones de la vida cotidiana bajo la obediencia de un hermano lego; y no menos se revela esta virtud en la lectura de sus escritos, los cuales respiran total reverencia hacia los Padres de la Iglesia y "así como él tuvo en suma veneración a los antiguos Doctores, así pareció heredar de todos ellos la inteligencia".

*Alma orante.* Respiraba en Dios y conversaba amorosamente con Él

"Por lo tanto, esta humildad, unida con la limpieza del corazón, de la cual hemos hablado y con la grande asiduidad en las santas plegarias, hacía el ánimo de Tomás dócil y blando, tanto para recibir como para seguir los impulsos e iluminaciones del Espíritu Santo, en lo cual consiste la substancia de la contemplación" (ibíd).

*Alma sabia,* centrada en el verdadero saborear la verdad.

Y así como solía contemplar todo en Dios como causa primera y último fin de todas las cosas, le fue fácil seguir, tanto en las enseñanzas de su "*Suma Teológica*" como en su vida, una y otra ciencia, que él define así: "Por la sabiduría adquirida mediante el estudio humano se alcanza el recto juicio de las cosas divinas, según el uso perfecto de la razón. Pero hay otra que desciende de lo alto y que juzga de las cosas divinas por una cierta connaturalidad con ellas, y esta es un don del Espíritu Santo, por el cual el hombre se hace perfecto en las cosas divinas y no sólo las aprende sino que las siente, además, en si mismo" (ibíd.).

*Alma caritativa,* llena del amor de Dios.

"Acompañada de los otros dones del Espíritu Santo, esta sabiduría derivada de Dios por infusión en Tomás fue en continuo aumento al par de la caridad, señora y reina de todas las virtudes. Para él era

doctrina certísima que el amor de Dios debe crecer siempre en nosotros, según el divino precepto: "Amarás a Dios tu Señor con todo tu corazón", porque todo y perfecto son la misma cosa... Fin del precepto es la caridad, como nos enseña el Apóstol. Ahora bien; en el fin no se pone medida alguna sino en las cosas que sirven al fin". Y esta es la causa por la cual la perfección de la caridad cae bajo precepto; porque ella es el fin al cual todos deben tender según su condición. Y así el "efecto propio de la caridad es que el hombre tienda a Dios uniendo a Él sus afectos, para que viva, no ya para sí sino para Dios mismo" (ibíd.).

*Apóstol y devoto de la Eucaristía*, era obra de la Hostia.

¿Y dónde se encontró en otros más claro que en el Doctor Angélico este lenguaje de la sabiduría como San Pablo lo llama, siendo así que a él no le bastó instruir la mente de los hombres sino que con todo ahínco procuró excitar sus voluntades al amor del grande Amor, que es la causa de todas las cosas? "El amor de Dios, afirma él con frase sublime, es el que infunde y crea en las cosas la bondad" y no se cansa nunca, tratando de los misterios uno a uno, de ilustrar esta difusión de la divina bondad. "Es propio, dice, de la naturaleza del Sumo Bien comunicarse a sí mismo en sumo grado y esto lo ha hecho Dios máxime en la Encarnación".

Y nada demuestra tan claramente este poder, no menos de su ingenio que de su caridad, como el oficio que compuso del augusto Sacramento; y cuánto amor tuvo él en toda su vida a la Eucaristía, lo declaró con las palabras que profirió al morir, antes de recibir el Santo Viático: "Yo te recibo, precio de la redención de mi alma, por amor del cual estudié, no dormí y trabajé" (ibíd).

En síntesis, Santo Tomás fue un modelo de virtudes; un modelo que ha suscitado un rechazo por parte de los herejes, por su ortodoxa

doctrina como el caso de Linero que lo despreciaba. Sabemos que el que obra mal odia la luz, Lucero despreció la luz.

"Nunca comprendió un capítulo del Evangelio o de Aristóteles\_ Dice en resumen, es imposible reformar la Iglesia si la teología y la filosofía escolástica no se arrancan de raíz junto con el derecho canónico... Hay que estudiar la filosofía como quien estudia una mala arte, es decir, para destruirla; como se analizan los errores, es decir, para refutarlo" (citado por Maritain, *J. Tres reformadores*, p. 39,40).

La Iglesia por su ortodoxia lo ha declarado Doctor Común y Universal. El Papa Juan XXII dice acerca de él:

"Iluminó la Iglesia de Dios más que ningún otro doctor, y saca más provecho el que estudia un año solamente en sus libros que el que sigue en todo el curso de su vida las enseñanzas de los otros".

Santo Tomás siempre ha sido reconocido por la Iglesia, por los sumos pontífices; basta recordar las palabras que lo proponen como modelo en la admirable síntesis y armonía entre fe y razón, entre teología y filosofía.

Un puesto singular en este largo camino corresponde a Santo Tomás, no sólo por el contenido de su doctrina sino también por la relación dialogal que supo establecer con el pensamiento árabe y hebreo de su tiempo. En una época en la que los pensadores cristianos descubrieron los tesoros de la filosofía antigua y más concretamente aristotélica, tuvo el gran mérito de destacar la armonía que existe entre la razón y la fe. Argumentaba que la luz de la razón y la luz de la fe proceden ambas de Dios; por tanto, no pueden contradecirse entre sí.

Más radicalmente, Tomás reconoce que la naturaleza, objeto propio de la filosofía, puede contribuir a la comprensión de la revelación divina. La fe, por tanto, no teme la razón sino que la busca y confía en ella. Como la gracia supone la naturaleza y la perfecciona, así la fe supone y perfecciona la razón. Esta última, iluminada por la fe, es liberada de la fragilidad y de los límites que derivan de la desobediencia del pecado y encuentra la fuerza necesaria para elevarse al conocimiento del misterio de Dios Uno y Trino. Aun señalando con fuerza el carácter sobrenatural de la fe, el Doctor Angélico no ha olvidado el valor de su carácter racional sino que ha sabido profundizar y precisar este sentido. En efecto, la fe es de algún modo "ejercicio del pensamiento"; la razón del hombre no queda anulada ni se envilece dando su asentimiento a los contenidos de la fe, que en todo caso se alcanzan mediante una opción libre y consciente" (Juan Pablo II, *Fides et ratio*, n 43),

Retornar, por lo tanto, a los buenos maestros es motivo de sabiduría, olvidarlos y despreciarlos conduce a la necedad y a la locura,. Santo Tomás, Maestro de maestros fue reconocido por el Maestro: Cristo, de quien recibió, vivió y se sometió. Cristo crucificado le va a decir: "Tomás, has escrito bien de Mí. ¿Qué premio deseas por tu obra? El le respondió: a Ti sólo Señor" (cfr. Guillermo de Tocco, *Vida de Santo Tomás*).

*P Fr. Armando Díaz, O. P.*

## Prólogo

Componen estos *Ensayos* artículos aparecidos en diversas oportunidades, Su objeto principal es el planteo de ciertos problemas fundamentales de pedagogía a la luz de la Filosofía y la Teología tradicionales. A nuestro juicio tres son los **problemas fundamentales** que la pedagogía contemporánea debe resolver ya que tocan la substancia viva de la labor docente:

- ✓ la Pedagogía como ciencia,
- ✓ el problema del interés del niño-educando,
- ✓ y los principios de la educación.

A la Pedagogía como ciencia, va consagrado el primero de estos ensayos.

La cuestión de la pedagogía como ciencia ha sido planteada muchas veces con diversa fortuna, Por nuestra parte, fundados en la psicología tomista, comenzamos por el análisis del acto de enseñar en sí, en lo que formalmente le constituye; y como de la repetición de actos se origina el *habitus*, llegamos al hábito pedagógico y a la determinación de su objeto formal, que es lo que le confiere a la Pedagogía su carácter de ciencia. La ciencia pedagógica no puede concebirse desvinculada de la obra, el *opus* a realizar: la educación. La pedagogía no se queda en el simple conocimiento: se ordena a algo extrínseco; esto le confiere un lugar entre las disciplinas llamadas prácticas; teniendo por objeto "un hacer", que debe ser regulado por el bien moral, penetra bajo la zona de influencia de la Ética. Subordinar la Pedagogía a la Ética no significa de ninguna

manera despojarla de su carácter de saber científico, y someterla a un voluntarismo irracional. La Ética en el tomismo es, como todas las ciencias, *cognitio per causas* (conocimiento por las causas): conocimiento causal, por las causas universales y necesarias del hacer voluntario, que descansan sobre el realismo del ser, y cuya última resolución ontológica es la dependencia del agente voluntario de la Causa Suprema que le ha dado el ser. De este fondo de realismo surgen los postulados pedagógicos principales como principios y exigencias necesarios, y por tanto científicos, del hecho educativo, Ciertos pedagogos modernos: Claparède, Stossner, Meumann, Butler, etc. se inclinan a dar a la pedagogía una base exclusivamente psicológica.

No hemos discutido en detalle esta posición. La psicología tiene importancia. Es nada menos que la base del procedimiento didáctico. Ninguna didáctica puede prescindir del conocimiento, de la atención, inteligencia y volición del niño; ninguna didáctica puede hacer caso omiso de las aptitudes naturales y más o menos vocacionales del párvulo. Ese examen psicológico de aptitudes es algo básico, necesario, pero no es aún educación. Los maestros no deben dejarse sugestionar con las amenazas de "ciencia" con que se presentan ciertos tratados en la abundante literatura pedagógica de nuestros días; son a menudo respetables colecciones de datos, muy útiles cuando se sabe cómo utilizarlos. La que dice cómo utilizar esos datos es la Pedagogía en su sentido propio y formal,

En orden al objeto de la pedagogía, la psicología enseña el desarrollo de los hábitos en su ser físico, pero no *in esse moris*, en su ser moral. A la pedagogía le interesa sobre todo el ser moral. Luego, el papel de la Psicología queda limitado a servir de base, pero solamente base, de la obra educacional. La concepción psicologista sea que considere la psicología como ciencia natural, sea como ciencia del espíritu, parte del falso supuesto de que existe un

determinismo psicológico en virtud del cual el proceso del desarrollo va a desplegarse en un sentido ético-normativo determinado el acontecer anímico. Por el contrario, el hombre es libre, y ningún desarrollo psíquico, cultural o social puede entorpecer y autodeterminar con violencia la elección de cada instante.

Por otro lado, la pedagogía al versar sobre una materia exterior, a la que se llega forzosamente mediante acciones humanas, está naturalmente, en virtud de su propia estructura, subordinada a la ética, que es la ciencia general de las acciones humanas.

Después hemos puesto dos estudios sobre el interés, y otro sobre la disciplina. Es conocida la importancia que tiene en pedagogía el interés del niño. Desde Herbart, y quizás antes, se ha insistido en el interés por su importancia didáctica. Pero de ese carácter didáctico-metodológico que tiene en la pedagogía herbartiana, se ha pasado a elevarlo a la categoría de principio, por la influencia de Rousseau sobre todo, lo cual implica una evidente desorientación, ya que los problemas centrales de la educación se hacen formalmente insolubles.

Dentro de límites modestos, y por creerlo una verdadera necesidad para el maestro, hemos procurado ubicar el interés del niño dentro de la compleja trama de sus tendencias afectivas; definirlo para adquirir un concepto claro del mismo, y determinar su extensión. Esto último es lo que la pedagogía herbartiana trata como multiplicidad del interés.

Los últimos de estos *Ensayos* están consagrados a discutir la cuestión de los principios de la educación. Hemos procurado aclarar el concepto de principio, y sobre todo su necesidad. Declarar un principio no es sentar un apriorismo sin razón de ser. Toda actividad práctica requiere necesariamente postulados teóricos que la inspiren. La pedagogía es una actividad práctica, y del mayor precio; luego,

no vale eludir el problema y negar lo que está presente primero en la intención del educador al frente de sus alumnos. Hemos tomado el único camino pedagógicamente posible: determinar estos principios, verdaderamente fundamentales, y mostrar su conexión con el objeto de la pedagogía.

Al final hemos agregado otro trabajo sobre el principio que inspira la doctrina educacional de la Iglesia. La elevación del hombre al último fin sobrenatural, el intenso amor de Cristo por el rescate del género humano, es lo que inspira la fecunda labor misionera y doctrinal de la Iglesia a través de todas las vicisitudes históricas en todos los pueblos de la tierra.

Nuestra experiencia, por varios años, al frente de un colegio de primera enseñanza nos ha puesto en contacto con los problemas de la niñez y del maestro. Lo que éste necesita, en primer lugar, es formar una consciencia clara teológico-filosófica de su elevada misión docente. A este fin se dirige la intención primordial de estos ensayos. Enseñar es del sabio, función de la sabiduría, dice Santo Tomás. Por eso el maestro debe ser a la vez teólogo.

La solución escéptico-positivista del problema educativo fue propiciada entre nosotros e impuesta a la gran mayoría católica del país, por la generación liberal de 1884, Hoy comprendemos, gracias a Dios, que si bien el escepticismo puede ser tolerado como una enfermedad mental, nunca puede erigirse en una finalidad procurada expresamente, y mucho menos nunca puede confiársele la educación.

El problema educacional está regido por una primera consigna: el hombre desea naturalmente la verdad y el bien; anhela su posesión real y objetiva. Por eso el indiferentismo, aún con apariencias de "ciencia", contraría y es un obstáculo para las exigencias vitales de la personalidad. El problema pedagógico para los educadores

modernos es dar un contenido de valores objetivos en los cuales la persona humana encuentre su desarrollo y perfección.

El maestro -en todas las escuelas- da, en sentido propio, la formación a sus alumnos; ya sea por lo que sugiere o por lo que omite, todo depende de él. Sugerir lo malo es tan perverso como omitir lo necesario. El laicismo, omite "para no ser tendencioso", pero esa omisión es de lo necesario. Luego, por esa omisión -suponiendo que se limitara a ella- ya es intrínsecamente repudiable. Si el laicismo -connotando la indiferencia religiosa- pretende justificarse por no ser tendencioso, debemos tener en cuenta que el hombre es un animal porfiadamente tendencioso, y que no se puede luchar con hipótesis académicas contra la estructura misma de su ser. El hombre busca la verdad y el bien, y la Causa Suprema de su ser. Este anhelo, confirmado por la ingente labor especulativa filosófica y teológica de la humanidad, declara insuficiente toda solución relativista o escéptica.

El problema educacional es el problema de una persona en desarrollo. No se pueden tomar posiciones partidistas sin contemplar antes las leyes objetivas a que obedece este desarrollo. Con esquemas preestablecidos, fácilmente nos deslizamos a obstaculizar dicho desenvolvimiento.

Sin pretender agotar el tema hemos procurado en los presentes *Ensayos* exponer esas "leyes objetivas", y deducir lo que ellas exigen tanto al maestro como a las instituciones co-educadoras. El niño como personalidad en desarrollo exige del maestro e instituciones docentes que favorezcan su verdadera perfección.

Naturalmente hemos tenido en cuenta, en los presentes *Ensayos*, que la perfección del hombre (o del niño) no termina en el desarrollo de sus hábitos naturales. Nuestros maestros, además deben tratar con niños bautizados, para quienes es un hecho la elevación al

orden sobrenatural. Es por eso, sobre todo, que su educación tiene que ser cristiana. En este orden de ideas, dice la Encíclica *Divini Illius Magistri*, del inmortal Pío XI: "Es de suma importancia no errar en educación como no errar en la dirección hacia su fin último, con lo cual está íntima y necesariamente ligada toda la obra de la educación". El problema educacional, cualquiera que sea el sistema que lo plantee, depende en última instancia del fin de la educación, que tiene que coincidir por propia gravitación con el fin último del hombre.

La Filosofía, partiendo de los datos de la experiencia, y la Teología, partiendo de la Revelación, prueban que el último fin del hombre es Dios. Es la teología sobre todo, como sabiduría suprema humana, quien debe orientar todo el proceso educacional; esto otorga a la teología una importancia excepcional.

En vano se opone a esto la libertad de conciencia. Libertad de conciencia quiere decir simplemente que la conciencia puede o no acatar las verdades de fe. Pero que un individuo tenga tal disposición psicológica de poder o no acatar las verdades de fe, no obliga al Estado a impedir la enseñanza religiosa, como nada le obliga a suprimir la enseñanza del Derecho o la Medicina, porque puede haber un individuo que no acate o sea indiferente a esas enseñanzas.

Nuestros anhelos serán colmados si estas páginas llegan a ser útiles a los estudiantes de Pedagogía conscientes de la importancia del problema educacional. No pretende, por otra parte, haber agotado ninguno de los temas tratados. Solamente quedan esbozados algunos problemas, que hemos creído fundamentales para una pedagogía humana y cristiana.

# La Pedagogía como ciencia práctica

## Generalidades

Pedagogía, etimológicamente, significa el arte de cuidar a los niños pequeñitos. El pedagogo era, para Cicerón, el ayo o niñera. Séneca llama *paedagogium* al local que se destinaba a la instrucción. Paulino Meropio, más conocido con el nombre de San Paulino de Nola, llama a la ley divina *lex paedagoga*, para indicar que es la norma o guía suprema de la educación.

De esta primera significación, se hizo extensivo el vocablo *pedagogía* a todo lo concerniente a la educación. Pedagogía es la ciencia o el arte de la educación.

Vamos a intentar una pequeña incursión por el campo de la pedagogía, con el objeto de formarnos un concepto claro acerca de su naturaleza como ciencia, a la luz de la filosofía tradicional.

En la definición nominal, que hemos apuntado, ya aparece como objeto suyo la educación; es éste un término un tanto genérico que conviene determinar.

Educación es el efecto en que termina la acción del verbo "educar". Educar, en su sentido obvio, es perfeccionar y desarrollar por diversos medios adecuados las facultades intelectuales y morales del educando. Según este concepto generalísimo, es el acto por el cual el educando pasa de la imperfección a la perfección, de la posibilidad a la plenitud vital, de la potencia al acto.

La educación es necesidad vital impuesta por la indigencia natural en que el hombre viene al mundo; es el dinamismo de las diversas formas culturales que solicitan su continuidad histórica. Como la planta y el animal deben tomar del medio ambiente sus elementos de vida, así también el hombre en el desarrollo y perfección de su personalidad. La inteligencia y la voluntad son algo potencial y deben despertar paulatinamente, mediante los diversos objetos que las pongan en acto. El hombre conoce, y es esa función cognoscitiva la que segrega sus elementos de vida; en virtud de sus actos anímicos, tiende a apoderarse de *contenidos llenos de sentido* en todas las zonas del mundo espiritual. El hombre comienza así a incorporar a su existencia multitud de ideas, juicios, conceptos prácticos con los cuales asimila la estructura objetiva de lo real. En esta forma, la inteligencia lo capacita para responder a su indigencia nativa.

La historia de la civilización nos enseña cómo el espíritu humano ha ido respondiendo a través del tiempo a esta indigencia. Con el andar del tiempo, esa respuesta se ha hecho muy compleja; el niño que viene al mundo debe conocerla. Es esto lo que hace necesaria la educación.

La pedagogía es la ciencia encargada de hacer que el educando asimile todos o por lo menos, los principales beneficios que reporta el patrimonio cultural de la humanidad, Por eso ponemos como su objeto, la educación.

## **El problema**

¿Será posible una ciencia de la educación? Ciencia significa conocer por las causas: ¿es posible, en educación, un conocimiento causal?, ¿qué lugar ocupa la pedagogía o ciencia de la educación en la jerarquía del saber?

Todas éstas son las preguntas a que debemos responder.

En la determinación de las ciencias según Santo Tomás, todo depende del objeto. Cuando existe un objeto o sector de lo real, no dependiente de causas fortuitas sino universales y necesarias, entonces tenemos la ciencia. En nuestro caso, el objeto es la educación; la educación es principio de un acto y un hábito especial, que son el enseñar y la disposición subjetiva de enseñar, el hábito pedagógico o pedagogía. *Actus et habitus*, dice Santo Tomás, *communicant in objecto*<sup>1</sup>. Del estudio complejo del acto, hábito y objeto, resultará si la pedagogía es hábito científico o simplemente opinativo.

Nuestra incursión será de lo más simple a lo más complejo; de lo fácil a lo más difícil, como aconseja el mismo santo Doctor. Previas algunas consideraciones acerca del acto pedagógico o enseñar, que nos revela la existencia de un hábito práctico, trataremos sucesivamente: del conocimiento práctico a la ciencia práctica y de allí al lugar que la Pedagogía ocupa entre aquéllas.

## **Enseñar, acto de la pedagogía**

Enseñar es el acto propio de la pedagogía. El acto será la vía que nos introduzca a una plena inteligencia sobre el hábito pedagógico, de dónde procede y sobre todo del objeto, que es su término.

Enseñar, dice Santo Tomás<sup>2</sup>, es causar la ciencia en otro; la *Suma Teológica* explica mejor la génesis del saber por su causa

---

<sup>1</sup> S.Th. II-II, q.179, a.2 ad 4: q 179, a. 2 ad 4 In: "el acto y el hábito tienen el mismo objeto"

<sup>2</sup> *I Met.* 1c. n 29. E. Cathalá, 1935

eficiente: enseñar es el acto del maestro que causa la ciencia en el discípulo, el cual está como en potencia para la adquisición de aquella<sup>3</sup>

La **posibilidad de enseñar** podemos considerarla por parte del maestro y por parte del discípulo.

Por **parte del maestro**, está en el conocimiento causal o científico de lo que enseña y de lo que es la enseñanza, unido a los múltiples factores que en el hecho pedagógico intervienen. El que sabe, puede enseñar: "*así como la transmisión del calor, dice el Angélico, es señal de que una cosa está caliente; así también el enseñar es señal de un hombre que puede y sabe enseñar*"<sup>4</sup>. El experto, agrega, no puede enseñar porque propiamente en cuanto tal, no tiene un conocimiento científico; es el caso del curandero, que, aunque más perito que el médico, no puede enseñar medicina; en cambio, el médico puede explicar su arte médica por el conocimiento causal que de ella posee. El maestro por excelencia es el sabio, porque conoce las causas más universales y primeras del saber<sup>5</sup>.

Por otra parte, **el segundo** o sea el **discípulo**, puede ser enseñado por una doble vía<sup>6</sup>: por vía de invención y por vía disciplinar.

La primera es cuando su razón natural, sin auxilio exterior; llega a conocer lo que ignoraba. Es el camino del autodidacto y algo

---

<sup>3</sup> S. Th. I, q. 117, a.1

<sup>4</sup> *I Met.* I.b

<sup>5</sup> *Ib.* n.39-40

<sup>6</sup> S. Th. III, q.42, a.3

semejante al *self-government* de los pedagogos ingleses. La segunda, la que procede con auxilio de la enseñanza exterior, a ésta llama el santo, disciplinar.

Cabe notar aquí, contra los prejuicios de ciertos pedagogos modernos, que para el Angélico la enseñanza no es un efecto que dependa totalmente del que enseña. Es un complejo que resulta de la labor conjunta del alumno y del maestro. Hablando con propiedad, la enseñanza termina por la proposición objetiva de la verdad en la mente del alumno. Lo subjetivo de la enseñanza, como asimilación vital por parte del educando y no otra cosa, es lo que llamamos educación. Es el enseñar un acto ordenado a la enseñanza y por ende, a la educación; pero mientras no se realiza la asimilación vital que hemos indicado, no hay tal educación. Es el fenómeno de la apercepción, indicado ya por Herbart. La labor del maestro no termina hasta que la personalidad del discípulo no ha logrado la posesión intencional de los contenidos valiosos que encierran todas las zonas de lo real. Hans Freyer<sup>7</sup> dice que la "esencia del espíritu es desarrollarse en un determinado abanico de territorios formales y distritos de sentido"; quiere esto decir, en nuestro lenguaje, que el espíritu tiende, con movimientos que nacen de las raíces más profundas de su ser a la captación intencional de valores, que serán tales si le elevan en la verdad y el bien. Lo que pretende la pedagogía es organizar esta acción asimilativa y constructiva en el alma del alumno.

La adquisición del saber, como núcleo de la problemática pedagógica, debe contemplar la naturaleza. El maestro interviene como causa auxiliar en la elaboración de los conocimientos. Esta

---

<sup>7</sup> Hans Freyer: *La sociología, ciencia de la realidad*, p. 39, ed. Losada

adquisición del saber es, para Santo Tomás, un proceso vital en el espíritu del educando, El aprendizaje transmite los elementos adaptados ya a la elaboración del conocimiento.

## **Labor del maestro**

La labor del maestro, como artífice de la enseñanza, está dominada por una idea central: "en aquellas cosas que proceden de la naturaleza y del arte, el arte debe seguir la naturaleza"<sup>8</sup>. Tal es el principio que debe informar el arte del educador. Enseñar es, para Santo Tomás, provocar movimientos de la naturaleza tendientes a la adquisición del saber.

La intervención del maestro puede hacerse de dos maneras: *proporcionando medios* y auxilios para que el entendimiento del alumno los utilice en la adquisición del saber; proponiéndole *ejemplos* o algo sensible de donde pueda partir hacia la verdad desconocida, o bien *haciéndole notar la relación de las conclusiones con sus principios*. Ambos métodos deben emplearse según las circunstancias. La adaptación a la naturaleza del alumno requiere la proposición del objeto que se ha de enseñar, bajo una vestidura sensible, "Por su misma naturaleza, dice el Aquinate, el hombre necesita lo sensible para conocer"<sup>9</sup>.

Enseñar es, en resumen, favorecer en el educando, por medios extrínsecos adecuados, el proceso vital de su desarrollo y perfección. El maestro es un artífice, pero no todo depende de su arte. El pseudo Plutarco nos ilustra acerca de ese papel cuando pone como

---

<sup>8</sup> *De Veritate* q. XI, a.1

<sup>9</sup> S.Th. I. q.107, a.1

los tres principios fundamentales de la educación, la naturaleza, el hábito y la enseñanza<sup>10</sup>.

Enseñar, el acto formal de la pedagogía, es una acción exterior ordenada a un fin<sup>11</sup> La enseñanza es un hacer especial; esto hace entrar la ciencia de la educación en el dominio del arte. Podemos preguntarnos acerca de los principios que deben informar este arte o bien de su realización práctica. El arte importa un conocimiento práctico; por eso conviene señalar la naturaleza del conocimiento práctico y sus relaciones con el dominio de la acción.

Al establecer el origen científico de aquella actividad práctica que es la enseñanza, la pedagogía se aleja de lo arbitrario u opinativo para reducirse a principios ciertos e incuestionables. No es esto dogmatismo sino exigencia misma de la ciencia.

Las teorías educativas modernas señalan, con gran profusión, diversos objetivos de la enseñanza. Según Bode, es “la liberación de la inteligencia y el mejoramiento de la vida humana”<sup>12</sup>; para Kriek es la asimilación típica de los miembros a las normas y ordenaciones de la comunidad<sup>13</sup>; Lorenzo Luzuriaga enumera cinco ideas fundamentales como bases de la Educación Nueva<sup>14</sup>

---

<sup>10</sup> Citado por Defourmy: *Aristote. Eludes sur la politique* p. 26

<sup>11</sup> S.Th. II-II, q.81, a.3

<sup>12</sup> *Teorías educativas modernas*, p. 132

<sup>13</sup> *Ernesto Kriek, Bosquejo de tara ciencia de la educación*, p. 33

<sup>14</sup> Lorenzo Luzuriaga: *La educación nueva*, p. 24; las cinco ideas fundamentales enumeradas son las siguientes: idea de la actividad, de la vitalidad, libertad, individualidad y colectividad. Estas cinco ideas, concluye, resumen la orientación de la Escuela Nueva

Sin anticipar ningún juicio, diremos que la suerte de la pedagogía, como ciencia, depende de su propio objeto, o sea de lo que directamente cae bajo su consideración específica y formal. Por eso debemos tomar el dato que nos ofrece su propio acto, que es el de enseñar. Enseñar es un acto práctico que tiene por base un conocimiento práctico. Esto nos obliga al estudio de este conocer para seguir nuestro camino.

### **Conocimiento práctico**

|                          |   |  |
|--------------------------|---|--|
| Hábitos<br>especulativos | { | Sabiduría<br>Ciencia<br>Inteligencia de los principios |
| Prácticos                | { | Arte<br>Prudencia                                      |

Santo Tomás distingue en el entendimiento hábitos especulativos y prácticos. El hábito, como es sabido, es una disposición estable en orden a una cierta manera de obrar<sup>15</sup>. El hábito especulativo dispone para la consideración de la verdad, descansando en ella; el hábito práctico dispone para una obra a hacer<sup>16</sup>. Esta distinción no significa otra cosa que una única potencia (el entendimiento), capaz de actos y hábitos de orden especulativo y de orden práctico. El entendimiento es una potencia capaz, tanto del acto cognoscitivo solamente del especular, como del acto ordenado a un hacer.

---

<sup>15</sup> S.Th. I-II, q.49, a.1

<sup>16</sup> S.Th. I-II, q. 57, a.2

La distinción entre hábitos especulativos y prácticos se hace por razón del fin: "el hábito especulativo difiere del práctico por razón del fin", enseña Santo Tomás<sup>17</sup>. El entendimiento especulativo se distingue del práctico en que el especulativo tiene por fin la verdad; en cambio, el práctico ordena esa verdad conocida a una operación<sup>18</sup> Si el

fin es exclusivamente la contemplación del objeto, entonces es especulativo; si, en cambio, es un acto ordenado a un hacer, debemos incluirlo en el conocimiento práctico. En otros lugares, muy conocidos, Santo Tomás confirma este aserto: el hábito especulativo termina en la misma inmanencia de su acción; en cambio, el práctico es transeúnte a una materia exterior<sup>19</sup>

La distinción en los fines, señala la diversidad específica de los actos<sup>20</sup>; el fin tiene razón de bien -término de la apetencia intelectual-. La acción humana se constituye en su especie por la distinción específica del bien, que se propone como objeto. El orden al fin, es su orientación al bien que quiere alcanzar, que es lo que le confiere su razón de ser. El entendimiento especulativo tiene el fin de sí mismo, el práctico fuera de sí<sup>21</sup> El conocimiento práctico por su

---

<sup>17</sup> S.Th. I, q. 14, a.16: *Intellectus practicus differt fine a speculativa*

<sup>18</sup> *In Boethium, De Trinitate*, q.5, a.1

<sup>19</sup> S.Th. I, q.79, a.1 "Secundum hoc differunt intellectus speculativus et practicus; nam intellectus speculativus est qui quod apprehendit rem non ordinat ad opus sed solam veritatis considerationem; practicus vero intellectus dicitur qui quod apprehendit ordinat ad opus".

<sup>20</sup> S.Th. I-II, q.1, a.3 (I Bic).

<sup>21</sup> S.Th. I, q.3, a.5, ad 2 m

término exterior que le especifica, es medida de las cosas, dice Santo Tomás; en cambio, el especulativo (especular) es medido por ellas<sup>22</sup>.

La posesión de la teoría la tiene el hombre por los hábitos especulativos antes nombrados; la posesión de *la praxis*, por la prudencia y el arte o técnica.

El dominio de lo especulativo es lo inteligible. Su función termina con la presencia intencional de las esencias inteligibles en el espíritu del hombre. Comienza con la aprehensión de un objeto de conocimiento y termina en la contemplación. Su término es, como dice Juan de Santo

Tomás, dar a conocer la *quiddidad* (esencia) del objeto<sup>23</sup>.

El dominio de lo práctico es un ejercicio, un hacer. El conocimiento práctico revela las propiedades y conexiones ontológicas de la acción humana. Disponer la estructura inteligible de una ejecución es el objeto del entendimiento práctico. La cirugía, por ejemplo, es elaborada conforme a leyes que la rigen y orientan. Por eso, agregan los tomistas con Cayetano, el conocimiento práctico es esencialmente normativo e importa dirección.

La inteligencia de lo especulativo y práctico es necesaria para determinar en qué consisten las ciencias prácticas; cómo es posible la ciencia de un hacer y qué lugar ocupa entre ellas la ciencia de ese hacer especial que es la educación. La ciencia práctica, digámoslo ya, es un punto de intersección en donde lo especulativo y lo práctico se unen; por eso es necesario delimitar con la mayor

---

<sup>22</sup> S.Th. I-II, q.64, a.3

<sup>23</sup> Juan de Santo Tomás

claridad posible los límites y relaciones recíprocas de ambos dominios.

El acto especulativo y el práctico, convienen en que son una operación del entendimiento. El primero permanece en el sujeto, es interior; el segundo sale fuera, es exterior. La primera es una perfección inmanente en el sujeto que la realiza y entre las categorías aristotélicas pertenece al predicamento de cualidad. La segunda es una perfección transitoria, que pasa como movimiento y pertenece al predicamento de la acción. La operación cognoscitiva, en cuanto contemplación, es perfección inmanente, permanece en el sujeto que la realiza. En este sentido, todo conocimiento es especulativo. Puede darse que tal conocimiento tenga una finalidad práctica; será especulativo en cuanto al sujeto y práctico en cuanto al fin, Esto es lo que enseña Santo Tomás cuando dice que el conocimiento especulativo por extensión se hace práctico<sup>24</sup> o bien, como dice en su *Comentario a las sentencias*, que el entendimiento práctico es el mismo especulativo que, por extensión, se hace práctico, por su ulterior ordenación a una operación: la verdad contemplada sirve como norma de acción<sup>25</sup>.

La acción humana puesta en el orden ejecutivo dimana como el fruto de una verdadera elaboración intencional. Puede ser, según los casos, ya científica, ya opinativa; pero siempre tratándose de acción formalmente humana, tendremos el acto especular o cognoscitivo que le precede e ilumina. Si convienen en ser operación, difieren al mismo tenor que los hábitos de donde proceden: por razón del fin, el primero especulativo, el segundo práctico.

---

<sup>24</sup> Op, 70, q.5, a.1, ad 3 m; cf. II-II, q. 47, a.2, ad 3 m.

<sup>25</sup> III Sent. d.23, q.2, a.3, sol.2

Lo que venimos caracterizando por un "hacer", no es otra cosa que un acto o un complejo de acciones humanas conexas con respecto a una finalidad. Un acto es fruto de un hábito, bueno o malo, que recibe su modalidad característica o especie, del objeto en cuanto apetecible. La estructura inteligible de la ejecución, no debe contemplar únicamente el esquema ontológico del ser físico de la acción. Debemos añadir a éste el contenido de valor del acto humano, Este contenido depende del objeto que le especifica en cuanto es apetecible.

La ejecución encierra, por consiguiente, una estructura psicológica y un contenido valioso o moral; es el *bonum* que dicen los escolásticos. Este contenido moral, que es el bien o grado de bondad del acto, no depende sólo de conexiones extrínsecas al acto mismo sino que depende esencialmente del objeto, del fin y de las circunstancias<sup>26</sup>

La sorprendente diversidad en la estructura moral de las acciones humanas depende de la diversidad de objetos, de fines y circunstancias. El bien no depende de conexiones extrínsecas histórico-subjetivas como parecen postularlo Spranger y las *Ciencias del espíritu*. El bien es la entidad moral del acto bueno en cuanto capacidad de perfección.

Eludiendo el subjetivismo, la Pedagogía debe tender los puentes entre la capacidad del educando y el bien, Es el bien y en última instancia, el Bien que se identifica con el Ser Supremo, lo que es base y forma ejemplar de la perfección de la persona humana.

---

<sup>26</sup> S.Th. I-II, q.18, a.5 et seq.

El conocimiento pedagógico tiende en resumen a ejecutar una obra artística con una fuerte ordenación al bien.

Ejecución informada por ciertos principios que en el orden especulativo la razón establece y que dispone a una finalidad, que es la perfección de la personalidad humana,

El conocimiento pedagógico, participa del carácter ambivalente del conocimiento práctico; por un lado, tiene su faceta de contemplación; por el otro, es regla de acción.

El conocimiento práctico, pedagógico, hace, pues, la síntesis de la teoría educativa y la práctica educacional. La estructura de la labor pedagógica depende de los valores que descienden del cielo de la teoría\*.

Frente a un "hacer" tenemos dos cosas: el acto del entendimiento que dirige o regula y el acto dirigido o regulado. Esto distingue lo práctico en dos acepciones diferentes; lo primero, es lo teórico en el orden intencional, acto del entendimiento; lo segundo, lo práctico en el orden ejecutivo, acto de las potencias ejecutivas de la acción<sup>27</sup>. En el primer caso, como acto del entendimiento, no es práctico sino en cuanto dirige y dispone la acción; práctico porque ordenado a la acción. En el segundo caso, el acto de voluntad, es la misma acción; el acto en cuanto elícito de las potencias encargadas de la ejecución.

---

\* Nota: al hablar de conocimiento pedagógico nos referimos en general a todo conocimiento en orden a la educación, de cualquier escuela que sea. Todas las escuelas y métodos son esencialmente una teoría ordenada al *opus* educacional.

<sup>27</sup> Franciscus Toletanus, *Enarrationes in S. Theologiae*, I q.4, II, a.4, ed. Roma, 1869.

De donde el conocimiento práctico, en cuanto tal, no pasa a la acción sino que la ordena y dirige. El entendimiento mueve con moción objetiva en cuanto preestablece una finalidad. Formalmente, lo práctico es el acto elícito ordenado por el entendimiento pero puesto en el orden ejecutivo por la moción de la voluntad. El acto del conocimiento práctico propiamente no mueve, sino que permanece en el orden teórico como dirigente y regla de la acción<sup>28</sup>. En su *Comentario a la psicología de Aristóteles* Santo Tomás se encarga de probar que ni el entendimiento especulativo ni el práctico mueven propiamente; el moverse conforme a esta regulación del entendimiento práctico, pertenece a la voluntad. La apetibilidad de objeto propuesto por el entendimiento es, hablando con propiedad, lo que suscita el orden ejecutivo. El entendimiento práctico se limita a proponer un bien o una finalidad que especifique y dé razón de ser al movimiento voluntario. El cardenal Cayetano dice: *falsum est quod notitia práctica debeat esse directiva ad operandum, satis est quod sit regulativa...*, etc. Es suficiente que sea regla de acción<sup>29</sup>.

La práctica pedagógica o didáctica tiene como principio suyo la apetencia del fin o de los fines que le propone el entendimiento práctico. Y sea la escuela "activa" o "pasiva", ya se base en los llamados intereses del niño o no, debe previamente resolver cuáles son los bienes o finalidades que al entendimiento del educando va a proponer como apetecibles.

---

<sup>28</sup> S.Th. I-II, q.17, a.5: "Intellectus regit voluntatem non inclinando sed ostendo"; cf. S.Th. I, q.76, a.1: "Intellectus non movet corpus nisi per appetitum"; S.Th. I, q.82, a.4: "Movet per modum finis"; S.Th. I, q.79, a.2, ad.1: "Intellectus practicus est motives voluntatis non quasi exsequens motum sed quasi dirigens ad motum".

<sup>29</sup> *In I*, q.14, a.16 m.

En resumen, la noción de entendimiento práctico cae de lleno, en cuanto a su substancia, dentro del concepto de especulación. Es una especulación ordenada a un fin, que termina en la proposición de una norma o regla de acción.

## **Nada afecta el vigor especulativo del conocimiento práctico**

Haríamos mal en pensar que esta ordenación del entendimiento práctico a un término fuera de la simple contemplación del objeto, afecte el vigor especulativo del conocimiento práctico. Ni en cuanto a su materia ni en cuanto a su forma el proceso demostrativo sufre quebranto. La intervención de la voluntad se realiza, cuando las leyes desarrolladas y explicadas se aplican al orden ejecutivo, a tal cosa en especial. Entonces, hay dirección de la voluntad para ejecutar aquello que un irreprochable proceso demostrativo enseña como posible. Para Descartes, el movimiento especular de la inteligencia está afectado de voluntarismo<sup>30</sup>; en cambio, Santo Tomás excluye toda intromisión de la voluntad aun en el conocimiento práctico.

Esto nos demuestra la pureza y vigor del mismo acto cognoscitivo. "La unión del entendimiento a la voluntad, dice textualmente, no hace el entendimiento práctico sino su ordenación a la obra"; *ordinatio ejus ad opus*<sup>31</sup> Su objeto es perseguir el bien, pero *sub ratione veri*<sup>32</sup>; en cuanto este bien es también verdad o sea, en cuanto la realidad objetiva de este bien dice adecuación al

---

<sup>30</sup> *Discours de la Methode*, e Gilson, p.247, Paris, 1947

<sup>31</sup> III St , d. 23, q.2, a.3, ed. Mandonet

<sup>32</sup> S.Th. I. q.79, a.10

entendimiento; contempla en la unidad del ser la conexión de sus propiedades transcendentales; contempla en el bien la verdad y por esta verdad le conoce y le propone como regla de acción,

En fin de cuentas, el conocimiento práctico, como lo entiende nuestro preceptor, aunque su término es un hacer, excluye en su razón formal todo voluntarismo. Es sólo el entendimiento especulativo propio del hombre el que sin perder nada de su fuerza tal, como por superabundancia de su misma actividad especular, llega hasta un término exterior y esto no como acción sino como contenido intencional, especificativo y normativo de la acción. Una cosa es el acto cognoscitivo de la razón que llega a determinar las condiciones en que tal obra debe ser hecha, y otra el acto por el cual impera la ejecución. En el primer caso, tenemos el conocimiento práctico; en el último, tenemos un acto complejo, formalmente del entendimiento, substancialmente de la voluntad, que los teólogos llaman Imperio<sup>33</sup>. En el imperio tenemos la voluntad, en el conocimiento práctico, no.

El conocimiento práctico es, pues, un conocimiento especulativo de algo a hacer. En la prudencia, arte o ciencia práctica hay dilucidación acerca del valor de los medios en orden a un fin; la voluntad y el orden ejecutivo vienen inmediatamente después, sobre la línea del bien que por obra del entendimiento especifica el movimiento.

## **Noción de ciencia práctica**

A la noción de ciencia práctica concurren dos conceptos diferentes. El uno: ciencia, la ciencia es conocimiento causal o por

---

<sup>33</sup> S.Th. I-II, q.17, a.1

las causas. "Causa" en el caso no se toma, como en el lenguaje corriente, solamente por aquello que produce un efecto, por ejemplo el fuego que hace hervir el agua, sino por todo lo que interviene en la constitución de un ser<sup>34</sup>. Dentro de los constitutivos del ser, tenemos: la materia es causa, la forma es causa, el fin por el cual es puesto en la existencia, también puede incorporarse dentro del concepto de causalidad. Las causas son cuatro y nada más, dice Juan de Santo Tomás, porque bastan para poner la cosa *in esse*, en la existencia.

La noción de causa, aunque produce espanto a los poco amantes de la escolástica, se mantiene, sin embargo, como necesaria, para designar complexivamente todo aquello de lo cual depende la constitución o existencia de un ser.

Las causas son cuatro: material, formal, eficiente y final. No las explicamos por no alargar demasiado. Baste decir que la ciencia es un conocimiento a través de todos los elementos que entran en la constitución de un objeto.

La ciencia es el fruto perfecto de la demostración. Este fruto es un saber y el saber, como tal, excluye, de suyo, la opinión y el error. El objeto de la ciencia es lo real\*. La realidad es conocida según la adaptación del acto cognoscitivo con aquélla. El acto de conocer es científico, cuando contempla la totalidad de lo real, en lo que necesariamente le constituye. Esta contemplación integral se verifica cuando abarca todo lo que pone a lo real en la existencia. Ésta

---

<sup>34</sup> *An Post.* 12, 71b, q.; cf S. Thom, 1 c4, n 5.

\* Algunos modernos reducen lo real a lo empírico Esta reducción es arbitraria y presupone la noética del nominalismo. Lo empírico es parte solamente de lo real

depende de las cuatro causas que ya hemos dicho lo que son, La ciencia de la educación, como ciencia de lo real depende de la consideración de estos factores. La pedagogía como ciencia no puede tener otro punto de partida. O se contempla el hecho mismo de la educación en las causas que la producen o no tenemos ciencia de la educación.

Todo proceso dialéctico con un punto de partida arbitrario, probable o contingente, no es ciencia: el saber científico requiere, como iniciación, aquello mismo de que depende la existencia del objeto que se quiere conocer.

Práctica, del latín *praxis*, obra exterior realizada como una prolongación *ad extra* de la actividad cognoscitiva del espíritu, La ciencia práctica, obra del entendimiento práctico, no es menos ciencia que la especulativa, aunque tenga una finalidad exterior. Los autores modernos suelen distinguir en las diversas disciplinas prácticas, aquella actividad teórica o especulativa y la práctica. Hablan así de una

teoría del Estado, de una teoría de la Educación, que distinguen de las prácticas respectivas.

La teoría, según el concepto aristotélico, tiene una doble dimensión: la ciencia propiamente dicha, conocimiento por las causas próximas, y la sabiduría, por las causas remotas. Platón, por su parte, distingue, *diöinía*: el discurso, y la *noësis*: intuición intelectual o contemplación. Para ambos maestros, el discurso o proceso racional termina en la contemplación o sabiduría, que es la plenitud del saber y descanso de la actividad discursiva del espíritu. El progreso científico en la ciencia práctica depende de su resolución en las causas supremas que inspiren la ejecución. El progreso de la Pedagogía, como ciencia práctica, depende, no tanto de un nuevo reajuste del método y su adaptación al educando, como de una

intuición más cabal y fecunda del caudal teórico-normativo que debe inspirar la educación. El progreso pedagógico, dependerá de una contemplación, cada vez más intensa en cuanto al modo, y más elevada en cuanto al objeto de los principios de la educación. La *praxis* pedagógica depende, como de su primer principio, de esa contemplación. Quiere decir que debe buscar sus primeros principios en Dios y en la doctrina revelada, que es el objeto más elevado de donde puede extraerse una norma, perfecta y absoluta de todo el proceso educacional. Así la práctica pedagógica, informada por la sabiduría teológica, será rica y fecunda en grandes realizaciones.

Volviendo a la ciencia práctica, diremos que es un conocimiento causal cuyo fin propio es un "hacer". Fin propio, nota el P. Buonpensiere<sup>35</sup>, se toma por el fin intrínseco de la ciencia y no del que sabe, pues ninguna ciencia existe, que el sujeto no pueda ordenarla a algo práctico; por otra parte también, en toda ciencia práctica, puede darse sola especulación por razón del sujeto. El carácter de práctica en la ciencia, es una simple continuación de su carácter especulativo aplicado a un fin. Este carácter no se cambia aunque se aplique y se adapte.

Las nociones de entendimiento especulativo y ciencia especulativa, entendimiento y ciencia prácticos son, pues, correlativas. Para los primeros el fin es contemplar, para los segundos, el fin es el obrar.

"El fin de la ciencia especulativa, dice Juan de Santo Tomás, es la verdad, el de la práctica es la obra"<sup>36</sup>. La obra de la ciencia práctica,

---

<sup>35</sup> Buonpensiere, O. P, *Commentaria in la Pars* qq.1-26, p.5, ed. Pustet, a. 1902, Roma.

<sup>36</sup> Juan de Santo Tomás: *Ars Lógica*, p 269, ed. Reisel, a. 1930

tiene fundamento especulativo científico y su naturaleza depende de la virtualidad práctica de aquellos principios. El arte del educador no es un arte arbitrario sino que debe atender al fundamento especulativo y científico que le sirve de base. El problema de una ciencia de la educación es el problema de la justificación racional de aquellos principios, o de aquel contenido de valores, si se prefiere hablar así, que deben regir la obra educativa. La ciencia de la educación debe terminar con la proposición de una norma educativa, fundada en la lógica articulación de los elementos ideales que nutren su teoría.

Toda ciencia práctica es normativa; su misión es dirigir el obrar. Tal dirección permanece en el orden intencional, es una moción metafórica. La proposición objetiva de la obra que se ha de realizar, como un bien apetecible, provoca el movimiento, el acto formalmente práctico en el orden de la acción.

Las ciencias prácticas son, pues, hábitos o disposiciones estables en el sujeto, de orden especulativo, pero cuyo objeto terminal es una obra a realizar. Como la noción misma de ciencia importa conocimiento causal, como hemos dicho, la acción *ad extra* que de ellas depende es el fruto de una relación de causalidad en la cual esta acción encuentra científicamente su razón de ser. Esto entendido en cuanto a su especificación, no en cuanto a la acción, que depende únicamente del apetito de la voluntad<sup>37</sup>. Se trata de un hábito cognoscitivo que permanece en el orden intencional de las directivas para la acción; ésta depende de las virtudes morales que la

---

<sup>37</sup> III. *De An.* 1, c 15, n 825, ed. Pitotta, a. 1936

realizan: "La ciencia práctica da capacidad para la buena acción, no el uso"<sup>38</sup>.

En la ciencia práctica, dice el cardenal Cayetano<sup>39</sup>, podemos considerar un doble aspecto: *quid sit* y *quomodo res fiat* (cuál es el objeto de la ciencia; y tratándose de una obra humana, cómo se hace). Por eso, Santo Tomás admite que una ciencia bajo diversos aspectos puede ser especulativa o práctica. Respondiendo a la pregunta *quomodo fiat* tenemos lo práctico. En la ciencia que tiene por objeto la obra a realizar, el conocimiento desciende desde las articulaciones ontológicas del objeto hasta las posibilidades inmediatas de su realización.

En nuestro caso, debemos responder a la primera pregunta, *quid sit*, con la noción de pedagogía como ciencia; la segunda envuelve el problema metodológico o técnico de la educación.

## **Dos especies de ciencias prácticas**

La especificación de los hábitos por sus objetos formales autoriza a distinguir dos especies de ciencias prácticas: aquéllas cuyo objeto es la acción humana en sí (*altere*) y aquéllas cuyo término es algo hecho, (*facere*). Las ciencias del obrar y las ciencias del hacer se dividen todo el campo de las ciencias prácticas. Santo Tomás llama a las primeras "activas" y a las segundas "factivas", para indicar que las primeras estudian la acción humana: *actio*; en cambio las segundas se ocupan de algo hecho: *factio*, que depende de nuestra acción. Las primeras tienen por término la acción; las segundas la obra exterior que se ha de realizar, "Toda ciencia práctica o es activa

---

<sup>38</sup> S.Th. I-II, q.57, a.1

<sup>39</sup> Cayetano: *In Ia. q 14, a. 16 m.*

o es factiva. Es ciencia activa aquella por la cual nos disponemos para ejercer rectamente nuestras acciones, como es la ciencia moral. Factiva es aquella por la cual hacemos algo, como es el arte fabril<sup>40</sup>. El objeto de la ciencia práctica es o la acción humana y entonces estamos en la Ética; o bien un hacer, algo hecho, y entonces estamos en el dominio de la técnica o arte.

De una manera general y resumiendo lo dicho, la ciencia práctica se encarga de disponer en el orden intencional y por las causas la razonabilidad del orden ejecutivo. Tal razonabilidad puede versar o bien sobre el obrar humano, que corresponde al problema ético fundamental de cómo hemos de obrar según causas legítimas, o bien sobre el quehacer humano que plantea en términos similares el problema fundamental del arte o de la técnica.

En la ciencia práctica, dice Santo Tomás<sup>41</sup>, el artífice concibe lo que quiere hacer y esto es el bien, que es el término de la operación<sup>42</sup>.

Ahora ya podemos investigar, entre las ciencias prácticas, qué lugar ocupa la Pedagogía.

## **Qué lugar ocupa la Pedagogía Relaciones con la ética**

Que la noción de ciencia práctica, cualquiera que sea la latitud de esta expresión, cabe en pedagogía, es evidente: su fin no es sólo especular sino que es algo externo, enseñar. La enseñanza, en su

---

<sup>40</sup> XI *Met.* Ic.7, n 2252-3

<sup>41</sup> *De Veritate*, q.3, a.3

<sup>42</sup> *Ib.* ad 9 m.

acepción más amplia, por encima de todas las diferencias de sistemas, es la obra del maestro en el discípulo. Esta obra tiene de suyo una significación metafísica, de poner en acto la capacidad del educando; una significación psicológica, de formar hábitos; una significación moral, de disponer las fuerzas espirituales del alumno en orden a la verdad y al bien.

La pedagogía es un arte pero, como ya lo reconoció Herbart, de profunda raigambre en lo psicológico y en lo moral; el P. Guillet, O. P, también ha podido decir con razón que la pedagogía es un arte moral<sup>43</sup>. La pedagogía, pese a los intentos de muchos pedagogos contemporáneos por eliminar "estructuraciones extra-pedagógicas", siempre, por su misma naturaleza, se nos presenta unida indisolublemente a aquéllas. En el campo de las ciencias prácticas y considerando la pedagogía en su carácter de arte moral, podremos considerarla, ya en su posición frente a la ética, ya en su carácter de técnica o arte, como ciencia activa o como ciencia factiva.

## **Subordinada a la ética**

Sólo del fin de la ética, dice Dilthey, puede derivarse el fin de la educación

La pedagogía es un obrar especial; la enseñanza es obra de actos humanos. La ética, según la definen los tomistas, es la ciencia directiva de los actos humanos en orden a un fin, según el orden de la razón<sup>44</sup>; a la filosofía moral, dice Santo Tomás, pertenece considerar las operaciones humanas según la relación que tienen

---

<sup>43</sup> P. Guillet, O.P.;7: *Pedagogia e Religione*, p.24: "Non e un arte ma un arte morale".

<sup>44</sup> P. Lehú, O. P.: *Philosophia Moralis et Socialis*, p.9

entre ellas y en orden a un fin<sup>45</sup>; es el dictamen de la razón práctica que pone en el acto físico su ser moral. Siendo el objeto de la ética la dirección general del obrar humano en orden último fin de la vida humana, ostenta un natural señorío sobre toda tendencia a fines particulares y concretos. El recto equilibrio del obrar humano pide el fin particular subordinado y no anárquico con respecto al fin universal de la vida humana,

La pedagogía puede considerarse como la ciencia de un sector de actos humanos, aquellos que tienen por objeto la educación, ordenados por consiguiente a un fin particular. El fin de la ética es el bien del hombre en general; el fin de la pedagogía es un bien particular: la educación. La tendencia de la pedagogía a un bien particular, es naturalmente posterior y presupone la tendencia universal del hombre al bien, objeto de la indagación ética. Luego, en razón de su misma naturaleza, la tendencia a tal bien especial, debe seguir a las leyes universales de la tendencia al bien en general; esto importa la subordinación de la pedagogía a la ética.

En este sentido, aunque de una manera más íntima, nuestra ciencia corre la misma suerte de todas las artes prácticas: la Arquitectura, la Medicina, las Bellas Artes, etcétera. Todas tienen por objeto un bien especial, concreto y determinado que, en razón de su misma limitación, debe integrarse en el bien universal propio del hombre. La Ética determina la norma universal del obrar humano; mientras la Pedagogía tiene por objeto aquella norma especial que termina en el hecho de la educación.

La unidad de la personalidad, indudable en el orden metafísico, reclama su unidad funcional en el orden práctico-moral. No puede

---

<sup>45</sup> *I Ethic. Ic. I, n 3*

existir diversidad entre las exigencias universalísimas del ser que corren por los sustratos profundos de su realidad óptica y otras parciales que signifiquen una disociación y una anarquía. La unidad de la personalidad y el recto equilibrio de los valores humanos, reclama la tendencia a un bien particular engastada en el marco de la aspiración de la voluntad al bien universal.

Desde Descartes, la ética no puede asegurar apodíctica-mente esta norma suprema del obrar. Reducido el conocimiento cierto a lo empírico, el autor del *cogito*, acude a una moral "provisional"<sup>46</sup>. No encontrando esta moral su fundamento primero en la realidad físico-matemática, termina por su reducción al pragmatismo, al sentimentalismo, al hedonismo, al voluntarismo, en fin, a todas las formas del escepticismo moral. Es este escepticismo el padre del relativismo pedagógico de Montaigne y la terrible desorientación en que ha caído la escuela "neutra" o "laica", fuera de las luces del realismo tradicional.,

La escuela sin una ulterior reducción de sus principios en una última norma ética absolutamente cierta y segura es necesariamente presa de un relativismo vacilante, que, si bien puede ser una enfermedad psicológica de nuestra personalidad, nunca tendrá autoridad para erigirse en norma educacional.

El objeto de la pedagogía es la enseñanza. Enseñar es, como dice Santo Tomás, *actus scientis in discente*, el acto del maestro, formalmente, en cuanto tal, en el aprendiz. Es, pues, un acto especial, sobre un objeto también especial: la formación en el discípulo de hábitos científicos, morales o disposiciones técnicas. El sujeto de la pedagogía es, pues, un acto humano especial, con un

---

<sup>46</sup> *Discours de la Methode*, p.3

objeto específicamente determinado: la formación de hábitos, sea en lo especulativo, sea en lo práctico; sea en el orden de las disposiciones técnicas, artes manuales o liberales; sea, también, en el juicio mismo de la prudencia. En todo, la pedagogía interviene desde el punto de vista del desarrollo y formación de la personalidad y su adaptación progresiva, sea a una forma de actividad especial, sea para la asimilación de las formas comunes de lo que se ha dado en llamar vida civilizada. La pedagogía interviene en virtud de un complejo normativo que la generación adulta cree una obligación transmitir como valores a las generaciones que se levantan y que el día de mañana ocuparían su lugar en la comunidad política.

La pedagogía se encarga de formar el juicio ético, especular o técnico en cualquier disciplina. No mira tanto al objeto del hábito, cuanto al hecho mismo de disponer a obrar.

La Ética ofrece las directivas para obrar el bien; pero aquel arte en virtud del cual el hombre se adapta para obrar aquel bien, es la pedagogía y si tal adaptación obedece a leyes universales y necesarias, capaces de fundamentar aquella adaptación, entonces tenemos que el arte entra de lleno en el dominio de la ciencia.

De modo que, así como la ética es un saber apto para el obrar, y el arte es un saber apto para construir el artefacto, la pedagogía es un saber apto para enseñar y como enseñar es obra humana especial, colocámosle sin vacilar dentro del obrar humano general que es el dominio de la ética. La pedagogía está contenida en la ética, y el juicio pedagógico, presupone el juicio ético.

## **Modo de subordinación**

Ahora pasemos a señalar de qué manera la pedagogía está subordinada a la Ética. Una adecuada determinación de la posición de la pedagogía con respecto a la ética, es indispensable para sentar

los principios que puedan legitimar un procedimiento didáctico. El problema de la pedagogía-ciencia está íntimamente en conexión con el de la pedagogía-arte.

El positivismo, extraño a toda concepción metafísica, señaló la atomización del saber en unidades independientes ajenas a toda conexión orgánica, Tales unidades fueron las ciencias. Santo Tomás, en cambio, siguiendo la mentalidad arquitectónica del Estagirita, proclama la unidad del saber, diversificándose en la pluralidad analógica de los diversos objetos formales que constituyen otras tantas ciencias. Esto establece relaciones entre una disciplina y otra, que conviene señalar. En nuestro caso especial, esto es indispensable dada la íntima conexión que hemos visto existe entre la pedagogía y la ética.

El Angélico Maestro dice que una ciencia puede estar contenida en otra de dos maneras: primero, como parte de la misma, cuando su sujeto es parte del sujeto de aquélla. Por ejemplo, la zoología, la botánica, son partes de las ciencias naturales. Éstas estudian el animal, el vegetal, por tanto nada impide considerarlas como partes. La aritmética es parte de las matemáticas.

Otra forma como una ciencia contiene a otra, es la subalternación. Subalterna se llama una ciencia inferior cuando se explica por una superior<sup>47</sup>. El sentido de esto es que la superior da la última razón de ser de la inferior. Lo que la inferior, dicen los escolásticos, prueba por demostración *quia*, partiendo de los efectos a las causas, la superior prueba *propter quid*, partiendo de las causas a los efectos.

---

<sup>47</sup> In Boethium, De Trinitate, q, 5, a.5 ad 5

La pedagogía no es una simple parte de la ética; pues aunque materialmente considera el mismo sujeto que aquélla: el acto humano, sin embargo lo hace bajo una razón formal diferente que determina su carácter de hábito específicamente diverso de aquél. La subordinación a que hacemos referencia se explica diciendo que es subalterna.

En el complejo estructural de una ciencia práctica tenemos: los principios de donde parte, el sujeto y el fin. Luego la subalternación puede darse según estos tres elementos, Lícito es hablar, por consiguiente, de una ciencia subalternada de otra según sus principios, según su sujeto y según el fin:

- a) Por razón del fin, cuando el fin de la subalterna depende del fin de la subalternante.
- b) Por razón de los principios, cuando recibe de ésta sus principios o bien en otros términos, sus puntos de partida.
- c) Por razón del sujeto, cuando el sujeto de la una está contenido en el sujeto de la otra.

Tales son, esquemáticamente, los tres motivos de subalternación y cada uno de ellos puede aplicarse a nuestro caso.

Explicitar estas relaciones de la pedagogía con la ética es lo que mejor puede señalar el lugar de ésta con respecto a aquélla. Es el problema de la pedagogía como ciencia, y el lugar que le corresponde en el complejo de las ciencias activas o de la acción humana. Es el problema de la práctica pedagógica a la cual conviene investigar en virtud de qué títulos puede reivindicar para sus principios didácticos una última resolución en la norma ética como último fundamento de su acción docente. Los valores de la escuela, auténticos, con un realismo depurado de todo subjetivismo,

nacen precisamente de su conveniente adecuación con el contenido normativo de la recta razón.

Algunos autores nuestros, Víctor Mercante por ejemplo, reconocen a la Ética como "auxiliar" de la Pedagogía. Hubiera aclarado notablemente el ilustre pedagogo este concepto suyo, recurriendo a la doctrina de la subalternación. Veamos por partes en qué consiste esta subalternación.

a) **Por razón del fin.** La ética considera los actos humanos como ordenados al bien, a la felicidad del hombre. Les contempla en su relación transcendental a la recta razón; su objeto es la moralidad. La pedagogía no mira en el acto humano formalmente su aspecto moral sino su carácter educativo. El objeto del acto pedagógico es formalmente la formación de hábitos, sean morales, intelectuales o disposiciones técnicas. Pero como lo principal, en la educación, es alcanzar aquel bien que es la felicidad del hombre, por encima de aquellos contenidos culturales que son el patrimonio de la humanidad, fruto de su adquisición positiva, quiere decir que el fin de la pedagogía y toda la actividad docente, debe mirar a aquel bien que la ética le descubre como su último fin.

b) **Por razón de los principios.** Los autores modernos llaman a los principios "datos" de la educación. John Adams<sup>48</sup> enumera el temperamento, la herencia, el medio social, etcétera, Para Ernesto Kriek estos principios son la vida de la comunidad, que debe asimilar el educando<sup>49</sup>; para la Escuela Activa son el interés y la libertad del educando.

---

<sup>48</sup> *Evolución de la teoría educativa*, c.2, e U.T.E.H.A, 1942

<sup>49</sup> *Bosquejo*, etcétera, p 25, trad, de Lorenzo Luzuria GA.

Para todos estos autores, la educación debe partir de ciertos principios. Lo esencial es que tales principios excluyan lo hipotético y condicional; para ser principios deben ser conquistas definitivas de la ciencia. Todos los puntos de partida que hemos citado, sin pretender una enumeración completa, son verdaderos, pero pecan de parcialidad; son demasiado concretos y restringidos para tener la fecundidad que es de desear en un principio, que debe contemplar en su integridad todo el hecho educacional. Por otra parte, son puntos de partida exclusivamente psicológicos o sociológicos y la educación es, sobre todo, un arte moral.

¿Qué recibe la pedagogía de la ética? Podemos decir que la Ética le da la noción de lo que es el bien; lo que es el acto humano voluntario; lo que es la virtud y el vicio; la esencia de la moralidad, etcétera. En fin, la ética le ofrece todos aquellos principios aptos para orientar la educación. Esto quiere decir que la Ética aporta el principal contingente al contenido mismo de la educación. Prácticamente significa, que tanto la labor docente del profesor como la discente del alumno, tienen como norma suprema la onto-estructura de lo real apetecible que es el bien de las facultades apetitivas humanas. Sobre esta base fundamental gira todo el proceso educacional.

c) **Por razón del sujeto.** El sujeto de ambas, lo hemos dicho ya, es el acto humano. Acto humano significa un acto emanado de la voluntad deliberada; libre, por tanto y voluntario.

La ética considera en él su moralidad, su tendencia al bien; la pedagogía, su educabilidad, su capacidad didáctica o educativa. Esta diversidad del punto de vista ético y pedagógico no sólo distingue la pedagogía de la ética sino que enseña su subordinación,

Para evitar confusiones en aquéllos poco familiarizados con la escolástica, recordaremos que el acto humano, uno en su entidad

física, puede ser objeto de ciencias diversas, según sean diversas las razones formales bajo las cuales se lo considere. Tomado en sí, en su entidad física, en cuanto emana de un hábito, es objeto de la psicología. Es el acto humano en su ser natural, anterior a toda determinación moral. Como signo diagnóstico de los estados orgánicos del sujeto, cae bajo la semiología; en cuanto ordenado al bien en general, bajo la ética; en cuanto ordenado a aquel bien especial que es la unión con Dios, es objeto de la teología espiritual; de igual modo, cuando es objeto de la educación, que es un bien particular, entonces es sujeto de la pedagogía. Decimos sujeto, porque es formalmente aquello sobre lo que recae la especulación pedagógica. El maestro se comunica con el alumno mediante una serie de actos humanos ordenados a la educación de aquél, que pueden ser de orden técnico o científico y no precisamente moral. Lo que distingue el acto pedagógico del ético, es que éste tiende a realizar el bien moral, antes que nada (*primo et per se*); en cambio, el pedagógico o didáctico está ordenado formalmente a la formación de hábitos, actualizar las capacidades potenciales del individuo, a la educación.

El acto pedagógico es, pues, un acto especial; distinto del acto moral, pero subordinado a él. No procura, como aquél, simplemente su adecuación con el contenido normativo de los primeros principios de la razón práctica; endereza su actividad a un obrar exterior, que es la formación de la personalidad.

Tal es, a nuestro juicio, la naturaleza propia, por lo menos en sus líneas generales, de la subordinación de la pedagogía con la ética. Es la subalternación de una ciencia a otra superior que contiene implícitamente su fin; le da sus conclusiones como puntos de partida y le distingue su sujeto. Diremos, pues, que la Pedagogía, como ciencia práctica y formalmente en cuanto ciencia, tiene su lugar subalternada a la Ética,

## Consecuencias de la subalternación

Las consecuencias de tal subalternación son, entre otras, que el fin de la educación debe resolverse en el bien, que es el fin propio del hombre. Siendo ese fin Dios, el Bien Increado y más aún, estando el hombre elevado a una participación más íntima y perfecta de ese Bien Increado, la educación no puede pretender legítimamente separarle de él.

Esto lo afirma con vigor la encíclica *Divini illius Magistri*, al condenar el naturalismo pedagógico: "Por lo mismo es falso todo naturalismo pedagógico que de cualquier modo excluya o aminore la formación sobrenatural cristiana de la juventud<sup>50</sup>.

Otra consecuencia es el concepto mismo de desarrollo y perfección de la personalidad que informa todo el proceso educacional,

Para la concepción psicologista que alienta la Escuela Nueva, en la cual la Pedagogía es desarrollo de la libertad, despliegue de la libre espontaneidad, habituar a un obrar prescindiendo de toda norma moral, condenada por "extrínseca", para esa concepción, el desarrollo de la persona es un fenómeno puramente psicológico, apareciendo lo moral como un resabio accidental traído por el interés o las conveniencias sociales. Pero la pedagogía no es solamente formación de hábitos sino de hábitos buenos: desarrollar todas las virtualidades del sujeto, en el orden científico, técnico o moral, pero dentro de las exigencias fundamentales y primarias del bien, que es la felicidad del hombre. El concepto de educación y desarrollo de la personalidad termina por la lógica articulación de su

---

<sup>50</sup> *Acta Apostolicae Sedis*, XII, 1929

dialéctica interna, por el sometimiento de nuestro obrar a una norma ética, que le otorga dignidad y jerarquía y que tanto más dignifica la acción del hombre cuanto su contenido preceptivo es más elevado e inspirado en los principios de la Revelación y la Ley Evangélica.

El concepto de formación no queda agotado, como lo quiere Binet<sup>51</sup> con la adaptación del individuo al medio social, por más que éste sea uno de los objetivos secundarios de la educación. No queda tampoco exangüe *por la asimilación típica de los miembros a las normas y ordenaciones de la comunidad como lo quiere el pedagogo alemán Ernesto Krieck*<sup>52</sup>. La formación de la personalidad termina, como decimos, con la resolución última de las finalidades parciales que puede perseguir la pedagogía, en lo que es el bien total y último del hombre.

La doctrina de la subalternación que hemos expuesto, nos enseña que si bien la Pedagogía debe contemplar la Psicología, todo psicologismo absoluto es insuficiente. Un criminal y un ladrón pueden ser personalidades muy desarrolladas; pero les falta la base ética para una integral perfección de aquélla y ese es el fin de la Pedagogía.

## **La pedagogía, arte. Extensión y modalidad del arte pedagógico**

No vamos a entrar de lleno en el problema metodológico sino a completar la noción de la Pedagogía como ciencia práctica.

---

<sup>51</sup> *Las ideas modernas acerca de los niños*, p. 23--26

<sup>52</sup> *Bosquejo de una Ciencia de la educación*, p.43, Análogamente la *Pedagogía oficial* de Natorp

En la ciencia práctica, dice el cardenal Cayetano, se presentan **dos problemas**: el *uno*, lo que esta ciencia sea en sí: "*quid sit*"; el *otro* es el procedimiento, cómo llega a realizar su fin: "*quomodo fiat*"<sup>53</sup>. Según Kriek, el primer problema sería objeto de la ciencia de la educación; el segundo, de la pedagogía. Otros autores prefieren llamar a lo primero pedagogía, a lo segundo didáctica o metodología. Sea cualquiera su denominación, lo cierto es que en pedagogía se presentan, como en ninguna otra ciencia práctica, ambos problemas. No queremos por ahora abordar este segundo problema sino completar la visión del primero, considerándole desde el punto de vista de su ulterior resolución a aquel "hacer" que es la enseñanza.

El arte pedagógico comprende, desde la ordenación de los conceptos para ser asimilados por el discípulo hasta los medios materiales que el maestro emplea para facilitar esta asimilación por parte de sus alumnos.

El arte comprende, según los escolásticos, todo lo que hoy se pone bajo el dominio de la técnica de cualquier género que sea. Ya se trate de la arquitectura, ya de la música o la medicina, todo lo que tiene como finalidad un hacer exterior, entra en el concepto de arte,. Santo Tomás define el arte como la recta ordenación de las cosas a hacer, *recta ratio factibilium*. Recta ordenación o disposición significa disponer según la razón. El orden de la razón es orden científico, dispuesto por vía de causalidad; por eso dice el padre Gredt, OSB que *recta ratio* significa el conocimiento por las causas. Como hábito cognoscitivo, el arte es, pues, la rectitud científica de la razón que dirige una obra o un "hacer". El hábito artístico no es algo arbitrario;

---

<sup>53</sup> *In Ia, p.79, a.2 m*

significa la posesión científica de una técnica; significa dominio de los principios que la informan. Santo Tomás le llama un hacer racional: *factivus cum ratione*; obra del entendimiento práctico aplicado a algo particular. Poseer el arte pedagógico no es otra cosa que poseer la técnica de la enseñanza. El **arte**, en general, *requiere dos cosas*<sup>54</sup>: **por parte de la materia**, que no esté absolutamente determinada; **por parte de la forma**, que puede disponer aquella materia según reglas en las que aquella disposición tenga razón de ser. Un arte pedagógico, según exigencias verdaderamente científicas, no deja nada libre al capricho o arbitrariedad del educador. La práctica de la enseñanza debe seguir un proceso racional y legítimo que responda a las necesidades del educando y a las exigencias mismas de lo que es la educación. La materia en este caso, no son ladrillos o madera; es una materia viva, racional, que tiene sus exigencias legítimas, que la educación no debe desconocer.

Se hace necesario en el educador una prudente adaptación a lo que es el educando; que sepa distinguir la inclinación voluntaria y el simple capricho; lo que pertenezca a la naturaleza para respetarlo y lo que a instintos depravados para extirparlo. Con todo, el arte educativo supone una técnica racionalmente fundada en principios ciertos e in- variables. Hablar de algo definitivo en pedagogía escandaliza a los partidarios de la educación nueva, pero no importa; esos principios son los que garantizaran la suerte de la pedagogía como ciencia.

Para alejar todo escrúpulo de caer en un "exagerado dogmatismo", basta considerar otras artes o ciencias que tienen semejanza con la nuestra. Si tomamos por ejemplo la medicina,

---

<sup>54</sup> Juan de Santo Tomás: *Ars Lógica*, p.269; edición antes citada

vemos que es ciencia y es posible el conocimiento científico de ella por la necesidad de ciertas causas que producen determinados efectos; el método experimental de ciertas ciencias se funda precisamente en la infalibilidad de causas necesarias. Igualmente, el arte del constructor tiene su fundamento en leyes matemáticas necesarias. De idéntica manera, como el arte de curar o edificar, educar es un acto de la razón práctica, fundado en principios ciertos que le otorgan categoría de ciencia. Su objeto es un hacer especial: condicionar diversos elementos para la formación de hábitos científicos, morales o disposiciones técnicas que se deseen adquirir o que exija el desarrollo integral de la personalidad.

En pedagogía hay, en resumen, dos cosas: **conocimiento científico de la educación** y el **arte de educar**. Lo primero, es *especulativo*; lo segundo, *práctico*. Lo primero mira al hecho pedagógico de enseñar en cuanto objeto; lo segundo le contempla en cuanto fin: la ciencia determina la norma fundamental de la acción educativa; el arte delinea las reglas de su realización.

### **Objeto de la pedagogía. Objeto formal y material**

Las ciencias se distinguen específicamente por lo que los escolásticos llaman el objeto formal. La ciencia es un hábito, que tiene un acto propio suyo por el que alcanza aquel objeto formal. Si en la estructura íntima de este objeto, pueden descubrirse elementos necesarios y universales capaces de fundamentar un conocimiento cierto de tesis causal no arbitraria, entonces el hábito correspondiente a este objeto es ciencia. El objeto es, pues, lo que delimita el campo de una ciencia. Para delimitar el campo de la Pedagogía y responder a la pregunta *quid sit*, es necesario una incursión sobre su objeto.

El objeto se distingue en objeto material y objeto formal.

El objeto material de una ciencia es lo que nosotros decimos, la materia, los tópicos, los asuntos o cosas de que trata. Es aquello sobre lo que recae la indagación científica.

**Objeto material.** Así, al conocimiento pedagógico interesan ante todo los datos que la psicología y la ética pueden proporcionarle; le interesa el estudio de la inteligencia, la voluntad, la sensibilidad; los aportes de la patología, la psiquiatría, lo mismo que la llamada psicología infantil. No debe descuidar tampoco las condiciones étnicas familiares o personales del educando. Todo esto y otras cosas que pueden haber escapado a esta enumeración, caen dentro del objeto material de la pedagogía.

A este material la pedagogía le considera en orden a la educación. Qué es lo que constituye formalmente la educación, nos dirá el objeto formal de la pedagogía.

**Objeto formal** de la pedagogía es: *formación de hábitos buenos o virtudes*. La educación, dijimos, es el término de la acción significada por el verbo educar; desde un punto de vista metafísico, es poner en acto la potencialidad del educando; psicológicamente es la acción elícita del maestro en cuanto tal, que tiende a la formación de hábitos o disposiciones en el discípulo. Pero no toda acción en estas condiciones, es pedagógica; la acción pedagógica es a nuestro modo de ver aquella que tiende a la formación de hábitos buenos o virtudes en el sentido más amplio de la palabra (virtudes intelectuales, morales, disposiciones técnicas, artísticas, etc.). Virtud se toma en su sentido más amplio, por todo principio operativo humano.

La pedagogía forma el hábito dentro de todo el rigor técnico psicológico que se quiera, pero está como atravesada por una intención moral. De esta manera, la pedagogía, a través de la

formación de estos hábitos o disposiciones varias en el sujeto, termina en el desarrollo integral de la personalidad.

En los hábitos morales, les forma directamente por la repetición de actos; en cambio, en los intelectuales se interesa tanto por su operación como el buen uso de los mismos. En ambos casos, pues, preside una intención moral.

La educación nueva insiste en la importancia de la psicología y tiene razón; pero la educación es obra sobre todo moral; por eso conviene insistir un poco más en la estructura psicológico-moral del objeto de la pedagogía.

Actualmente, ciertas corrientes del pensamiento pedagógico contemporáneo tienden a desestimar los métodos de la psicología científica, de los dominios que llaman las ciencias del espíritu (Dilthey, Spranger, etc.); dentro de esta corriente de ideas, Augusto Messer formula su opinión acerca de la pedagogía psicologista: "los métodos seguros de educación psicológica no pueden decirnos nada sobre el fin de la educación; no pueden resolver si hay que educar a los jóvenes para hacer de ellos sensuales e impetuosos, explotadores o ladrones, hombres honrados o idealistas"<sup>55</sup>. El acto que alcanza su objeto es psicológicamente perfecto; sea el acto bueno, sea malo. La psicología contempla el ser físico de la acción; pero es ajena a toda determinación moral. Un gran criminal es, por lo común, una personalidad psicológicamente bien desarrollada. La pedagogía no es indiferente a formar honestos o criminales. El buen desarrollo psicológico es en pedagogía, un medio, o un fin subsidiario, pero no el objeto formal de la especulación pedagógica o intención primaria de la educación. El desarrollo psicológico se requiere como

---

<sup>55</sup> A. Messer: *Filosofía y educación*, p 217

capacidad de asimilación vital de valores culturales con los cuales la personalidad realice su total integración en la verdad y en el bien.

La Pedagogía, como actitud práctica de procurar la perfección del individuo, tiene su objeto formal en aquello capaz de perfeccionar. La perfección supone la satisfacción total de todas las fuerzas apetitivas del hombre. Estas fuerzas son las que manifiestan y dan un sentido a la tendencia del hombre a la perfección. El hombre tiende a la verdad y al bien. La verdad es el bien de su inteligencia; el amor, el bien de su voluntad. En la estructura de las capas más profundas del espíritu humano, corre esa apetencia que se manifiesta como una doble e indivisible necesidad de conocer y amar.

Por el conocer tiende a la posesión inteligible del ser conocido; por el amor se vuelve hacia él en un movimiento afectivo de ponderación racional y jerarquía ontológica que, quizás, con un nombre moderno, pueda llamarse "valor". Si queremos llamar valores a lo que es objeto de la pedagogía, debemos poner en claro la estructura objetiva de su raigambre ontológica y su función dinámica en el desarrollo de la personalidad. Es por estos valores, que la pedagogía tiende a situar la persona humana en las grandes jerarquías de la verdad y el bien racionales, propios y específicos del hombre. La pedagogía, por su carácter de saber práctico, tiene por objeto un fin o un bien, que es el desarrollo de la personalidad. En presencia de determinados contenidos culturales, la personalidad se entrega a un verdadero proceso metabólico de asimilación y desintegración según las esferas normativas que actúan en el orden intencional. Punto crucial de la reflexión pedagógica, quiéralo o no la Escuela Activa o Nueva, es determinar objetivamente los valores de aquellas "esferas" especificantes de la acción. La práctica pedagógica está constituida por la interferencia de los principios, métodos y procedimientos, de donde va a surgir, adaptada, la

actualización de las formas culturales que pueden aspirar legítimamente a la formación de las nacientes individualidades,

En síntesis, la pedagogía enseña a formar disposiciones estables para la práctica del bien o sea, el buen uso de los talentos que cada cual ha recibido del Sumo Hacedor. Estas disposiciones estables son los hábitos. El usar con rectitud de los hábitos intelectuales, morales, hábitos artísticos o técnicos, unir la bondad de la obra con la bondad del operante, puede considerarse, creemos que justamente, como el objeto formal de la pedagogía.

### **Aclaraciones acerca del objeto y otras sentencias**

Los hábitos humanos son formaciones estables dispuestas para la acción, obran según contenidos objetivos revestidos del carácter de apetibilidad. Si esa apetencia es conforme a la norma de la recta razón, el hábito es bueno y se llama virtud; si es contrario, es malo y se llama vicio<sup>56</sup>. La acción humana puede ser conforme a la equidad, a la justicia, a la verdad o puede oponerse a ella. El hombre es libre y puede usar de su libertad como quiera. Los hábitos que la pedagogía debe formar son los buenos; su misión es presentar al educando contenidos de valor u objetivos de una posible acción, enseñándole su jerarquía en la existencia. A las virtualidades contenidas en el objeto de la educación, es lo que los pedagogos llaman el ideal de la educación. *"El alma de la pedagogía, dice el eminente pedagogo De Hovre, es el ideal de la educación"*.

Algunos pedagogos modernos de la Escuela Nueva, Duvillard por ejemplo<sup>57</sup>, siguiendo las ideas de Rousseau, no aceptan educar

---

<sup>56</sup> S.Th. I-II, q.75, a.1

<sup>57</sup> *Tendencias actuales de la escuela primaria*, p 11

conforme a una norma. Para ellos, la norma suprema es el interés del educando, es decir, la propia voluntad del alumno sin ningún género de restricciones, a no ser la orientación del mismo interés para ciertas finalidades sociales indispensables. Según ellos, el objeto de la pedagogía es el bien útil, echando por la borda el bien honesto y toda la amplia zona de los valores superiores de nuestra vida intelectual y moral. Como método didáctico, precipitan al educando en un abismo de "intereses", de gustos, de vanidad, de egoísmos, sin más regla que el propio apetito. Otra vez volveremos sobre esto con mayor detención. Basta caracterizar esta posición como una pedagogía del bien útil, por lo tanto ajena a una concepción pedagógica integral.

Otra posición, contraria a la anterior en cuanto acepta la pedagogía normativa, es la de Dilthey. En sus *"Fundamentos de un sistema de pedagogía"*, señala la insuficiencia de la Psicología y cómo el fin de la educación debe sube subordinarse a la ética.

Fuera de los elementos de valor que indudablemente posee, le falta al filósofo de las "ciencias del espíritu" una moral científica fundada en principios apodícticos dónde apoyar su pedagogía. La moral para Dilthey como lo fue para Schleiermacher, reside en el sentimiento, en lo emotivo<sup>58</sup>; el juicio moral, es una "emoción volitiva"<sup>59</sup>.

---

<sup>58</sup> "Como no poseemos un principio metafísico de validez indiscutida, explicador del mundo, sólo pueden abstraerse principios de la vida moral de las emociones y tendencias viva...", etc. *Fundamentos un sistema de pedagogía*, p 140.

<sup>59</sup> "El enunciamiento de una acción es más bien o un sentimiento o una emoción volitiva...", etc. *ibíd.* p.141.

Nosotros decimos también que tiene su fundamento en la ética; pero la moral en el realismo aristotélico-tomista tiene su fundamento en el orden metafísico del ser.

La pedagogía no puede derivar de un complejo emocional, irracional, en que la última norma sea el sentimiento. Tiene que ser, para gozar de autoridad, la determinación racional del bien que es la felicidad de la persona humana.

Santo Tomás prueba cómo este bien no puede ser nada concreto y limitado, incapaz de adecuarse a la apetencia de universalidad y necesidad del apetito racional: Sólo Dios, Bien universal y necesario, es el término perfectamente saciativo de la apetencia racional a la felicidad<sup>60</sup>.

El objeto de la pedagogía está como suspendido a estas exigencias primarias de la personalidad. Los hábitos son principio *quo* de la operación (aquello por lo cual se obra); pero es la persona el principio *quod* o sea quien obra. La Pedagogía, como ciencia del desarrollo integral, debe terminar en la totalidad del principio operativo. Esto exige también que la formación parcial de cada uno de los hábitos, se haga en forma de integrar la concepción total del desarrollo de la personalidad. Esto quiere decir que el bien y la verdad parciales de cada uno de ellos, debe contemplar su última resolución en el Bien universal e infinito, del cual son participaciones creadas y nada más.

Tales consideraciones piden, a nuestro modo de ver, para la pedagogía como objeto propio, la formación de hábitos y disposiciones diversas en el educando (sean científicas, morales o

---

<sup>60</sup> Id. q.2, a.8: *In solo igitur Deo beatitudo hominis consistit*

técnicas), pero desde el punto de vista del contenido normativo de la recta razón. En otras palabras, debe formar en la verdad del bien y en el bien de la verdad.

### **Conclusión: ¿Qué es la pedagogía?**

Hecha esta breve reseña acerca de lo que es la pedagogía, podemos resumir todo lo dicho diciendo que la pedagogía es la ciencia práctica subordinada a la ética, cuyo objeto es la educación

La pedagogía, como ciencia, estudia tal objeto: la educación; como práctica, lleva la intención de un fin: transferir al educando el contenido de la educación. Ambos caracteres asignan a la pedagogía un lugar entre las ciencias prácticas

Toca a los maestros y dirigentes de la enseñanza, contemplar el hecho pedagógico en su puesto propio en la jerarquía del saber, abierto a las influencias de disciplinas superiores que nutren la pedagogía con la savia de los primeros principios de la razón y la alta dignidad del conocimiento teológico.

### **Naturaleza humana y educación**

El hombre, dice Pascal, no es ni ángel ni bestia<sup>61</sup>. Recordamos estas palabras al contemplar el problema que plantea la orientación de las tendencias afectivas del educando. Para la escuela del interés, heredera del naturalismo de Rousseau y de Herbart, el niño es bueno y nada debe contrariar la bondad de aquella naturaleza. Para este último el ejercicio de la autoridad es *turbar la paz del alma*

---

<sup>61</sup> B. Pascal: *Pensées*

*infantil*<sup>62</sup>. Sin caer en las exageraciones de la pedagogía psicoanalítica, que, renovando el error luterano, cree ver en las tendencias afectivas del hombre solamente una inclinación hacia el mal y el delito, no podemos aceptar en el niño una concepción tan indulgente para con la naturaleza humana, como la que sirve de base a la Escuela Nueva o del Interés.

La Pedagogía del Interés, que anima las tendencias y procedimientos de la Escuela Nueva, peca por entregarse a un exagerado optimismo con respecto a la bondad de la naturaleza humana, usando una imprudente indulgencia

Con el mal, reduciendo lo moral a lo estético y formando lo que llaman los teólogos, una consciencia errónea.

Santo Tomás no niega la tendencia de la voluntad humana hacia el bien<sup>63</sup>; no afirma, como después el luteranismo, que cada acto humano sea un pecado; pero recuerda que esa tendencia humana hacia el bien, como consecuencia del pecado original se halla debilitada. La verdadera posición del problema, no es cómo educar un pequeño criminal ni cómo educar un ángel; es cómo educar una voluntad, que ama el bien, que le persigue, pero cuyas fuerzas de realización están disminuidas. Por otro lado, debemos tener en cuenta, que se trata de la educación de una voluntad libre; quiere esto decir, que cuando toda la técnica psicológica ha terminado y cuando hemos ajustado todo el procedimiento didáctico a la técnica más rigurosa, aun debemos contar con la libertad del sujeto, que libremente puede elegir y obrar, sea de acuerdo con sus conocimientos y convicciones, sea contrariándolos.

---

<sup>62</sup> Herbart: *Pedagogía general*, p 43

<sup>63</sup> S.Th. I-II, q.85, a.1 y sigs.

La importancia de la cuestión es evidente. Se trata de la educación de todas las inclinaciones de nuestra afectividad, que constituyen un elemento indispensable en la estructura psicólogo-moral de las acciones humanas. En la vida intelectual, en la vida social, en el trabajo manual, en todas las esferas de la actividad humana, tenemos el deber de la veracidad, la justicia, la prudencia, sobriedad, gratitud, benevolencia, liberalidad, etc. La tarea pedagógica no ha cumplido su cometido con la simple formación de disposiciones técnicas o adquisición de conocimientos sino que de extenderse también al uso conveniente de todos nuestros hábitos, disposiciones técnicas, artes y oficios serviles o liberales.

La moderna psicología, como lo afirma Stossner<sup>64</sup>, reconoce dos formas fundamentales del acontecer anímico: la representación y el sentimiento. La representación envuelve todos los fenómenos cognoscitivos; el sentimiento todo lo afectivo. Debemos cuidar en esta distinción de no disociar artificiosamente ambas formas: lo afectivo está íntimamente ligado al conocimiento. Al conocimiento animal, sigue la apetencia de su bien propio, animal, sensitivo, particular. Al conocimiento intelectual, la apetencia voluntaria. Ningún deseo puede darse, decían los escolásticos, si no es siguiendo un conocimiento: "*Nihil volitum qui praecognitum*". Esta íntima trabazón aparece sobre todo en el orden moral, donde las tendencias afectivas están como canalizadas y reguladas por obra de la razón. Tal regulación de la razón en la corriente de nuestra afectividad es precisamente lo que hace la virtud moral y por eso

---

<sup>64</sup> *Psicología pedagógica*, p 14

tenemos la posibilidad de una rectificación pedagógica en nuestra vida afectiva<sup>65</sup>.

La pedagogía del interés —y las llamadas escuelas nuevas que se basan en ella—, tiene como principio fundamental suyo, que el educador debe "seguir a la naturaleza" y no contrariar la natural espontaneidad del niño. Cualquier tendencia espontánea es, según este principio, lícita y significa un interés legítimo de la personalidad que debe respetarse<sup>66</sup>.

Esta corriente científico-naturalista, que tiene sus fuentes en el naturalismo pedagógico de Herbart, Spencer y Rousseau, concentra sus esfuerzos en una simple comprobación de la atención y actividad espontánea del niño, que llaman interés. El problema de la orientación de las tendencias afectivas del niño, que es el núcleo de la educación moral, queda así insoluble. La mentira, el robo, la injusticia, etcétera, son psicológicamente tan "intereses" como el amor por la música o el canto. El problema psicológico no debe confundirse con el moral.

Bajo la influencia de los autores antes nombrados, es como se ha venido desarrollando tal concepción psicologista, llamada pedagogía del interés, nueva o autónoma, que considera los actos humanos en un plano unívoco, como unidades cuantitativas, sin ninguna graduación analógico-estimativa de su valor moral.

---

<sup>65</sup> S.Th. I-II, q.56, a.4. lo afectivo —partes *appetitus sensitivi*, dice Santo Tomás—, en cuanto obedece a la razón puede ser sujeto de virtud humana. Cf. Ib. q.57, a.5

<sup>66</sup> Albert Millot: *Las grandes tendencias de la pedagogía contemporánea*, p 55, e UTEHA, 1941

El objeto de la Pedagogía, siendo la formación de hábitos para la práctica del bien en todas las esferas de la actividad humana, según queda indicado en otro lugar<sup>67</sup>, requiere *in acto exercito*, en la práctica, una actitud de no indiferencia frente a la espontaneidad. El sólo cultivo psicológico de ciertas disposiciones técnicas, puede capacitar al individuo para la vida, pero nada nos dice si será un delincuente o un hombre de bien.

Por otra parte, no es suficiente dar un conjunto de normas fijas. El educador debe tener en cuenta, el carácter, la libertad del educando; debe parar mientes en las condiciones subjetivas, temperamentales, familiares del alumno; debe procurar despertar la iniciativa personal y la actividad creadora de su pupilo, unidas a la convicción de su propia responsabilidad.

¿Cómo vamos a respetar el interés del educando, seguir su naturaleza y orientar sus tendencias afectivas hacia el bien, rectificando las inclinaciones torcidas que aparecen en el obrar espontáneo?; ¿qué decir acerca del principio sentado con tanto énfasis y pocas veces explicado que el educador debe seguir las leyes del desenvolvimiento natural del niño? ¿A qué se refieren los pedagogos cuando hablan de espontaneidad? Es a estas preguntas a las que vamos a procurar responder. En los apartados siguientes, veremos lo que es la espontaneidad, el interés, la posición que le cabe entre las tendencias afectivas humanas, el interés como forma de amar, la educación del amor en todas sus formas, que nos enseña

---

<sup>67</sup> Cf Nuestro trabajo, *Pedagogía, ciencia práctica*, en revista *Ortodoxia*, n 9, Buenos Aires, 1945.

a superar el interés, y por último, la perfección del amor que se realiza por la caridad.

## **La espontaneidad**

Al decir que la educación debe seguir la espontaneidad del niño, naturalmente surge la pregunta ¿qué es la espontaneidad?

Siempre que los pedagogos quieren recomendarnos la Escuela Nueva comienzan por decir que la vida es acción y tienen razón. La vida del hombre es acción, a veces racional, a veces con muy poco de razón; sin embargo, la acción específicamente humana, es la racional y voluntaria. El obrar deliberado, dice Santo Tomás, es lo propio y específico del hombre<sup>68</sup>; la educación, evidentemente, tendrá por objeto principal este obrar lúcido y deliberado.

No se obra porque sí. La acción supone un objeto que es el bien que se desea alcanzar. La vida como acción es tensión del espíritu hacia el bien.

El programa educativo no puede permanecer extraño ante la actitud natural, que por arrancar de las profundidades del ser llamamos espontánea. La espontaneidad es lo característico del movimiento vital. La vida en sus manifestaciones fundamentales: vegetativa, sensitiva y racional es espontánea. La perfección de la espontaneidad vegetativa es la que realiza la plenitud de la vida vegetal; la perfección de la espontaneidad sensitiva es lo que realiza la plenitud de la vida animal; la perfección de la espontaneidad racional, es la que realiza la vida inteligente y volitiva, que es lo propio del hombre. Esta triple espontaneidad se encuentra en el

---

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

hombre y se manifiesta como apetito natural para realizar los propios fines.

En la espontaneidad racional, no sólo hallamos el apetito natural sino el movimiento libre de la voluntad, llamado apetito elícito. En la espontaneidad racional, encontramos una estructura más compleja, en la que debemos distinguir, el apetito natural y el elícito o voluntario<sup>69</sup>.

El apetito natural tiende de una manera ciega, es simple tendencia a llenar una función específica y orgánica; está limitado en sus funciones a algo concreto y determinado: el animal, por ejemplo, tiene apetito natural de la propia conservación y de su especie, de ahí los actos naturales en procurar el alimento y la procreación.

Igualmente en el hombre existe el apetito natural, en la triple esfera donde se realiza la vida del hombre: vegetativa, sensitiva y racional. El apetito elícito o voluntario, conoce el bien al cual tiende, le identifica, delibera acerca de los medios de alcanzarle, en una palabra es libre, capaz de un contenido moral, es responsable y meritorio.

Esta distinción nos parece fundamental, para entender el "respeto a la espontaneidad del niño". Los pedagogos generalmente se limitan a hablar en el sentido de Rousseau, pero sin aclarar a qué se refiere el literato ginebrino. El "hombre natural" de Rousseau, es el hombre reducido a las manifestaciones de su apetito natural, cuyo apetito elícito debe abandonar la esfera de sus más elevados valores

---

<sup>69</sup> Santo Tomás: *In Aristotelis Librum de Anima*, I v, le 5, n 286, ed Pirotta, 1931, Roma

para servir a aquél. No otra cosa encontramos también en Erasmo de Rotterdam y en el interés biológico de Tolstoi.

El apetito natural es inclinación simple y espontánea de la naturaleza. Es una forma de apetencia, que podríamos llamar física, carente en su estructura interna de todo elemento cognoscitivo. La pedagogía le supone, pero no puede ser sujeto de educación. Por ejemplo, todo lo que es susceptible de educación en la vida vegetativa o sensitiva del hombre lo es en cuanto depende de la voluntad.

El apetito elícito, es inclinación reflexiva y deliberada de la voluntad. Es por lo tanto más complejo: delibera, elige, calcula la proporción de los medios para conseguir un fin. Es, pues, el apetito elícito en sus múltiples manifestaciones el que puede ser sujeto de la educación.

Estamos en presencia de dos espontaneidades diversas, de las cuales una no es libre y tiende naturalmente a la conservación del individuo y de la especie; la otra es libre: es la libertad que no está ligada a la apetencia de ningún bien particular.

La espontaneidad elícita es, pues, especialmente deliberativa; debe deliberar acerca del bien que quiere alcanzar. La experiencia y la psicología nos prueban que, desde que un bien se propone en el campo de la consciencia, comienza la deliberación acerca de la posibilidad de alcanzarle. La educación consiste, principalmente si se trata de niños, en esclarecer esta deliberación. La nueva pedagogía se conforma con ser testigo de aquella deliberación. Luego, propiamente hablando no educa.

La profunda diferencia, dice la señora Montessori, que existe entre nuestro método y las llamadas lecciones de cosas en los métodos antiguos reside en que los objetos no son una ayuda para

la maestra que ha de explicar sus lecciones, o sea no son medios didácticos, Pero son, en cambio, "una ayuda para el niño que los escoge, se los apropia, los usa y se ejercita con ellos según sus propias tendencias y necesidades, conforme a los impulsos del interés que le despiertan"<sup>70</sup>.

Tomando rigurosamente estas palabras, como la insistencia de los pedagogos lo pide, el maestro es solamente un testigo de la actividad espontánea del niño; su papel es como lo dice la señora Montessori, servir de nexo entre el material y el alumno<sup>71</sup>.

La nueva pedagogía se niega a establecer y ayudar aquella actividad deliberada del apetito dicho; se abstiene de aportar nuevos elementos de juicio a la mente de su discípulo; su criterio último y definitivo de educación es, precisamente, lo que llaman seguir el interés.

## **El interés**

Dejando a un lado la cuestión histórica de su aparición en el campo de la pedagogía, vamos a ver, someramente, qué es el interés y el lugar que ocupa en lo que se ha dado en llamar nueva pedagogía.

La didáctica, dice Claparede<sup>72</sup> tiene la misión de hacer nacer el interés respecto de las actividades del niño. Este despertar es la condición *sine qua non* de todo lo demás. El interés es, así, base

---

<sup>70</sup> *Pedagogía científica*, p 176.

<sup>71</sup> *Ibíd.*

<sup>72</sup> Claparède: *Psicología del niño y pedagogía experimental*, p 212, trad. Barnes

indispensable para el desarrollo y aprovisionamiento de las funciones intelectuales. Pertenece igualmente a la técnica psicológica aplicada a la educación, el estudio de los medios intrínsecos y extrínsecos para suscitarle.

El interés, tal como aparece en los teóricos de la escuela nueva, es la tendencia espontánea hacia un objeto determinado. Tal tendencia es algo psicológico y es posible identificarla, cuando es intelectual, con el fenómeno de la atención. La palabra "interés", dice John Adams, indica, por lo general, una especie de actividad intelectual que debe causar la instrucción<sup>73</sup>. Es evidente que la tarea educativa requiere, para ser eficaz, que el maestro despierte la simpatía en sus alumnos, estableciendo entre ellos como una corriente de afectuosa comunicación que sea el vínculo de la enseñanza. En este ambiente es como será posible despertar el esfuerzo espontáneo del educando y hacerle acariciar los más elevados ideales.

Esta verdad tan simple y tan antigua ha hecho correr ríos de tinta. La escuela nueva se presenta como toda una pedagogía fundada sobre la espontaneidad. Tal espontaneidad, considerada no ya como medio sino como norma educativa, va a ser la encargada de suprimir las guerras, establecer la paz perpetua, nada menos que transformar la humanidad.

No se nos dice si la espontaneidad que se ha de respetar, es el apetito natural, cuya finalidad es la conservación de la especie y del individuo, o es el apetito ilícito, cuyas exigencias al bien, a la verdad y a la razón de ser de todas las cosas, no deben quedar sin respuesta,

---

<sup>73</sup> *Evolución de la teoría educativa*, p 317

No es un defecto de la Escuela el valerse del interés para suscitar el esfuerzo espontáneo; lo es, el tomar el interés como norma absoluta educativa. Hay un tránsito inconsciente, pero funesto en sus consecuencias, del interés como valor psicopedagógico a su estimación ético-pedagógica.

Sobre la necesidad, repetimos, de despertar el interés del alumno sobre lo que se va a enseñar, despertar sus energías creadoras, adaptando los valores que se pretenden asimilar a su capacidad, no hay discusión posible. Para la enseñanza de la Historia, por ejemplo, como lo observa Claparède, hay que aprovechar el interés natural que el niño experimenta por las fábulas y aventuras extraordinarias. El eminente psicólogo de la infancia no permite intereses superficiales: lo que se trata de despertar, dice, es ese interés profundo que remueve al individuo y lo excita a la acción<sup>74</sup>.

El interés, como medio de aprender, ya lo encontramos en la *Didáctica magna* de Juan Amós Comenio, en cuyo capítulo XVI, trata sobre "*Los fundamentos de la facilidad para enseñar y aprender*". El segundo de estos fundamentos, es que "*La naturaleza predispone la materia para hacerle apetecer la forma*", agregando después, que, por todos los medios, "*se debe encender en los niños el deseo de saber y aprender*"<sup>75</sup>. Igualmente es posible encontrar expresiones semejantes en *De Eruditione Didascalicae*, de Hugo de San Víctor, en San Juan Crisóstomo y Quintiliano.

¿Qué es, entonces, lo que la escuela nueva ha agregado? No está en nuestro ánimo negar los positivos valores que ha incorporado a la enseñanza. Solamente queremos poner de relieve, los valores reales

---

<sup>74</sup> Claparède, o. c. p 215

<sup>75</sup> Juan Amós Comenio: *Didáctica magna*, c 16, p 120

y ficticios que en su exagerado optimismo se revelan. El interés dice A. Ferrière, uno de los principales propulsores del Activismo, es la piedra angular de la escuela activa. Se ha dicho que soporta todo el edificio: "no hay nada sin interés ni nada fuera de él"<sup>76</sup>. El interés piedra angular quiere decir principio, norma de la educación. Los grandes teóricos del Interés, coincide en que la educación debe estimular el impulso espontáneo del niño hacia los objetos que despiertan su interés. Tal tendencia espontánea es "apetito de vivir", "hacia el enriquecimiento espiritual" y agrega Ferrière: "apetito que es necesario nutrir".

Existen en el hombre, como hemos visto, un vivir vegetativo, un vivir sensitivo-animal y un vivir racional. Sin especificar ni distinguir entre lo elícito y natural, la tendencia espontánea es un complejo de inclinaciones naturales sensitivas y racionales. Dentro de la espontaneidad racional, coexisten la tendencia natural de la inteligencia a verdad y la de la voluntad al bien. Es la noción de tendencia espontánea la que es necesario definir.

Entre los propulsores de la Escuela Nueva, hay algunos cuya doctrina es más elaborada y realista, otros más superficial y afecta a esquemas teóricos, sin contacto con lo real. El punto de partida común es que la educación debe suscitar el esfuerzo espontáneo. Tal esfuerzo, dice Dewey, es un signo que representa "capacidades en maduración"<sup>77</sup>. Efectivamente, nadie va a negar que el esfuerzo espontáneo es un valor psicológico fundamental en la actividad creadora del hombre, que no debe desperdiciarse, antes bien debe cultivarse.

---

<sup>76</sup> Adolfo Ferrière: *Educación constructiva*, p 99

<sup>77</sup> *Mi credo pedagógico*

El despliegue de la actividad espontánea en un orden de determinadas preferencias, es signo de un rico potencial, preñado de las más ricas posibilidades. La escuela nueva nada dice de prevenir para que tal exuberancia no llegue a ser después lamentable,

Dewey, contra otros autores, se encarga de señalar que no se trata de cultivar cualquier inclinación sino "tendencias profundas y realmente espontáneas"<sup>78</sup>.

Según Ferrière, no se debe confundir la Escuela del Interés con la educación atractiva: "no se podría cometer mayor error"<sup>79</sup>; por otra parte, aboga por una completa libertad, "hasta que los niños lleguen a su libertad"<sup>80</sup>, El interés, agrega el autor citado, designa la "presencia activa del impulso espiritual"<sup>81</sup>; la pedagogía debe aprovechar ese impulso infantil, dejarle libre en la elección del objeto y no prejuizar acerca de la intención. El educador debe, como lo quiere la señora Montessori, limitar su acción a servir de lazo de unión entre el material y el niño o explicar el uso de aquél.

El mismo autor nos certifica que esta confianza en la espontaneidad es común entre los maestros de la escuela nueva. "Su ideal común -alude a Montessori, Decroly, Dewey- es la creencia firme en un impulso vital espiritual del niño, cuya potencia le lleva espontáneamente, hacia la vida, hacia el saber, hacia el enriquecimiento espiritual"<sup>82</sup>. El niño, agrega Ferrière, volviendo a la

---

<sup>78</sup> *Ibid.*

<sup>79</sup> Ferriere, o.c. p.101

<sup>80</sup> *Escuela autónoma*, p.39

<sup>81</sup> *Ibid.* p.100

<sup>82</sup> *Ibid.* p.17

carga, debe ser activo, pues es su actividad espontánea la que nos revela las necesidades de su inteligencia y sus tendencias afectivas<sup>83</sup>.

Conocidas las tendencias intelectuales y afectivas, no está permitido al maestro emitir un juicio acerca del valor de aquellas necesidades: "el maestro es el proveedor. En todo este trabajo de creación (porque el alumno debe ir creando los conocimientos), nada de lección; la lección mata; es preciso respetar la espontaneidad"<sup>84</sup>. En síntesis, es necesario, según Ferrière, que el niño para educarse, deje actuar sola y exclusivamente su esfuerzo espontáneo: "el interés suscita el esfuerzo espontáneo, así como el esfuerzo espontáneo suscita el interés"<sup>85</sup>.

El problema del interés no es, como podría creerse, el problema vocacional, no es el de la inclinación legítima a un género u otro de vida.

Con todo, Ferrière, al proponer la Escuela Autónoma, quiere para la escuela una organización. En los ejemplos aducidos en el libro antes citado, la espontaneidad y el interés se reducen a lo siguiente:

1. Mantener la disciplina por medio de los mismos niños.
2. Que el mismo candidato elija el género de actividades que desee aprender.

Las escuelas autónomas que enumera Ferrière, no traducen con la suficiente fidelidad el absolutismo del principio de la

---

<sup>83</sup> *Ibíd*, p.20

<sup>84</sup> *Ibíd*, p.21

<sup>85</sup> *Educación Constructiva*, p.297

espontaneidad, Se trata, por lo común, de internados donde los alumnos se dedican a trabajos manuales de su preferencia. El alumno elige un trabajo libremente, pero ha entrado en un marco disciplinario que le impele al cumplimiento del deber. El alumno se acostumbra al trabajo y a observar ciertos principios de convivencia social.

En Dewey y Ferrière, el elemento organizador de la escuela es el interés al servicio del bien útil del alumno. No es una escuela abierta al buen placer del alumno, como la fuerza de los principios teóricos lo piden. En realidad, procura calar en las tendencias vocacionales del alumno, para desarrollarlas en un medio adecuado.

Tiene el defecto de que, fundada en una fuerte orientación pragmatista, deja de lado la esfera del bien honesto, sin hacer ver la superioridad de éste sobre la simple utilidad. Dentro del pragmatismo, todos los valores superiores de la ética están subordinados a la utilidad. Los principios de solidaridad humana que dice inculcar, están también controlados por el interés. No estamos, pues, en presencia de una escuela capaz de luchar contra la ambición, el egoísmo y la avaricia; antes los fomenta, poniendo el último criterio de discernimiento moral en el bien útil.

Es posible que en tales escuelas la disciplina se mantenga aún mejor que en las otras; es posible que la escuela "prospera" y que todo "marche bien"; es posible que todos los alumnos lleguen a ser hombres de mucho dinero y gran posición social. Aun así, la escuela no habrá cumplido su misión, que es formar la personalidad moral en el verdadero Bien del hombre; no conocerán ni lo honesto natural, sino a través de su interés.

Para Adolfo Rude, la diferencia fundamental entre la escuela nueva y la antigua, es que ésta "presenta los conocimientos, los

dosifica en forma preconcebida"; en cambio, la nueva "consulta los intereses del niño"<sup>86</sup>.

Creemos interpretar exactamente el pensamiento de los autores antes nombrados, Dewey y Ferrière, si decimos que en la Escuela Nueva se hace la obligación de determinar si en tal caso concreto se trata de un verdadero interés o una veleidad pasajera y arbitraria. Rude, en cambio, prohíbe "enjuiciar la utilidad". Esta forma de enjuiciar la utilidad de la educación es lo que constituye esencialmente el espíritu de la escuela tradicional<sup>87</sup>. El concepto de lo útil para el niño, lo que constituye un interés para él, no lo determina la escuela; deja este juicio al criterio del niño. Lo contrario es enjuiciar la utilidad, sentar un prejuicio acerca de las inclinaciones de aquél.

La escuela, según estos principios, debe mantenerse al margen de toda apreciación acerca del valor de los conocimientos a transmitir, como acerca del párvulo. La civilización debe hacer tabla rasa de todas sus conquistas si no llegan a despertar por alguna coincidencia casual el interés del educando. John Adams dice que esto "implica una concepción muy optimista del problema educativo"<sup>88</sup>.

Otro autor embarcado en esta corriente es Duvillard, profesor del Instituto J. J. Rousseau de Ginebra. Para Duvillard, la pedagogía del interés debe anular el esfuerzo. La querrela pedagógica, escribe, queda reducida a saber cuál —el interés o el esfuerzo— dejará sobre

---

<sup>86</sup> A. Rude: *La escuela nueva y sus procedimientos didácticos*, p 17, ed. Labor, 1937

<sup>87</sup> *Ibíd*, p.18

<sup>88</sup> *Evolución de la teoría educativa*, p.322

la placa de la consciencia rasgos más claros<sup>89</sup>. El interés deja de ser un ingrediente fecundante del esfuerzo creador para convertirse en un deseo de procurar lo fácil y agradable, Dudamos que tal alumno pueda tener la entereza y firmeza de carácter para resistir las crisis graves; será la víctima de un incurable narcisismo,

Pero no nos adelantemos. Nuestro autor define el interés: "Los objetos, los hechos, las ideas son interesantes en el momento en que la inteligencia descubre en ellos elementos susceptibles de acelerar el desenvolvimiento del espíritu y el enriquecimiento del yo"<sup>90</sup>.

No aclara el autor si se trata de un interés objetivo o si se refiere al interés subjetivo del niño; si se trata del interés como fenómeno psicológico de atención, placer, etcétera o del interés-intención que penetra en las esferas de lo moral. No obstante, como todo principio de determinación del interés corre por cuenta del mismo niño, debemos pensar que se trata de definir el interés subjetivo que suscita el movimiento de la propia espontaneidad. Tal interés - continúa diciendo— afecta en el momento en que la inteligencia (del niño) descubre en ellos, "elementos susceptibles de acelerar el desenvolvimiento del yo".

No se puede pretender aquí que el niño delibere acerca de lo que conviene al desarrollo de su personalidad. Se procura más bien poner en ésta una tendencia casi instintiva a lo que puede producir el "enriquecimiento del yo".

La tendencia natural a conocer y hacer existe como apetito natural en el niño y en el adulto y estamos de acuerdo con que la

---

<sup>89</sup> *Las tendencias actuales en la escuela primaria*, p 13

<sup>90</sup> *Ibíd*, p. 16

pedagogía debe tomarla en cuenta para la educación. Pero ocurre preguntar, como lo hacen muchos autores, si todas las tendencias espontáneas, por ser espontáneas y causar el placer, van a desarrollar la personalidad. El borracho y el jugador sienten placer en su actividad espontánea y nadie puede sostener que la embriaguez o el vicio contribuyan al desarrollo del yo. El ejemplo es vulgar y sencillo, pero nos lo ofrece la vida real y para ella escribimos nosotros. Siguiendo el pensamiento de este autor, tenemos que el criterio que debe dilucidar el valor, aun pedagógico, del interés, no es ninguna determinación racional o científica sino el sentimiento: "Cada edad, dice, siente los intereses que son susceptibles de enriquecer su personalidad"<sup>91</sup>. Luego los intereses sentidos, no los determinados como valores por la Filosofía, son los que deben señalar el canon de la educación. Esto es absurdo, inadmisibles.

Como fácilmente se puede apreciar, una cosa es afirmar la conveniencia práctica de hacer la clase agradable, para que los pequeños estudien con gusto, que sería el interés como método, y otra la pedagogía del interés como sistema. El pensamiento del autor es educar por el placer como medio, para el placer como fin. El placer debe informar la totalidad de la existencia, La práctica educativa se reduce a lo siguiente: observar la tendencia espontánea actual del educando hacia un objeto y servir de medio de unión poniendo el niño en contacto con él.

Duvillard supone como ya establecido que el interés satisfecho va a desarrollar la personalidad. Pero a los que se guían por los datos de la experiencia ocurre preguntar cómo es que los grandes caracteres han sido labrados precisamente por el dolor y el

---

<sup>91</sup> Ibíd,p17

sufrimiento. Las más vigorosas personalidades, como San Agustín, Santo Tomás, Teresa de Ávila, han sido forjados en la penitencia y en la lucha con mil inconvenientes. ¿No recomienda Platón la liberación del alma por el ascetismo? ¿la decadencia de todos los pueblos no se realiza cuando han colmado la medida del placer? Es algo que repugna a la experiencia y al sentido común que una continua orgía va a inducir a alguien por el camino del bien. A Duvillard no le agrada la acción extraña; sin embargo, la personalidad en el placer continuo, se afemina, languidece y esteriliza.

Para el autor que venimos estudiando, la escuela no debe propender a buscar el interés-útil cuanto el interés-agradable. No se trata de un interés de los que son fundamentales en el hombre: "los intereses, agrega, son incultos, inestables y transitorios. El capricho de los niños se debe explicar siempre por esta inestabilidad"<sup>92</sup>.

Acerca del valor de estos intereses, Jean Piaget y J. Heller, reconocen en el niño un "egocentrismo inconsciente y espontáneo"<sup>93</sup>.

Tal egocentrismo o egoísmo a secas, si bien no es un mal en los pequeñitos, antes del uso de razón, es ya como una disposición innata para el desarrollo de las formas más evolucionadas del egocentrismo consciente, reflexivo, agresivo y muchas veces antihumano. Sería pueril pensar que esta tendencia desaparece con la edad. Los autores citados observan un hecho de experiencia cotidiana: *"cuando los intereses del yo entran en conflicto con la verdad, el pensamiento comienza por preferir la satisfacción a la*

---

<sup>92</sup> *Ibíd.*, p 19 Cf. Alfredo Adler: *Sobre la persona multada. El sentido de la vida*, c IX

<sup>93</sup> *La autonomía en la escuela*, p 11.

*objetividad*<sup>94</sup>. El mismo Ferrière se ve obligado a recurrir a la energía moral: "todos los malos instintos de la bestia humana se lanzan con desenfreno cuando la energía moral está ausente o reducida a tan poca cosa que es impotente para dominarlos y para imprimir a la personalidad humana la unidad de dirección y de cohesión sin las cuales es imposible ningún esfuerzo"<sup>95</sup>.

La educación, en su concepción integral, comprendiendo la orientación de las tendencias afectivas del educando, que es la base de la educación moral, es un fenómeno mucho más complejo de lo que cree la Escuela Nueva. Nunca como hoy el hombre ha llegado a un más alto grado de consciencia de su dignidad humana, de sus derechos y de su grave responsabilidad humana de vivir. De esto se habla en diarios, declaraciones, manifiestos, discursos y asambleas internacionales; el tema del día es la reconstrucción de un mundo mejor. Sin embargo, nunca como ahora la avaricia es mayor, la sed de riquezas es más grande, el egoísmo más duro, los "intereses" más múltiples y agresivos. Nuestra espontaneidad, celosa de sus derechos, se ha vuelto injusta, dura, falsa y servil. No basta seguir el interés. A tal estado hemos llegado precisamente por seguir el interés. Cuando hemos condenado la moral por heterónoma, el interés ha sido la norma de nuestra acción y por él *el* egoísmo, la avaricia y la adulonería.

## **Amor e interés**

El amor es la inclinación afectiva fundamental que corre en el sustrato de todas las inclinaciones afectivas del hombre, al punto de

---

<sup>94</sup> *Ibíd*

<sup>95</sup> *La escuela autónoma*, p.111

poderse reducir aquéllas a formas diversas de amor<sup>96</sup>. El interés, como tendencia afectiva, pertenece al amor; es una categoría del amor, una especie dentro del género amor.

La Escuela del Interés, reduce todas las tendencias afectivas humanas a aquella categoría de amor que es el interés. En esto consiste su limitación.

Antes veremos qué es el amor, como tendencia afectiva, y el lugar que ocupa el interés.

Dentro de esta concepción genérica, Santo Tomás define el amor como una inclinación del apetito que tiene por objeto un bien<sup>97</sup>. Se trata esencialmente de un movimiento afectivo que tiende a la posesión de un bien, que por eso se llama "amado". Definido el amor como tendencia y recordando la distinción propuesta entre apetito o espontaneidad natural y elícita, debemos distinguir un amor natural, el de la cosa a la perfección de su forma, y el amor elícito, procedente, como dice Santo Tomás, *ex iudicio libero*, del juicio libre.

El amor es principio del movimiento. En el apetito natural, este principio es la connaturalidad del apetente con lo apetecido y puede llamarse, dice Santo Tomás, amor natural. De igual modo, la captación del apetito sensitivo o racional por algún bien o sea la complacencia en el bien.

---

<sup>96</sup> Santa Catalina de Siena: *"Come i piei portano il corpo così l'affeto porta l'anima"*, *Libro della Divina Doctrina*, p 60, ed. Fiorilli, Bari

<sup>97</sup> S.Th. q. 26, a.1

El amor es inmutación del apetito por la apetencia de un bien. El bien es un interés del apetito; es la presencia de éste que ahora llamaremos interés, lo que desencadena el movimiento espontáneo.

Definido como algo que pertenece al apetito, como simple tendencia psicológica, el amor no pertenece a ninguna categoría moral determinada: es indiferente al bien o al mal. "El amor, dice Bretano, no siempre demuestra que lo amado sea digno de amor"<sup>98</sup>. Existe el amor a lo malo; aun a lo que más repugne a la consciencia moral. El amor es pasión, como enseña el Angélico<sup>99</sup> y como refiere Aristóteles: "*Passionibus neque laudamur neque vituperamur*"<sup>100</sup>. Pero como tendencia radicalmente indiferente, el amor es susceptible de adquirir categoría moral mediante su incorporación al orden de la razón. Al proceder de un juicio libre, según una complacencia ilustrada en un bien determinado, entonces, y sin perder su libertad y sin perder su carácter de tendencia afectiva, se hace susceptible de una calificación moral.

La razón actuando como regla del amor, incorpora a éste en las esferas superiores de la responsabilidad y el mérito.

El interés es el acto humano voluntario de preferencia; es seguir la complacencia del bien apetecible. Las funciones del amor e interés son esencialmente las mismas, siendo este último un amor especial. En el hombre y en el niño coexisten, íntimamente trabados, diversos intereses, inclinaciones, apetitos sensitivo e intelectual, que no son más que manifestaciones diversas del amor.

---

<sup>98</sup> *Origen del conocimiento moral*, p 40

<sup>99</sup> S.Th. I-II, q.24, a.1

<sup>100</sup> *Ética II*, 5: "ni alabamos ni despreciamos las pasiones"

Estudiar las causas del amor, es, por lo tanto, estudiar las causas del interés y señalar las categorías fundamentales de causalidad que mueven la naturaleza humana a obrar.

## Causas y efectos generales

Santo Tomás pone como causa universal del amor, el bien, *bonum*<sup>101</sup>. Hemos dicho ya lo que significa, El bien mueve el apetito como objeto; es una moción que obra por atractivo, como un efecto de simpatía metafísica del apetito hacia el bien. A este género de causalidad, los escolásticos llaman objetiva, en el orden de la causalidad final. En otros términos, podemos decir que el objeto mueve al apetito, atrayéndole por cierta afinidad o complacencia que encuentra con él<sup>102</sup>. No es la violencia que impele, es la complacencia que induce.

El apetito (o si se quiere el interés), no es otra cosa que la inclinación hacia un bien apetecible que despierta la relación de conveniencia con el sujeto que le desea. La apetencia comienza en el sujeto cuando descubre en aquél la calidad de bien para sí conveniente, *bonum sibi convenientes*. El bien es causa de aquella inclinación por la razón de apetibilidad que descubre, La apetibilidad es lo que produce la inmutación que llamamos amor. El amor es así principio del movimiento apetitivo<sup>103</sup>.

El conocimiento es condición del amor, pero no causa. El conocimiento presenta el bien que puede ser objeto del amor. La verdad es amada en cuanto es un bien particular. Puede el error

---

<sup>101</sup> S.Th. I-II, q.27, a.1

<sup>102</sup> S.Th. I-II, q.6 *ad* 2 m; q.8, a.1; q.9, a.3, *ad* 3 m.

<sup>103</sup> S.Th. I-II, q.26, a.2

presentarse bajo apariencias de verdad y ser amado. Contra el moderno irracionalismo, que presenta valores como exigencias de la razón práctica, Santo Tomás dice que la razón no puede elegir un bien si no lo conoce: *bonum non potets aman nisi cognitum*<sup>104</sup>.

El amor debe seguir al conocimiento, por lo menos genérico y confuso. No se puede admitir una esfera de exigencias ciegas, que impongan sus condiciones por la violencia, ajenas a toda determinación racional y razona-

El efecto principal del amor es la unión del amante con lo que ama: *unio amantis ad amatum*<sup>105</sup>.

El amor se caracteriza por un modo de aprehensión afectivo de la cosa amada; el objeto amado es aprehendido como algo que pertenece al *bene esse* del amante. Aparece como una exigencia de la afectividad que debe ser satisfecha por la unión. Por eso Santo Tomás pone a ésta como su efecto principal.

En el amor llamado de concupiscencia, la unión es postulada como algo que pertenece al amante; como una estructura complementaria a la concepción integral de su felicidad. En el amor de benevolencia, el movimiento unitivo termina en otra personalidad distinta del amante. En el amor de amistad o en el amor de benevolencia reciproco, ambos términos comunican en una interacción afectiva que establece un nexo de estructura moral más delicada: la generosidad, la abnegación, el don de si son las facetas de la verdadera amistad. No basta pues caracterizar el amor por la corriente afectiva de unión. El amor incorpora a sus efectos la más

---

<sup>104</sup> S.Th. I-II, q.27, a.3

<sup>105</sup> S.Th. I, q.28, a.1; cf. San Agustín: *De Trinitate*, libro 8, c.IX

laboriosa solicitud por iluminar de modo especial al amado. El amor no es ciego, dice en alguna parte Ortega y Gasset, sino que pone lo amado bajo mejor luz. El amor es origen de una **triple actividad** que conviene destacar:

1. Una corriente afectiva, que es lo más característico o formal;
2. Actividad cognoscitiva; admiración, gozo que ilumina mejor al objeto amado;
3. Acción elícita de todas las potencias ejecutivas movidas por el bien que es objeto de aquella complacencia, propia del amor<sup>106</sup>

Esta triple actividad es el esquema psicológico causa de toda vida moral. Todos los problemas que toquen la afectividad, sean morales o pedagógicos, tienen que tomarle como punto de partida. El problema de las actividades dirigidas, la orientación de la espontaneidad, la valoración moral de los actos humanos en función de las diversas circunstancias que rodean la actividad infantil: todos tienen que tomar en cuenta el esquema fundamental de la estructura psicológico-moral de los actos humanos.

Estos efectos y causas, al ser del amor en general, lo son de todas las formas de amar que se incluyen en el amor como las especies en el género.

Todo amor o toda inclinación afectiva (sea benevolencia o concupiscencia), tiene por causa un bien real o aparente, pero que el conocimiento reconoce como tal y cree apetecible. Igualmente el efecto común, es la unión del amante con lo amado. Este efecto es

---

<sup>106</sup> S.Th. I, q.28, a.6

común, sea en las formas inferiores del amor sensible, sea en las formas superiores de la unión mística con Dios. El amor tiende a la unión y realiza la unión. El pseudo-Dionisio, atendiendo a éste, le llama *vis unitiva*: "fuerza de unión".

Si concebimos la personalidad en la dinámica de su evolución y desarrollo, el motor universal de ese desarrollo es el amor. No debemos confundir el amor con el sentimentalismo o sensualidad. Con estas palabras se indican formas de afectividad reacias a una incorporación orgánica al orden de la razón. Los contenidos materiales del sentimentalismo o sensualidad son legítimos psicológicamente y susceptibles de justificación moral, incorporados al orden racional,

El motor universal del obrar en la persona humana es el amor<sup>107</sup>. En el hombre y en el niño, el amor se manifiesta en la multitud de inclinaciones, apetitos, deseos de diferente naturaleza, carácter y valor moral.

En pedagogía, esta tendencia se llama interés. Las inclinaciones diferentes del niño se llaman intereses. El problema que éstas plantean, se llama problema del interés.

La pedagogía nueva pone como motor universal del obrar espontáneo el interés, La personalidad debe crecer y desarrollarse por el interés siempre satisfecho. La escuela no debe determinar las categorías del interés que sea justo; esto sería "enjuiciar el interés". El interés es para la pedagogía el índice, no sólo de una vocación

---

<sup>107</sup> S.Th. I-II, q 28, a. 6: "*Omne agens agit propter finem aliquem. Finis autem est bonum desideratum et amatum unicuique*"

determinada y justa sino el índice de un estado afectivo cuyas exigencias deben ser totalmente satisfechas.

El interés, como tendencia afectiva, es una forma o especie de amor,, Si es una especie dentro de las formas de nuestra afectividad, quiere decir que no puede encomendársele la orientación general de aquélla. La palabra "interés" resulta, por esto, restringida a una zona particular de nuestra vida afectiva. Interés significa la propia complacencia. Y toda la orientación de nuestra vida moral y afectiva no puede reducirse a tan exiguos contornos.

El interés es amor, pero el amor en sus formas más puras y necesarias, aun para la convivencia social, no es interés. El interés no explica la abnegación, la veracidad, el desprendimiento más mínimo ni la amistad. Son estos valores, si no opuestos, diferentes a los caracterizados por el interés.

## **El amor que es interés y el que no lo es**

Amor es, como hemos dicho, un género. Dentro de ese género podemos distinguir diversas especies. En este caso esas especies se llaman: amor de concupiscencia y de benevolencia.

Todo movimiento recibe su especie del fin. Como movimientos de nuestra afectividad se especifican por los términos formalmente diversos donde estos movimientos acaban.

Si el movimiento en cuestión acaba en otra persona, formalmente en cuanto es otra, *alter-ego*, como término objetivo de mi tendencia afectiva, tendremos el amor de benevolencia; si, en cambio, un movimiento de introversión termina en el mismo sujeto de donde parte, tenemos la forma de amor llamado de concupiscencia. En el amor de concupiscencia, nos convertimos en el término de nuestra afectividad. La razón formal de amar es en ambos diferente: en el

amor de concupiscencia, somos nosotros mismos, en la benevolencia es otro: comunicar el bien a los demás. Esto último nos ayuda a reconocer en el interés de los pedagogos el amor de concupiscencia, quedando toda la esfera del amor de benevolencia fuera de la pedagogía.

Cierto es que los pedagogos hablan de intereses superiores, intereses morales o religiosos; pero eso es considerado bajo el aspecto formal de bien útil para el sujeto o convivencia social, siendo aceptado por razones extrínsecas a su propia honestidad. Además llamar a la benevolencia interés superior, es impropio porque pone una diferencia de grado y no específica con la concupiscencia. Mejor es guardar el término, ya consagrado por el uso, de la benevolencia.

El amor de benevolencia, es fácil advertir, contiene virtualidades más hondas y estructuras de más rico contenido que el amor de concupiscencia. El amor de concupiscencia es una tendencia afectiva que difícilmente se conserva sin caer en el egoísmo. Las formas superiores de afectividad: la abnegación, el don de sí, son absolutamente extrañas a la concupiscencia y reductibles empero al amor de benevolencia.

Como estructura afectiva el amor de benevolencia ha sido definido como una donación de nosotros mismos a los demás. Su caracterización formal consiste en ser una corriente de afectividad que termina fuera del sujeto de donde parte. El hombre es un ser social. Esta inclinación hacia el prójimo es debida. El amor entra de lleno en las categorías fundamentales que constituyen la base de la vida de relación. El hombre es una personalidad autónoma, es verdad; pero no es ajeno a la ley que rige sus condiciones de existencia y le asignan un lugar en la interdependencia cósmica. La actitud propia del ser inteligente en el seno de aquellas relaciones recíprocas no es un exclusivismo egocéntrico sino la afectuosa

comunicación. Como postulado de estricta justicia el hombre debe el afecto a sus semejantes.

Se trata de una exigencia de la vida de relación.

El interés, como tendencia radicalmente egocéntrica, no da el fundamento suficiente a la vida de relación. En la esfera de las relaciones sociales se traduce por las formas diversas del individualismo en que el bien personal exacerbado conduce hasta la anarquía social y la consiguiente desintegración de las estructuras todas de la vida de relación.

El amor benévolo, en cambio, tiene la nobleza de la dádiva, que es el corazón del heroísmo, aun de ese mínimum que requiere la convivencia mutua.

El amor es de suyo difusivo, decían los escolásticos; el amor tiende de suyo a darse. El amor de benevolencia realiza de manera más perfecta y acabada lo que es propio del amor; la razón formal del amor se encuentra en él con mayor perfección y pureza. La razón no hace más que dictar la norma de aquella difusión,

El amor de benevolencia es, pues, natural y necesario en el hombre. Tal necesidad, aparece en la forma de exigencias naturales de la vida de relación. La razón canaliza, regula y da forma concreta a esas exigencias naturales y aparecen las virtudes necesarias para la misma. En su grado más ínfimo, el amor de benevolencia es deber y la razón lo regula por la justicia; en sus grados más elevados excede el formalismo un tanto rígido del deber e inspirado en la caridad, toma las formas más liberales de gratuita y espontánea donación.

La pedagogía, como función social, tiene que educar la personalidad del alumno en la línea propia de su evolución y desarrollo. Tiene también la misión de velar por la cohesión y armonía de los cuadros sociales. Debe contemplar el alto valor del amor de benevolencia.

Si el interés o amor de concupiscencia puede, como tendencia afectiva, incorporar muchos elementos de valor que contribuyan al crecimiento de la personalidad, la benevolencia, precisamente en su acto más característico que es el desinterés hasta la abnegación, realiza el más alto valor meritorio que es "dar la vida por sus amigos". Fuera de ese valor de orden personal, tiene el de hacer posible la convivencia social en el seno de las colectividades.

## **El interés, amor de concupiscencia**

El amor de concupiscencia no es necesariamente malo. Es una inclinación psicológica, afectiva, susceptible de una sanción moral. El interés no es ni bueno ni malo. Como simple inclinación, como pasión es esencialmente indiferente, pero capaz de moralidad. El interés, ya se lo considere como intención, como atención o simple deseo, es en si mismo legítimo y ocupa un lugar en la jerarquía de valores de nuestra vida psicológica; pero este lugar nada dice de su caracterización moral<sup>108</sup>.

---

<sup>108</sup> S.Th. I-II, q.24, a.1

En cuanto a su calidad moral puede ser recto, debidamente encauzado en el orden de la razón. El amor de sí mismo es necesario y es anterior al amor del prójimo<sup>109</sup>.

Pero debemos confesar que en la estructura del yo, caben muchas desviaciones. Como a pasión de intensa afectividad puede aplicársele más que a ninguna otra lo que dice Santo Tomás de aquéllas en general: "*Passio trahit rationem ad iudicandum in particulari contra scientiam quam habet in*

*Universali*"<sup>110</sup>. Efecto es éste de la *infirmetas animae*, debilidad del alma, de que habla Santo Tomás, que es causa del acto delictuoso.

La complexión anatómo-fisiológica íntimamente ligada a la sensibilidad, puede facilitar o hacer difícil el ejercicio de la fuerza directiva de la razón.

Fuera de los casos psicopatológicos de alguna disposición especial, que en el compuesto orgánico influya en el equilibrio de los estados anímicos e impida la *vis regitiva* (fuerza gubernativa) de la razón, tenemos que contar con la vehemencia egocéntrica del interés. Esta vehemencia de fuerte afectividad, caracteriza el Angélico como amor desordenado de sí mismo, asignándole conexión causal con todo acto delictuoso o pecado.

---

<sup>109</sup> El amor de sí mismo es regla del amor del prójimo; cf. Merkelbach, O. P. *Summa Theologiae Moralis*, I, 693. Para una reconstrucción fenomenológica de las jerarquías del amor, cf. Max. Scheler, *Ordo Amoris* tr. Zubiri, en *Revista de Occidente*, Madrid.

<sup>110</sup> S.Th. I-II q.77, a.2. "la pasión arrastra a la razón para juzgar en un caso particular contra el conocimiento que tiene en universal (general)".

La expresión "amor desordenado" está tomada según la relación del amor con el contenido normativo de la recta razón. La razón es regla próxima de los actos humanos. Ella dictamina el deber ser. La orientación de la vida afectiva pide, como lo hemos dicho ya, su incorporación al orden de la razón.

El interés como estructura moral, a pesar de que en sus límites y según el dictamen de la razón, es legítimo, sin embargo, como fuerza de intensa afectividad, rompe a menudo todos los diques, desbordándose en la multiforme variedad con que el egoísmo se presenta<sup>111</sup>.

El interés desordenado o egoísmo ejerce en la estructura psicológica del "yo" un verdadero despotismo; por eso todos los autores espirituales recomiendan la mortificación y "la lucha contra sí mismo". Por eso no sólo se plantea para la Pedagogía el problema de cómo se han de desarrollar psicológicamente las energías potenciales del educando, sino también cómo orientarlas hacia el bien. El educador, dice Claparède, debe estimular ciertas tendencias buenas, en detrimento de ciertas tendencias malas<sup>112</sup>.

En el interés son posibles no sólo muy graves sino las más graves desviaciones de nuestra vida moral. ¿No es el interés espontáneo, precisamente por su espontaneidad, lo que ha causado los más grandes cataclismos en la historia? ¿No es el presente, fruto del interés espontáneo sin regulación heterónoma? Una norma

---

<sup>111</sup> S.Th. I-II, q.84, a.1: *Utrum cupiditas sit radix omnium peccatorum*; responde afirmativamente; "...tercero, puede considerarse como inclinación general de la naturaleza hacia los bienes temporales; en este último caso, la concupiscencia es raíz de todo pecado".

<sup>112</sup> *Psicología del niño*, etc. p.242

educativa no puede ser un individualismo fluctuante, ambicioso y agresivo. Debe ser algo fijo e incorruptible, lo que de ninguna manera puede atribuirse a fuerzas oscuras de una afectividad sin control.

## **La educación**

Las inclinaciones o mejor dicho, la orientación de la afectividad del educando, plantea según los pedagogos modernos, no sólo la cuestión del método (que indudablemente debe adaptarse a la capacidad infantil) sino el problema del contenido de la educación. La complejidad de la cuestión no termina allí: se debe actuar sobre un movimiento del más alto precio, ya que es un movimiento libre y responsable, la dinámica misma de la personalidad en las vías de su evolución y desarrollo.

La Escuela Nueva, moviéndose bajo la autoridad de Rousseau, con una timidez que asombra, no se propone con la suficiente claridad el problema moral de estas inclinaciones. El problema educacional se plantea tanto para las que dependen del amor de benevolencia como para las que dependen del de concupiscencia. Si son susceptibles de educación, está claro que ninguna de ellas puede servir de norma educacional.

La Pedagogía debe educar el amor de concupiscencia. Es indispensable que el hombre fije, dentro de una medida objetiva, las exigencias de su propia personalidad. Lo contrario es dejar abierta la puerta a los excesos de una ambición inexhausta.

Muchas polémicas y confusiones se hubieran ahorrado distinguiendo mejor lo psicológico y lo moral. En el capítulo del Interés, muchos autores más preocupados de la autoridad de Rousseau que de la claridad científica, confunden el interés psicológico que se manifiesta en la atención, el placer, la intención,

con las categorías del interés moral, íntimamente ligadas a aquellos. El interés psicológico debe despertarse, pero teniendo en cuenta su ulterior ordenación al bien moral.

El problema educacional, en su concepción integral, debe abocarse a una incorporación de los estados afectivos del individuo al orden de la razón<sup>113</sup>. El acto de interés, principalmente después de los 10 años, es un acto emanado de estados afectivos muy variados. Diversos estímulos pueden actuar sobre él, no siempre nobles y elevados. Tales estímulos dependen del objeto apetecible y las circunstancias. Sus condiciones psicológicas no le justifican como valor moral ni social.

Diversos estímulos pueden afectar el acto humano y servir de móviles al interés. Todas las que Santo Tomás y Aristóteles enumeran como pasiones y que pueden influir en el acto voluntario, son dignas de tomarse en cuenta por el educador: hemos nombrado la principal que es el amor; podemos agregar el odio, el gozo, la tristeza, la esperanza, la desesperación, el temor, la audacia, etcétera. Depende de la complexión psicofisiológica de cada cual, el tener unas u otras pasiones más o menos desarrolladas. La pasión es en sí indiferente al bien o al mal, es inclinación psicológica, que debe incorporarse a la razón.

El problema del interés no puede, pues, resolverse con excitar lisa y llanamente, como lo quiere la Escuela Nueva (que ya no es tan

---

<sup>113</sup> En la escuela del interés hay una subordinación de la razón a los estados afectivos del alumno. El interés en sí es considerado bueno y legítimo; moralmente justificado por su sola manifestación biológica. En esto la Escuela Nueva es fiel a Rousseau. Cuando concede a lo moral un valor estético, se aproxima al psicologismo de Herbart y Froebel.

nueva), el interés del niño, sino orientar ese interés hacia el bien, que resume los verdaderos valores capaces de fundamentar una educación integral.

El niño, como afirman los psicólogos, es muy sensible respecto al bien (principalmente si se trata de niños ya bautizados); distingue exactamente la mala acción de la buena. Desde que llega el uso de razón, infaliblemente la identifica como valor moral. Puede manifestar un interés malo, pero él sabe que es malo, que no lo debe hacer y que el maestro o persona mayor que lo ve le debe corregir. La pedagogía del interés se abstiene de corregir; el niño espera la corrección y no la alcanza; esto pervierte su juicio práctico y le forma una consciencia errónea<sup>114</sup>.

La educación debe, en resumen, orientar el ejercicio de nuestra apetibilidad según el bien de la razón. La orientación al bien honesto, no excluye que la educación deba tender a formar en el bien útil y agradable. La Pedagogía debe contemplar la totalidad de la educación e instrucción en todos sus aspectos, formando personas capaces del trabajo honrado y miembros eficaces para el progreso de la colectividad. En el interés la Pedagogía contemplará una rica fuente de actividad creadora, que ella debe canalizar y encauzar hacia los grandes ideales del espíritu; en el amor de benevolencia, la difusión meritoria de aquélla, que cuando envuelve en comunión afectiva dos o más personas distintas se llama amistad. La educación debe tener por objeto que el amor de sí y la amistad, despojados de errores groseros, ocupen su lugar.

---

<sup>114</sup> Errónea es aquella consciencia que de falsos principios, deduce que algo es lícito o ilícito, que en verdad no es tal

## La caridad, perfección del amor

Siendo las tendencias afectivas humanas por las cuales el hombre aspira a su felicidad esencialmente amor o formas diversas de amar, su educación debe terminar, naturalmente, en la perfección del amor. El amor perfecto incluye la posesión del objeto beatificante capaz de satisfacer el apetito de perfección.

La noción del amor incluye, dice Santo Tomás, la posesión de lo amado por el amante<sup>115</sup>; lo amado es deseado por el amante como para sí conveniente. La perfección del amor se realiza por la perfecta posesión de lo deseado. Este objeto amado cuya posesión es capaz de producir la felicidad o beatitud del amante, es lo que se llama beatitud objetiva; el acto por el cual se posee, beatitud subjetiva.

El amor como tendencia busca siempre el o los objetos donde el hombre pueda poner su felicidad. La felicidad humana puede variar, fuera de otras circunstancias, según el objeto beatificante o según el modo de aprehenderlo.

La caridad es un hábito infuso que vigoriza nuestra capacidad de amar<sup>116</sup>. Como hábito, es disposición permanente en el sujeto; como infuso, no depende de la potencia pasiva del sujeto ante una actuación causada por agentes naturales sino de la potencia obedencial con respecto Dios en cuanto Creador; como extensión toca, ennobleciéndola, la tendencia afectiva de todas las virtudes<sup>117</sup>; como acto es amor, por eso tiene en su haber todos los efectos del

---

<sup>115</sup> III Sent. d.27, q.2, a.1

<sup>116</sup> S.Th. II-II, q.27, a.1: "*amare convenii charitate iu quantum est charitas*".

<sup>117</sup> S.Th. II-II, q.23, a.8: "*per charitatem ordinantur actus ómnium virtutum ultimum finem*"

amor. La caridad contiene en su concepción integra todas las perfecciones del amor; todas ellas reaparecen con rasgos más nítidos y vigorosos.

El amor (incluyendo el de benevolencia y concupiscencia), incluye en sí, dice Santo Tomás<sup>118</sup> cuatro cosas:

1. deseo de lo amado;
2. La benevolencia hacia él, según la cual le deseamos todos los bienes;
3. La beneficencia, obrando por él;
4. La concordia con él. El amor, por sobre estas cuatro perfecciones suyas, supone la delectación del apetito en la cosa amada. En las respuestas a las objeciones el Angélico dice que la caridad algo agrega sobre el simple deseo, benevolencia, beneficencia y concordia, Es un nuevo vigor que nutre el dinamismo de su actividad creadora, llevando sus efectos de lo vulgar a lo sublime, de lo normal al heroísmo.

La caridad perfecciona al amor:

1. En cuanto a su origen;
2. En cuanto a su estabilidad en el bien;
3. En cuanto a su objeto;
4. En cuanto a sus efectos;
5. En cuanto a su extensión.

**En cuanto a su origen**, lo hemos dicho, es infundida por Dios. Así como Dios, dice Santo Tomás, ha formado las virtudes naturales por la ley de creación, así puede infundir nuevas virtudes por la ley

---

<sup>118</sup> III Sent. Ic

de reparación. El amor natural, en cambio, tiene su génesis en las leyes ordinarias de la naturaleza, sin tener en cuenta ninguna ley superior.

**En cuanto a su estabilidad en el bien**, el amor natural es indiferente al bien o al mal moral; es simple tendencia aún no incorporada al orden de la razón. La caridad, en cambio, es hábito bueno o virtud, vale decir, rompe la indiferencia *ad apposita* e inclina al Bien.

**En cuanto a su objeto**, el de la caridad es Dios y el hombre en cuanto imagen de Dios. Dios puede ser objeto también del amor natural que sigue el conocimiento natural de Dios. La caridad lo contempla como fin último sobrenatural, conocido por revelación; contempla en El una relación especial de paternidad y amistad divinas sólo develadas por revelación<sup>119</sup>.

Por lo que toca a sus efectos, que Santo Tomás enumera: como la paz, concordia, benevolencia y dilección naturales, la caridad les agrega algo más, por una elevación perfectiva de su misma naturaleza, que los vuelve más eficaces en su realización, más meritorios en su ser moral, más libres de las estructuras contingentes donde se inserta su acción, por un orden de causalidad más elevado que les otorga una plenitud insuperable y una fuerza de realización más eficaz. Un ejemplo va a aclarar esto: la benevolencia y concordia naturales están como sujetas y constreñidas en su ejercicio por las condiciones concretas de alguna comunidad afectiva actual. La benevolencia se realiza naturalmente, donde aquella comunidad afectiva es posible. La afinidad de caracteres, de estudios, de

---

<sup>119</sup> S.Th. I-II, q. 65, a. 5, ad 1 m: "*Charitas non est qualiscumque amor Dei, sed amor Dei quo diligitur ut beatitudinis obiectum*".

fortuna, de inclinaciones políticas, de lengua, de estirpe, de edad, etcétera.

Todas éstas son circunstancias actuales, concretas, que son como el caldo de cultivo donde la benevolencia natural se expande. Ni hay qué decir que tales circunstancias limitan y estrechan el campo de la benevolencia; al mismo tiempo que le hacen posible, le limitan.

Tal es el tipo del amor natural, que hace el sustrato de nuestra vida afectiva. La caridad, amor sobrenatural, perfecciona, nutriendo, las fuerzas afectivas y las estructuras constitutivas de todas las formas del amor natural. Esto lo hace, como dijimos, libre de las condiciones espacio-temporales donde su acción se inserta. No se detiene a ver en el hombre ni la afinidad de caracteres, ni de lengua, ni de estirpe, ni de política. Es el amor que llega hasta el enemigo; es el amor que llega hasta el pobre, al humilde, al necesitado; el amor que se revela en todas las formas de alta abnegación y renunciamento.

En cuanto a su extensión, se caracteriza por su universalidad. Por una parte realiza la unión del hombre con en la forma de progresiva perfección, cuya descripción en los dominios de la Teología Mística. Por otra parte, pasando sobre las particularidades y condiciones concretas de los otros individuos, ve en ellos los hijos del mismo padre, descubriendo la ley verdadera de universal fraternidad.



# El interés en la pedagogía

## Introducción

Herbart, al procurar encontrar una base de sistematización pedagógica, propuso, como es sabido, el interés como núcleo del procedimiento didáctico. El interés, dice Compayré, es la palabra mágica de la pedagogía de Herbart<sup>120</sup>. Aceptada en sus líneas generales la posición herbartiana, de ver en el interés del niño una base para la acción del maestro, se presenta la doble cuestión: qué es el interés y cuál es su extensión.

Ambos problemas fueron ya planteados por el mismo Herbart y desarrollados según las posibilidades de su filosofía, Hoy, en la abundante literatura pedagógica actual, el interés se encuentra exagerado, disminuido, metamorfoseado de mil maneras diferentes; reducido a lo psicológico, a lo biológico, lo cultural, etcétera, a menudo sin claridad y en medio de un alarmante confusionismo. Si se va a "respetar" el interés del niño o no, si se deben "consultar" sus intereses, si el interés representa un germen de actividad creadora que debe desarrollarse en determinadas esferas de acción, debemos preguntarnos primero qué es ese interés, cuál es su estructura interna y en qué zonas debe desarrollar su acción.

---

<sup>120</sup> Gabriel Compayré: Herbart, p 4.3.

Albert Millot, haciéndose eco de la importancia del interés en las corrientes pedagógicas actuales, dice así: “Los maestros de la Nueva Pedagogía, en quienes la influencia de Rousseau es más o menos profunda, han insistido con fuerza en la necesidad de requerir los intereses innatos del niño<sup>121</sup>; la nueva pedagogía, según el mismo autor, se caracteriza y distingue de la antigua por su preocupación por los intereses y deseos del niño<sup>122</sup>. En el *Ideario de la escuela nueva* del profesor Forgiione, pueden notarse diversos paralelos entre la escuela nueva y antigua<sup>123</sup>, y credos pedagógicos, sin más valor que ser un índice del fanático y muchas veces irreflexivo entusiasmo por el interés del niño.

El interés, según Herbart, indica en general una especie de actividad intelectual que debe causar la instrucción<sup>124</sup>. El interés, agrega John Adams, rectificando la interpretación posterior de la Escuela Nueva, no es el simple placer sino un impulso hacia un esfuerzo siempre mayor. Igual rectificación hacen la escuela del trabajo de Kerschensteiner y el pragmatismo sociológico de Dewey.

La evolución posterior de la escuela herbartiana del interés se debe atribuir al naturalismo de Rousseau y a la fuerza de su dialéctica interna. Ambos han llevado el interés de instrumento a norma educativa. Y es sobre todo en esta calidad normativa donde reaparece como la nevadura de las corrientes pedagógicas actuales.

---

<sup>121</sup> Albert Millot: *Las grandes tendencias de la pedagogía contemporánea*, p 79, ed. UTEHA, México.

<sup>122</sup> Ib. p 78.

<sup>123</sup> Entre los pedagogos nuevos no se encuentra nunca determinado con exactitud qué se entiende por escuela antigua.

<sup>124</sup> Herbart: *Bosquejo de una pedagogía*, p 51; Monroe: *Historia de la pedagogía*, IV, 70; Adams: *Evolución de la teoría educativa*, p 317

Para la escuela nueva el interés es lo agradable; para la escuela pragmática de Dewey y la Alberschule alemana el interés es lo útil; para la educación funcional de Claparède el interés es la necesidad del compuesto orgánico. Para la escuela axiológica el interés es un valor dado, ya sea por la comunidad vital o cultural (Krieck, Joñas Cohn, Della Valle, etcétera) o dado por la comunidad histórica (Dilthey, Spranger).

Tal es en síntesis, que no puede ser exhaustiva, la posición actual de nuestro problema. Todas estas respuestas dadas tienen su parte de verdad. Interés es lo agradable, lo útil, lo necesario, lo recibido por herencia en la comunidad política o la historia. La cuestión es saber qué lugar deben ocupar estos intereses en los cuadros de una pedagogía integral. Creemos que dentro del tomismo el problema del interés admite una nueva posición, ganando en claridad y más amplio desarrollo, con determinaciones más precisas acerca de los bienes a alcanzar. Empecemos por la definición del interés, su origen, etapas sucesivas, para contemplar su extensión, que llama a la pedagogía multiplicidad del interés.

## **Qué es el interés**

En nuestro trabajo<sup>125</sup>, desde estas mismas páginas, ya vimos el lugar que ocupa el interés en el complejo de nuestra vida moral, como tendencia afectiva; es el mismo amor de concupiscencia, amor que contempla las exigencias morales de la propia personalidad. No es de extrañar si se ha visto en él el auxiliar poderoso para la tarea

---

<sup>125</sup> La pedagogía del interés y el amor, en revista *Philosophia*, n IV, a 1945. Mendoza aún podemos agregar, es lo único que prácticamente la hace posible.

del maestro y J. M. Schmieder<sup>126</sup> define el interés en los siguientes términos: es una satisfacción permanente por un objeto y ante todo una tendencia a seguirse ocupando de él. En esta definición el interés se caracteriza, como lo afirma el mismo autor, por un sentimiento agradable y la prolongación del acto voluntario.

En esta definición didáctica, nos pone en presencia del interés actual del alumno en el aula, que el maestro debe tener en cuenta para la enseñanza. Ofrece algunos elementos psíquicos del acto de interés, pero no los comprende a todos. La palabra “satisfacción”, por ejemplo, indica una cierta actitud de complacencia, pero no siempre la complacencia es interés. Según otros autores que hemos mencionado puede no existir el sentimiento agradable y puede aún no prolongarse el acto voluntario y no por eso deja de ser interés. El autor, sin duda, se refiere solamente al interés psicológico ordenado a la instrucción. Otra definición psicológica es la del doctor Decroly<sup>127</sup>.

En su extensión la definición del interés debe referirse no sólo al interés psicológico sino moral. Debe comprender no sólo la atención y lo actualmente agradable sino el hecho de que solicita el esfuerzo de nuestra parte. No sólo el interés legítimo y bueno sino el malo y pernicioso; no sólo el interés necesario sino el superfluo, etcétera. En su contenido la definición debe referirse solamente al interés y no a otra cosa. Así cumplimos con la lógica que manda incluir en la definición todo lo definido y solamente lo definido.

---

<sup>126</sup> Schmieder: *Didáctica general*, p 20.

<sup>127</sup> *Problemas de psicología y de pedagogía*, p 78: define el interés como el signo interno y común a todas las necesidades y sentimientos experimentados por un sujeto

Creemos que, dados los caracteres más generales de aquella actividad volitiva que los pedagogos han designado como interés, podemos definirle como el acto humano voluntario de preferencia.

Decimos acto humano voluntario, porque la educación contempla solamente el elemento voluntario de nuestros actos. Solamente el acto voluntario es sujeto de educación. “De preferencia” indica intención, elección, comparación, inclinación voluntaria por algo libremente elegido. Acto voluntario es en la definición lo genérico o el género; de preferencia, la diferencia específica o sea, lo propio del interés.

El acto de preferir en su forma simple es el fruto de un paralelo, de una confrontación. Tal confrontación es el punto terminal de una serie de movimientos psicológicos previos, que debemos tener en cuenta desde el punto de vista educacional. La elección, que es el fruto ya maduro del interés, puede ser buena o mala; la educación tiene por objeto que la elección espontánea incida siempre en el bien (*bonum*).

Caracterizado el interés como una actitud de preferencia, la educación tiene el deber de orientar esa actitud según lo pide la dignidad y fuerza del carácter verdaderamente moral. Psicológicamente el educador se encuentra con un complejo sistema de inclinaciones, apetitos, sentimientos, etcétera, que debe incorporar al orden de la razón.

Globalmente el preferir como acto corresponde siempre a un interés. Max Scheler asimila el preferir a la intención. Se equipara el preferir, dice, de un acto al elegir en general... El preferir, sin

embargo, se realiza sin ningún tender, elegir ni querer<sup>128</sup>. El preferir no obstante, indica la totalidad del acto de interés como plena actualización de la fuerza apetitiva donde radica. La intención es una de sus etapas, la elección es otra. El preferir existe ya virtualmente en la intención; pero se realiza o existe actualmente sólo en la elección.

Siendo el niño una naturaleza en que predomina lo sensible sobre lo intelectual, su preferencia surge en la vivencia emocional, casi con independencia de los cuadros de representación objetiva que son propios de la edad adulta. El preferir y su contrario el postergar, actúan como en un mundo propio, que poco a poco se quiebra, para dar lugar al mundo de mañana. La preferencia (intención y elección), va cambiando de ruta, explicando y racionalizando la estructura del mundo moral en que la persona humana realiza su desarrollo y plenitud. La preferencia adquiere toda su importancia vital de la cosa preferida, y de la intencionalidad que la precede. Su estructura psicológica, es como el esqueleto que servirá de sustentáculo a su ser moral, Es este ser moral el que depende de la cosa, el fin y las circunstancias<sup>129</sup>, y es el que tiene importancia en la educación. Poco a poco la persona humana va adquiriendo una consciencia -no emotiva sino racional- del sistema de preferencias en que edifica su mundo moral.

La escuela activa, nueva, del mañana, axiológica, etc. no puede establecer un sistema racional de preferencias o intereses humanos en qué fundar la orientación de su actividad docente. Su interés tiene un carácter subjetivo y emocional que debe ser “respetado” por ininteligible.

---

<sup>128</sup> Max Scheler *Ética*, I, 140.

<sup>129</sup> S.Th. I-II q 18, a. 5, 6 y 7.

La objetividad de los valores en que descansan o sea su referencia a bienes reales, es esencial a todo sistema de preferencias. Si la objetividad es sólo captada en la vivencia emocional, aquella objetividad alógica, irracional, en la misma esfera que cualquier fenómeno psicopatológico, no puede servir de base a la educación. La dinámica misma de la personalidad pide estructurar el mundo moral en un realismo objetivo.

Todo el proceso educacional debe surgir de la actividad creadora del niño. No entendemos cómo será posible una educación de aquella actividad puramente emocional si la inteligencia carece de un principio de interpretación y conocimiento del interés, tanto como preferencia subjetiva, individual y concreta, como preferencia objetiva ínsita en los valores reales que el educando debe incorporar.

El interés como preferencia debe contemplar con prudencia el doble aspecto del poder-ser y el deber-ser del educando.

## **Génesis del interés**

Siendo el acto de interés acto humano, su génesis es la misma que para todos ellos. Pedagógicamente, conviene saber que estamos tratando de actos humanos y no de otra cosa. El interés del niño no debe ser tratado de otra manera sino tomando en cuenta las leyes generales de las acciones humanas. Esto lo decimos contra algunas pedagogías que hacen del interés una cosa abstracta, ficticia, desvinculada con la vida real, casi un mito.

La génesis del interés es el deseo. El movimiento fundamental y primario para la realización del acto humano es lo que los escolásticos llaman la *simplex volitio* el deseo. El deseo, entendido como *simplex volitio*, es el movimiento primordial de la apetibilidad que sigue a la aprehensión intelectual o sensible. El psicólogo suele distinguir el deseo, interés, etc. como formas diversas de la actividad

psíquica; en nuestro caso, lo importante es contemplar estos fenómenos incorporados en la estructura de la acción. El deseo, según Santo Tomás, se despierta ante la presencia del bien apetecible<sup>130</sup>; el conocimiento, aun imperfecto, ya es capaz de despertar el apetito. Como forma del acontecer anímico, el deseo es una inclinación, una tendencia hacia el bien que se apetece. Genéticamente, es lo primero que apunta en el despliegue vital del quehacer práctico; es el germen de la vida afectiva y de la voluntad.

La palabra emoción, considerada etimológicamente (*e-movere*), nota el Card. Mercier, indica, quizás con una mayor exactitud, la naturaleza psicológica del deseo. Es propio del deseo iniciar el movimiento: "esta iniciación del movimiento, esta moción, es, propiamente hablando, la emoción (*e-movere*) del apetito<sup>131</sup>. No nos interesa por ahora el problema psicológico de la emoción; bástenos saber que es la primera mutación del compuesto orgánico en presencia del bien apetecible.

Según Herbart, el deseo no es el interés. El deseo, dice, aspira a algo futuro mientras el interés es presente; se desarrolla en el intuir y se adhiere a lo intuido como presente<sup>132</sup>. Sin embargo, coinciden por razón de la apetibilidad que es *común* a ambos. El interés es una apetencia explícita, clara y bien desarrollada; el deseo, en cambio, es la raíz del movimiento apetitivo, que mientras permanece como germen, es confuso y genérico; por eso Santo Tomás lo pone en la elaboración del acto voluntario, El deseo es al interés como lo aún

---

<sup>130</sup> III De Anima, Lc. V, n 830

<sup>131</sup> Mercier: *Psicología*, p 275,

<sup>132</sup> Pedagogía general , 120, ed. Clásicos de la Educación

imperfecto a lo perfecto, en todo su desarrollo; por eso su mayor complejidad y más rica estructura.

Los tomistas reconocen en el deseo dos elementos: aprehensión de un bien y gozo imperfecto, aún confuso, de ese bien. En el compuesto orgánico, coexisten el apetito natural y el apetito elícito. El deseo sigue a veces la inclinación natural (no elícita) del apetito a buscar lo para sí conveniente.

El hombre y el niño, como todo organismo animado, tienen el deseo natural y el elícito, de lo conveniente para su vida. La necesidad de experiencias útiles que la señora Montessori nota en los pequeños, obedece a exigencias vitales profundas de la naturaleza animal y racional.

Antes de terminar, debemos recalcar que la causa del deseo y todo el orden del movimiento animal, es lo apetecible, en cuanto aprehendido como tal. Subjetivamente, es una elemental estimación de conveniencia que nutre las raíces del hacer, en la persona humana.

El interés como acto elícito, tiene sus raíces en el deseo y más aún en la aprehensión del bien apetecible (reconocido como apetecible). No es obscura exigencia emocional, irracional y alógica sino movimiento voluntario que se reconoce como tendencia a algo que distinta o confusamente advierte.

## **Etapas del acto de preferencia**

La vida afectiva y volitiva se inician en presencia del bien (real o aparente) que se presenta como apetecible. El bien despierta el deseo. Toca ahora continuar con las etapas más caracterizadas del acto de interés y de mayor valor pedagógico. Tales etapas o

momentos principales de la acción son la intención, elección e imperio.

La intención es el acto de la voluntad que se propone llegar a un fin<sup>133</sup>. Cualquiera que sea nuestra posición con respecto a la “ética de los fines”, la intención es la autodeterminación de la voluntad hacia el bien que se desea alcanzar. El interés inicial o deseo le prepara el terreno. La intención agrega, sobre el simple deseo, el acto explícito, elícito de la voluntad hacia el bien que se desea alcanzar.

El *self-government* o autogobierno de la propia personalidad es formalmente educación de la intención. El gobierno de sí mismo hace reposar su eficacia en una intención siempre justa. No hay gobierno de sí mismo si no hay formación de la intención; la intención procura la orientación de la conducta según la norma objetiva de la conducta moral.

Para aquilatar toda la importancia que la intención tiene en educación, sobre todo aquella formación de la propia autonomía, debemos notar que casi toda la estructura psicológico-moral del acto humano depende de la intención; ella le confiere la forma y modalidad, determina su contenido de valores, el grado de su mérito y responsabilidad. Si se trata de formar la personalidad autónoma, estructurada en los más altos valores, y crear el sentido de la responsabilidad coextensiva a todo obrar humano, debe educarse la intención.

---

<sup>133</sup> S.Th. I-II, q. 12, a. 1 y 2: “*intentio respicit finem secundum quod est terminus motus voluntatis*”

En síntesis, la pedagogía debe mirar desde el punto de vista educativo (no instructivo), no tanto el atractivo que el niño sienta sino la intención. La autodisciplina del carácter personal llega a ser un hecho cuando la intención es capaz de elevar la especificidad moral de los actos humanos, alcanzando las más altas jerarquías de la vida espiritual. En el niño, sobre todo, el atractivo debe acompañar los más elevados ideales.

Muchas veces, en el complejo de actos intencionales, puede aparecer una intención vocacional; muchas pedagogías terminan en el acierto de determinar la vocación. Pero si se logra señalar la vocación de un individuo, todavía cabe preguntar qué uso hará ese hombre de su vocación. No basta crear una aptitud para llenar una función social; se debe crear la aptitud moral de llenarla bien.

Siendo la intención función de referencia voluntaria a los bienes que se han de alcanzar y no afectando en nada la presencia intencional de estos bienes a la libertad y autonomía del educando, el maestro debe proponer al alumno ideales nobles y elevados y no abstenerse de ello. Es una aberración pensar que el alumno los deba descubrir por sí mismo. La abstención podrá recomendarse en las pedagogías naturalistas, positivistas, antropocéntricas, donde el maestro no puede intervenir legítimamente en la individualidad del educando, por ningún principio que lo justifique. Pero en una pedagogía realista, que conoce la estructura objetiva de los valores que deben realizar la perfección del educando, sería vano y antipedagógico predicar la abstención. La más alta misión del maestro es precisamente ofrecer a la intención del educando los ideales de que depende su verdadera grandeza.

A la intención le acompaña la elección. La intención, como enseña Santo Tomás, se refiere al fin; la elección, acerca de los medios para conseguir el fin. Decir con la Escuela Nueva que el interés es la única norma de educación, es suponer la intención y

elección siempre perfectas. La elección es definida por el Angélico: *preacceptio unius respectu alterius*<sup>134</sup>; significa, en la voluntad, el acto formal de preferir uno y por consiguiente, posponer a otros; es un acto plenamente deliberado, para el cual la voluntad debe tener aptitud moral y no sólo física. La pedagogía, en este caso, debe formar los criterios de elección. El amor por los padres, el amor por la patria, el amor de Dios y la vida de relación en sus múltiples fases, las exigencias del vivir personal y del convivir social, requieren criterios de elección ya formados y con suficiente razón de ser.

La llamada Pedagogía del Interés (y decir esto es referirse a casi toda la pedagogía moderna), sólo atiende a la estructura psicológica de la educación; por eso es insuficiente. La pedagogía, como tarea, aunque deba contar con la psicología, en sí es de carácter moral. Una pedagogía integral, no limitada a lo instructivo y para la cual la palabra educación conserva un sentido y posee un contenido, debe interesarse no sólo por la formación psicológica de los hábitos sino por su formación moral o sea el uso que de ellos debo hacen. El futuro desarrollo de la personalidad depende, más que de la capacidad psicológica, de la determinación moral de nuestras acciones. Canalizar las fuerzas afectivas humanas dentro de lo honesto (por lo menos), es obra de la elección y de la intención.

El educador debe tener presente que la persona humana no puede formarse sólo psicológicamente, desvinculada de toda norma moral; el criminal, el ladrón, el egoísta, son, a menudo, vigorosas personalidades, sólo psicológicamente, de una gran actitud creadora, de una gran proyección social, pero que no tienen en cuenta ninguna norma moral ni ley. Realizan dichas personalidades el ideal

---

<sup>134</sup> S.Th. I-II, q.13, a.2

de una moral perfectamente autónoma, sin ninguna forma de coacción extrínseca, ajena a la propia autonomía. A la Pedagogía no le puede ser indiferente cualquier desarrollo de la personalidad; debe propiciar aquel desarrollo que conduzca el individuo a una autosuficiencia en la práctica del bien virtuoso y meritorio. De aquí la importancia de proponer ideales a la intención y formar en el niño los criterios de elección que deben regir ese preferir y ese posponer autónomos en el curso de su existir temporal.

Asignar a la pedagogía como objeto el nutrir las exigencias del interés múltiple sin ninguna caracterización moral fundada en valores objetivos de verdad y de bien, resulta insuficiente. Si queremos llamar interés a la totalidad de los objetivos pedagógicos, debe hacerse sobre la base de que el obrar autónomo, sin dejar por eso su autonomía, sea incorporado al orden de la razón. La educación llamada autónoma es víctima de un grave prejuicio: deja todo el orden de la elección e intención al solo arbitrio del educando, sin que posea aún los elementos de juicio para saberse conducir por sí mismo. Si el educador no interviene en la formación de los criterios de elección e intención del alumno, la autonomía llevará a éste solamente al juego, y del juego a la ley del menor esfuerzo, la comodidad, la pereza, la holgazanería.

Imperio es el acto de la razón que dispone la consecución de lo que es objeto de nuestras preferencias. Presupone la elección ya hecha y la consagración del *bonum* apetecible como objeto del dinamismo voluntario. Dentro de su tendencia al bien en general, la voluntad permanece indeterminada con respecto a los bienes particulares. El acto del imperio tiene por esfera de acción todo el orden ejecutivo: la voluntad, el apetito sensitivo, el acto mismo del entendimiento. La voluntad dispone el ejercicio de todas las potencias operativas humanas. Santo Tomás se ocupa del *imperium* en S.Th. I-II, q.17, a.1-6, donde consagra nueve artículos a la

estructura psicológica de los actos imperados de la voluntad. La función propia del imperio es ordenar la ejecución de los actos por realizar.

Desde el punto de vista educativo, el imperio debe ser ordenado y evitarse el capricho de la voluntad. Sobre todo en la infancia, cuando la estructura psicológico-moral del hacer no está bien ajustada, el capricho reaparece con frecuencia, como anomalía afecto-volitiva del hacer infantil. La formación del carácter depende en su substancia de una unidad de acción energética, eficaz y disciplinada, capaz de conducir la persona humana a la realización de su último fin y las finalidades subsidiarias que pretenda conseguir, siempre que sean legítimas.

Tales son las etapas principales del acto de preferencia que hemos contemplado, no aisladas sino integradas como modalidades diversas del acontecer anímico en la unidad del acto voluntario. De paso, hemos visto cómo pueden incorporarse en la educación. Ahora resta preguntar cuál será el contenido del acto de interés.

La intención es la primera raíz para una valoración ética del hacer; es la que da casi todo el contenido a la acción. La escuela activa no se preocupa por la intención; reaparece en cierto modo su valor en Dewey y Kerchensteiner, al referir la espontaneidad a lo útil y al medio social. Pero ésta no deja de ser una reacción incompleta, porque la intención se forma con un contenido amoral, utilitario. Todo se gana, menos la personalidad del educando para el bien.

Pasemos ahora a considerar la extensión del interés o sea las diversas esferas múltiples del interés.

## **Multiplicidad o extensión del interés**

El ideal del *uomo universale* reaparece en Herbart con su teoría de la multiplicidad del interés, en donde se refiere a los diversos objetos a que pueden llegar las preferencias humanas. Por eso la multiplicidad es la extensión del interés. La multiplicidad quiere indicar diversidad de orientaciones y criterios de valorización ética en todo el hacer del hombre. Es dentro de la estructura del interés, en cuanto inclinación del apetito, como podemos apreciar sus orientaciones diversas. En la concepción antropocéntrica de Herbart, el interés, por ser elección de una autonomía perfecta, tiene un valor absoluto que debe ser respetado. Aceptando los postulados del autonomismo antropocéntrico, la preferencia significa la decisión de una autonomía perfecta que tiene en sí su razón de ser. El problema ético-pedagógico de cómo orientar esa autonomía no tiene cabida; el problema pedagógico de determinar adonde se dirigirá ese interés, tampoco tiene sentido. El naturalismo pedagógico, que prescinde de Dios y rehuye la “ética de los fines”, se ha visto, por eso, reducido a nutrir las capacidades de acción, sin poder determinar nada sobre su calidad ética o condición metafísica.

Según Aristóteles y Santo Tomás, lo que atrae y define el movimiento volitivo es lo apetecible. El interés tiene tanta extensión cuanta es la de lo apetecible. No debemos limitar arbitrariamente su extensión a lo bueno ni a lo malo. El interés se encuentra donde el objeto puede presentar el carácter de apetecible y es actualmente apetecido. Para ciertas escuelas pedagógicas es muy difícil o aun imposible, determinar hacia dónde se dirigirá la actividad del educando; generalmente, ante las dificultades, optan por escandalizarse de que aquella actividad pueda ser orientada, Herbart experimenta la misma dificultad cuando afirma que es imposible indicar “los fines futuros del educando”.

Que es imposible indicar en concreto cuáles sean los fines particulares de cada educando en singular, concedo. Pero que sea imposible indicar en concreto cuáles sean aquellos fines a que la persona humana deba tender para su desarrollo y perfección, niego. Hay finalidades concretas a que todo hombre debe tender, no sólo en la esfera del fin último de la vida humana sino en la esfera de las finalidades subsidiarias, o bienes encargados del bien y bienestar temporal, la convivencia digna del hombre con los demás.

Adoptando la terminología tradicional, por ser más cómoda, podemos distinguir en el interés múltiple un interés material y un interés formal. El material es el objeto donde descansa la apetencia. Interés formal es la razón de apetibilidad por la cual tal objeto es de interés y mueve al apetito del sujeto que apetece. El interés material puede manifestarse como inclinación, ya sea por las letras, mecánica, medicina, religión, etc. Interés formal es lo que yo deseo en el seno de todas esas actividades. Es precisamente sobre ese interés formal que llaman la atención los autores espirituales, cuando hablan de rectificar la intención<sup>135</sup>. Podemos agregar que el interés material o lo interesante de Herbart, es posible identificarlo con el *finis operis*; en cambio, al interés formal cabría identificarlo con el *finis operantis*, fin que persigue el operante.

## **Interés del individuo y de la persona**

Puestos a distinguir entre las diversas especies del interés múltiple, la primera distinción que nos parece prudente hacer, es la encargada de delimitar las diversas esferas de apetencias del individuo y de la persona.

---

<sup>135</sup> Cf Taulero: Instituciones divinas, p 94, ed P. Getino.

Nos han enseñado los pedagogos a repudiar la inteligencia y magnificar la acción. Sin embargo, el interés de la persona es un interés teórico; el del individuo es práctico. El de la persona es la posesión de la verdad y del bien absolutos, eternos, inmutables. Es el deseo de saber que acompaña a todo hombre, como lo sugiere Aristóteles. Es un interés que sería vano desconocer, por radicar en las entrañas más hondas de la personalidad. La escuela de la acción desconoce la importancia de la inteligencia en la vida del hombre. Por eso es esencialmente antipedagógica. El enorme esfuerzo especulativo de todos los siglos dice con elocuencia la necesidad y gravedad del problema de la teoría para la existencia humana. Según los teólogos, el esfuerzo humano de saber e inquirir la causa suprema de todas las cosas es el deseo natural de ver a Dios, El interés de la persona es una actitud moral inicial y profundamente humana que reaparece en la siempre inquieta indagación del hombre. Es el interés que lleva de la experiencia al discurso y del discurso a la contemplación. No descansa hasta la posesión integral de la verdad, explorando en todas las esferas donde la admiración es capaz de sorprenderla.

La Pedagogía debe salir al encuentro de aspiración tan radical y tan profundamente humana, dando el conocimiento de Dios, Verdad primera y Bien infinito del hombre, capaz de saciar una apetencia de saber siempre inexhausta en el mundo de lo creado. El interés de la persona humana formalmente en cuanto tal, es apetito de contemplación y de saber total, sea en la esfera de lo físico, metafísico, teológico, en el mundo moral o histórico.

El interés del individuo es interés por lo que se refiere a la conservación de sí o de la especie. Se refiere a lo útil en su sentido más amplio. El hombre, no sólo es ser espiritual sino que es sensible. Tiene cuerpo y es una existencia limitada a las condiciones de la vida orgánica. En el animal, la naturaleza provee desde el principio a

sus necesidades. El hombre nace en la indigencia; esto es causa de una gran variedad de necesidades o intereses útiles, que como exigencias de su propio ser natural se le presentan. El educador está, por esta razón, en presencia de múltiples exigencias que en el niño debe atender. La educación física, la destreza manual, el aprender un oficio como medio para ganarse la vida, son cosas que una educación integral no puede olvidar. Igualmente, si la convivencia social pide ciertos rudimentos históricos, geográficos, biológicos, matemáticos, etcétera, ya deben considerarse como una exigencia natural del niño que vive en ese medio.

Aunque hemos llamado a éstos “intereses del individuo”, no significa que la persona sea ajena a ellos. Es la misma persona, obrando analógicamente en una doble esfera de acción: la de sus intereses, que diríamos específicos, y la de los que no lo son, pero que le pertenecen. El primero es un interés teórico, el segundo práctico.

## **Interés psicológico y moral**

Entre las diversas esferas del interés múltiple, no es menos importante la distinción entre el interés psicológico y el moral. Herbart trae un interés social, la simpatía, que evidente podría reducirse a lo moral, pero no trae un interés moral propiamente dicho. Esto se explica porque en la escuela herbartiana, como en las escuelas positivista de la acción, pragmatista, etcétera, la moral no existe\*: es estética de la acción y cultivo de ciertas normas sociales. Sin embargo, la escuela debe contemplar el interés moral del niño, como criterio de honestidad de sus acciones.

---

\* No existe de hecho, pues no puede coexistir con ninguna metafísica subjetivista y antropocéntrica

El interés psicológico debe contemplarse sobre todo en la instrucción; la moral, en la educación. El primero es más bien manifestación psicológica del interés. No nos vamos a detener en él, porque es precisamente el único que ha merecido la atención de los pedagogos y psicólogos de la infancia. El interés psicológico puede ser identificado con la atención, aunque ésta no agote todas sus formas. Todo lo que los pedagogos nos dicen para facilitar el aprendizaje de los niños, se resuelve en un complejo de condiciones psíquicas y didácticas para mantener despierta la atención. Desde el punto de vista didáctico, de la instrucción, es necesario investigar las leyes del desarrollo corporal del niño, la memoria, la inteligencia, las aptitudes naturales más sobresalientes. En este sentido, los trabajos psicológicos, por ejemplo: de Claparède, Binet, etc. tienen indiscutible importancia.

La manifestación psicológica y espontánea del interés, que llamamos interés psicológico, es una base admirable para cimentar la labor educativa. Pero no debe confundirse el cimiento con el edificio. Cuando la señora Montessori invita al maestro a observar el niño y proseguir la observación, aún no hemos comenzado con la Pedagogía.

El interés psicológico se encarga de la formación de hábitos o aptitudes; el interés moral se encarga del uso<sup>136</sup> de esas aptitudes adquiridas.

## **Interés agradable**

Desde el punto de vista moral el interés puede ser agradable, útil o necesario, y honesto. De cada uno de ellos diremos algunas

---

<sup>136</sup> Cf. De usu, I-II, q 16, a. 1.

palabras, El interés agradable ha inspirado, como es sabido, toda una corriente pedagógica originada en el sentimentalismo de Rousseau, que pretende educar a base de lo agradable para el niño (Ellen Key, Gurlitt, Duvillard, etcétera). Una voluminosa literatura sobre “los derechos del niño”, “la personalidad infantil” y los juegos en la escuela, no ha logrado abrirse camino entre los educadores, que se empeñan seriamente en tan delicada función social. Sin embargo, fuera de las exageraciones de una literatura muchas veces polémica y de sistema, lo agradable es ingrediente necesario en la educación. Esto, todo maestro lo sabe.

El interés agradable aparece en dos formas: como alegría y como gozo<sup>137</sup>. La alegría es espiritual; el gozo es sensible. La alegría es un placer de la voluntad y sentimientos superiores del hombre; el gozo es un placer sensible. Santo Tomás distingue ambos según sus estructuras de apetito intelectual y sensitivo. Richter también reconoce la misma distinción<sup>138</sup>. La escuela debe tener presente este doble origen del placer. El niño es, por naturaleza, afectivo y sensible. La teoría del juego escolar y de la actividad educativa en general, debe enderezar al educando a los estados de alegría interior, a una vivencia de satisfacciones profundas, que le haga descuidar el lado por donde le acecha un peligro mayor. El maestro debe saber unir con prudencia el goce a motivos elevados de plenitud espiritual y honesta alegría. La satisfacción debe llenar los estratos más profundos de su espíritu. Una educación prudente sabrá escoger entre las esferas de la afectividad infantil, aquella más rica en virtualidades más altas, que puedan concurrir con mayor riqueza de

---

<sup>137</sup> I-II q. 31, a.3; ib, a.4

<sup>138</sup> Juan P Richter. *Levana*, p 112. Son muy ilustrativos a este propósito los capítulos en Millot y Arnold, sobre la llamada pedagogía suave.

contenido a la plenitud y grandeza del ser espiritual. El goce hendonístico debe ceder a la alegría de la acción fecunda.

### **Interés útil o necesario**

El interés útil o necesario, como el agradable y el honesto, responde a la estructura misma de nuestra vida psíquica y moral. Se refiere al hombre en su circunstancia espacio-temporal de estar en el mundo. El espacio y el tiempo envuelven al ser humano en condiciones determinadas de existir y de coexistencia con los demás. Estas circunstancias afectan profundamente la vida humana; por eso el hombre está pertrechado de ciertas tendencias innatas, que en el decurso del tiempo deben encontrar el cauce histórico de su realización. El concepto de lo necesario o útil, nace de estas tendencias, como exigencias primordiales del vivir, que son coextensivas al hecho de ser en el mundo, El hombre necesita prácticamente satisfacer esas tendencias naturales. Unas son naturales, otras elícitas de un acto de voluntad. Hay grados entre ellas, coordinación y jerarquía.

El hombre necesita muchas cosas para su estar en el mundo, y también su bienestar, como dice Ortega y Gasset, tiene que hacerse su existencia<sup>139</sup>. Los psicólogos como Decroly, al hablar de estas necesidades, les llaman instintos<sup>140</sup>, Reconoce Decroly, instintos individuales: hambre, sed y necesidades orgánicas; instintos específicos, como el instinto sexual, maternal, etcétera; instintos sociales, como el instinto grupal y la simpatía. Otras clasificaciones son posibles, como las de Kilpatrick, Thornicke, etc. que trae el

---

<sup>139</sup> *Ensimismamiento y alteración*, p 95, ed. *Rev de Occidente*, 1939 .

<sup>140</sup> *Problemas de psicología y de pedagogía*, p 13 y sig

mismo Decroly. Desde el punto de vista pedagógico, importa no tanto su perfecta caracterización como fenómeno psíquico, como el grado de necesidad humana que pueden representar. Según esta ley, es que conviene establecer los grados o jerarquías de lo necesario.

La palabra instinto tiene el defecto de ser poco clara. Mejor es hablar de apetito natural y apetito elícito de la voluntad. En el animal, la necesidad es natural y se satisface naturalmente sin formular un juicio sobre la misma y sin responsabilidad sobre su acto. El instinto animal actúa como una fuerza ingénita que impele la naturaleza del animal a satisfacer sus necesidades.

Ortega y Gasset, a propósito de la técnica como respuesta humana a las necesidades vitales del hombre, considera fallida la explicación del instinto. La satisfacción psicológica del instinto sin más ni más como lo propicia el psicologismo, no puede incorporarse a la pedagogía como solución satisfactoria.

La inclinación natural, en cuanto natural, debe ser satisfecha; en cuanto elícita y acto voluntario, debe incorporarse al orden de la razón, realizando el bien moral

La necesidad, no sólo procura satisfacer una indigencia natural sino que tiende también al dominio práctico del hombre sobre las cosas del mundo. La necesidad se emplaza en el hombre, en el corazón de su experiencia vital de estar en el mundo y dominarle.

Los teólogos moralistas<sup>141</sup>, al estudiar el orden de la caridad y el mayor o menor grado de responsabilidad moral, han visto una

---

<sup>141</sup> Cf. Prummer, O.P.: *Theología Moralis*, I, 411; Merkelbach, O.P.: *Summa Th Mor.* I, 689.

jerarquía de lo necesario. Si el psicólogo se detiene en la corteza de las exigencias instintivas más gruesas que son susceptibles de comprobación empírica, el teólogo está en condiciones de ampliar la esfera de aquellas necesidades a la luz de la revelación, aportando nuevos datos para una noticia más integral de lo humano. La Teología, al contemplar el cuadro de lo que puede ser interés necesario, desembaraza la atención tanto de una beatería de la cultura, según la expresión del ilustre español antes citado, como del fanatismo por el hacer, que obsesiona a la Escuela Nueva. La doctrina educacional debe extraer con limpieza y plena inteligencia lo necesario para el educando, sea en el orden moral, técnico, cultural, según el estado, según las circunstancias del ambiente que le rodea. Por contraposición, debe conocer lo superfluo; determinar lo que es superfluo, es tan importante como lo necesario. El interés necesario o útil debe, en síntesis, contemplar las series de adquisiciones temporales que el vivir humano requiere, postula el hábito o convivencia social.

Los pedagogos acostumbran a sutilizar sobre la importancia de una escuela de la acción, donde se despierten las energías creadoras del alumno. Esto se hará según ellos, dándole a la escuela un carácter puramente técnico con menosprecio del conocimiento, como si el conocer fuera superfluo en la vida del hombre. Ni escuela intelectualista, ni de la acción; la verdad está en la conjugación de ambas tendencias en una unidad comprensiva, que contemple la verdadera naturaleza del hombre. Deben enseñarse aquellas verdades esenciales que el hombre por el hecho de serlo necesita conocer: Debe prepararse por la posesión de una técnica de trabajo para ser un individuo útil para la colectividad. La escuela debe ser práctica y no perderse en sutilezas, adaptada a las condiciones reales de vida, del individuo y de la colectividad social.

Lo necesario, tanto como puede interesar a la pedagogía, no se refiere a una unívoca necesidad de hacer. Es un concepto análogo, que admite forma y diversidad de analogía.

La distinción más clara, es la que existe entre necesidades naturales y elícitas, según los dos apetitos, el natural y voluntario. El hambre, la sed, la simpatía, el instinto grupal, etc. que enumeran Decroly y otros, son necesidades naturales, que la escuela debe presuponer y que debe educar en sus manifestaciones elícitas, dependientes de la voluntad. Fuera de éstas hay otras necesidades naturales dependientes del medio social, como exigencias de la mutua convivencia del hombre con sus semejantes.

Las necesidades naturales, en su más amplio sentido, pueden ser *ad esse*, o *ad melius esse*; para el estar del hombre en su medio, o para el bienestar. La necesidad natural aparece como un apetito natural, pero que en el hombre no puede ser satisfecho sino mediante el apetito elícito. No se trata simplemente de comprobar el apetito natural y pensar que debe satisfacerse, como parecen pretenderlo los psicólogos; se trata de saber la forma legítima y prudente que debe tomar el apetito elícito para satisfacer aquello que aparece como necesidad natural.

Desde el punto de vista pedagógico, la esfera de lo necesario sobrepasa la zona de los instintos. Puede convenir una clasificación desde el punto de vista del valor o grado de necesidad:

1. **Lo necesario absoluto:** valores esenciales para la existencia humana de los cuales el hombre no puede prescindir sin destruir su personalidad; estos son: **a)** Conocimiento de Dios, causa primera y último fin de su existencia; **b)** Conocimiento de sí mismo, como criatura libre existente en el mundo, limitada en su ser y en su obrar; **c)** Conocer el origen y malicia del mal y el mérito del bien; **d)** Mérito y responsabilidad en el propio obrar libre. Éstos y otros

conocimientos que quizás podrían enumerarse son al hombre absolutamente necesarios, por el hecho de ser tal, para conducir con dignidad y sin tortura interior su existencia. La biografía y la experiencia nos ponen ejemplos de la angustiosa inquietud que es para el hombre cuando alguno de ellos falta. Se refieren al conocimiento de las verdades esenciales que deben guiar en la vida.

2. **Lo necesario relativo grave:** a) Práctica de diversas actividades útiles o destrezas indispensables para la formación de hábitos de trabajo; b) Formación cultural general, que sea necesaria para la mutua convivencia. Conocimiento de historia, geografía, matemáticas, etcétera, que se estimen convenientes en el medio social del educando.

3. **Lo relativo con necesidad leve:** deporte, gimnasia, juegos, paseos campestres, etc. A esto llamamos leve, pero no es menos necesario que el anterior. El campo es mucho más educativo para el niño, que llenarle la cabeza con cosas de historia o geografía.

Por último,

4. **Lo superfluo.** Cabe aquí el llamado confort moderno y todas las bagatelas almacenadas por la actitud moral del hombre moderno ante la vida.

El concepto de lo superfluo es muy elástico y según lo que se ponga como necesidad leve, puede enumerarse lo superfluo. Lo superfluo que debe detestarse de la educación: El lujo, el sensualismo, la vanidad infantil; la pereza, molicie, que conducen irremediabilmente al menor esfuerzo y la superfluidad.

Tales son los diversos grados de necesidad que nos ha parecido prudente enumerar. Lo necesario que la escuela y la educación deben contemplar.

## **Interés honesto**

Considerando globalmente el interés como sistema de preferencias en el amplio campo del bien apetecible, lo hemos distinguido en interés agradable, útil o necesario, y honesto. La pedagogía, ciencia práctica de la educación<sup>142</sup>, tiene por objeto la formación de hábitos buenos, en todas las esferas de la actividad humana. Es de suyo subordinada a la ética, o como dice el R. Guillet, es un arte moral.

Arte moral significa una técnica del desarrollo y perfección de la personalidad. El concepto de perfección humana es principalmente moral, aunque no excluye los demás, por eso la obra pedagógica debe ir presidida por una intención moral. Teniendo en cuenta esta condición especial de su estructura, la pedagogía no sólo debe contemplar lo agradable o útil sino canalizar esas fuerzas nacientes del obrar humano hacia su verdadero fin.

Este desarrollo de las capacidades virtuales del educando en el bien honesto, a pesar de ser algo evidente, no ha tenido unánimemente aceptación de todos los autores, como ya hemos tenido ocasión de apreciar. Fue algo evidentísimo en la unidad cultural del Medioevo, cuando la orientación teocéntrica de la personalidad era respetada en todas las formas subsidiarias del vivir. En el protestantismo, cuando se rompe la unidad de la cultura y de la vida y el quehacer del hombre se paraliza alrededor de su propia individualidad independiente, todavía Herbart conserva una cierta noción de lo honesto y puede decir que “la virtud es el nombre que

---

<sup>142</sup> Cf. nuestro trabajo La pedagogía, ciencia práctica, en revista Ortodoxia, n 9, Buenos Aires, 1945.

conviene a la totalidad del fin pedagógico”<sup>143</sup>. Pero la virtud de Herbart no es más que eso; un nombre; y por eso estaba destinada a desaparecer. El sensualismo de Rousseau y el pragmatismo, que siempre aparecieron como conducta donde no hubo moral, reaparecieron como doctrinas cuando no hubo doctrina moral: El *ethos* dominante del hombre contemporáneo ha creado su propia pedagogía.

Lo honesto, como totalidad del fin educativo, no puede identificarse con lo útil. Lo útil tiene un valor instrumental en la esfera de las exigencias humanas. Es un instrumento, un valor limitado, para un tipo de obrar también limitado. Lo honesto es un tipo de hacer universal, no limitado, ya que en todo lo humano podemos realizar el bien moral, hasta llegar por la misma línea a la plenitud de perfección, que es el fin del hombre. El bien honesto no es lo útil; para investigar su propia estructura no debemos recurrir al fácil expediente de arrojarle a la esfera emocional, fuera de lo cognoscible. Lo honesto supone un bien objetivo a alcanzar donde la persona realice su perfección; una bondad, como calidad subjetiva de las acciones tendientes a la posesión del bien. El interés honesto significa en resumen, que las preferencias del niño, cualquiera que sea el orden de sus acciones, se deben orientar por el bien moral, tanto en el orden natural como sobrenatural, donde la perfección humana tiene su mayor plenitud y desarrollo. La honestidad de la acción debe ser el criterio básico para permitir el interés agradable y útil.

Habiendo recorrido las esferas del interés que pueden ser más importantes para la labor pedagógica, resta a modo de resumen

---

<sup>143</sup> Bosquejo... etc. p 13.

indicar brevemente el papel del interés en la educación e instrucción, según la distinción clásica del doble aspecto de la tarea pedagógica.

## **El interés en la educación e instrucción**

Según Herbart el interés debe señalar la finalidad inmediata de la instrucción y es, por consiguiente la base del procedimiento didáctico. Para Rousseau y la escuela nueva, el interés no sólo es fin inmediato de la instrucción sino finalidad última y norma del proceso educativo: la pedagogía -dicen-, debe seguir el interés del niño. El valor pedagógico de este principio debe estudiarse por separado en la educación y en la instrucción. Desde el punto de vista de la instrucción, el interés se manifiesta en la atención, en la curiosidad que obliga al niño de todo indagar, en sus inclinaciones, preferencias, etcétera. Todas estas actividades iniciales, a menudo síntomas vocacionales del alumno, deben ser aprovechadas por el maestro, pues son como indicadores de ruta para su tarea didáctica.

Desde el punto de vista de la educación, el interés no es solamente un punto de referencia; es algo que se debe educar. El interés es una actividad psicológica de valoración espontánea, de preferencia, que la educación, por el ejercicio de las virtudes morales, debe encuadrar en la práctica del bien moral. El interés, psicológicamente, puede manifestar una determinación de la libertad; la educación debe formar la consciencia para que el sujeto use bien de su libertad. La instrucción mira la formación psicológica del hábito y principio *quo* operativo; la educación mira más al principio *quod*, que es sujeto responsable de la acción, la persona del educando.

No basta, pues, repetir que la Pedagogía debe “seguir el interés del niño”. Interés es una expresión muy genérica, de vastos alcances. Envuelve desde un interés razonable por lo necesario o útil hasta por lo innecesario o superfluo. Todos los móviles de acción, desde los

más bajos hasta los más elevados pueden catalogarse bajo la expresión genérica de interés. Es por eso que se impone para mayor claridad estudiar el interés en las dos grandes funciones de la pedagogía, que son educar e instruir.

La instrucción es un proceso formalmente psicológico, y sólo materialmente moral; la educación es más moral que psicológica (aunque debe tener en cuenta la Psicología). Por ejemplo el profesor de teología ascética instruye a sus alumnos; en cambio el maestro de novicios les educa. Por eso conviene la distinción bien nítida, de las dos zonas de acción de la pedagogía: el interés psicológico para la instrucción, el moral para la educación.

Con lo dicho nos parece suficientemente explicado el papel del interés en pedagogía. Debemos agradecer a Santo Tomás que nos ha permitido una vez más aclarar nuestras ideas en tan delicado problema. El acto de interés infantil, no debe paralizar la pedagogía como de hecho la paraliza en la escuela nueva. El maestro debe intervenir, respetando su libertad, pero haciendo el favor a su indigencia nativa de orientarla al bien moral y hacia Dios, fuente de toda bondad y mérito sobre la tierra. El respeto a una personalidad naciente, debe contribuir a embellecerla, disipándole las nubes que impidan a su mente elevarse a la contemplación del verdadero Bien.



## La disciplina y la disciplina escolar

La acción inmediata sobre el espíritu del niño con el propósito de educarle, dice Herbart, constituye la disciplina<sup>144</sup>. Barth, conocido representante de la escuela herbartiana, compara esta concepción de su maestro con la educación negativa de Rousseau, donde el educador se limita a alejar los obstáculos que la espontaneidad natural del educando pudiera encontrar<sup>145</sup>. Herbart se cuida de indicar que la disciplina no debe reducirse a ser algo exterior sino introducirse en las ideas directivas de la acción<sup>146</sup>. En Herbart está aún presente la arquitectura del cosmos renacentista de la cual el hombre era el centro y último fin. Esta idea frágil, corroída por su dialéctica interna, debía pronto desaparecer. Es lo que explica el mundo de Rousseau y la teoría educativa que inspira.

Vecino al humanismo clásico, Herbart insiste sobre la necesidad de la disciplina como instrucción<sup>147</sup>. La disciplina significa una

---

<sup>144</sup> *Pedagogía General*, p 252, ed. La Lectura, Madrid.

<sup>145</sup> *Pedagogía*. p 83

<sup>146</sup> *Pedagogía* , p 252

<sup>147</sup> La disciplina debe ser educadora”, p 257; “abrir el camino a la instrucción”, p 254; “La disciplina no debe reducirse solamente a la esfera de los sentimientos, pues sería insuficiente.. si se limita a los sentimientos el círculo de ideas ha de volver a adquirir su antiguo equilibrio”. “la disciplina se realiza cuando el círculo de ideas recibe adiciones que le esclarecen y fortifican”, p 253

laboriosa intervención del maestro para incorporar a su pupilo a los valores que el Humanismo acababa de revelar y que eran reputados indispensables para el desarrollo de la nueva cultura,.

Por el contrario, toda la Pedagogía inspirada en el literato ginebrino, se niega a reconocer la necesidad de toda acción del maestro sobre el niño con fines de educación. Según ellos, toda acción ejercida sobre el espíritu del niño significa coacción y violencia. Ya nos ocuparemos de ello en su lugar. Los autores oscilan entre asignar a esta acción exterior un papel más o menos importante<sup>148</sup>. En las obras de los pedagogos es común encontrar, aunque sin mayor examen y con el “mote” de científico, que el interés o inclinación del niño debe ser respetado por el educador, pues lo contrario sería opresión y violencia. Vamos a ver qué puede autorizar la disciplina y cómo salvar la dualidad autoridad-obediencia, libertad-violencia que se propone,

Coexiste un problema de la disciplina escolar y otro problema de la disciplina como forma del obrar voluntario. El primero depende del segundo. Mejor dicho, el problema de la disciplina escolar es sólo un aspecto parcial del problema que plantea la forma legítima y racional del acto voluntario. Si es lícito prescribir reglas a la conducta es porque el acto voluntario debe poseer cierta forma concreta que debe tener su razón de ser. Esta falta de razón suficiente de ser, es lo que corroe la disciplina herbartiana, y lo que ha dado lugar al naturalismo de Rousseau. El problema disciplinar, aunque propuesto

---

<sup>148</sup> Bajo la influencia de Rousseau y Tolstoi se niega frecuentemente la necesidad de la disciplina formal, externa, como violencia para el alumno C. F. Eslander, Duvillard, Montessori, etc. Hugo Calzetti justifica la acción externa por su papel en la génesis de la disciplina interior. Igualmente la gran mayoría libre del naturalismo de Rousseau.

por un motivo escolar, sale de los límites de la escuela para interesar todo el orden ejecutivo de las acciones humanas en general.

El error del naturalismo ha sido descuidar las exigencias legítimas del ser racional, la naturaleza espiritual del hombre. Por eso su pedagogía no puede reconocer una disciplina que sea orden racional en la conducta, como una lógica de la acción. El error del humanismo es que, aunque propicia una forma determinada del obrar voluntario, esa forma es del hombre y por tanto, su raíz es una voluntad de realización, sin más soporte ontológico que ella misma. Es una disciplina voluntarística o estética.

Nuestro interés es abordar el problema dentro del tomismo. En el orden teórico habrá que determinar el orden legítimo del obrar racional, como lo piden las exigencias de la personalidad, de una persona que no tiene su fin en ella misma sino en Dios, y las condiciones objetivas de su perfección.

## **Definición nominal**

Disciplina es una palabra latina que desde los tiempos clásicos se la ha empleado como instrucción, castigo, corrección; así en Cicerón, “*De Legibus*” “*De Natura Deorum*”; en “*De Bello Gallico*” de Julio César, etc. Cicerón en III *De Legibus*, entiende por disciplina la instrucción que recibe el alumno, Igualmente para Hugo de San Víctor y Santo Tomás disciplina significa enseñanza (*De Veritate* q XI, a 1): *Duplex modus acquirere scientiam alius quando rationi naturali aliquis exterius adminiculatur; et hic modus dicitur disciplina* “Hay dos modos de adquirir la ciencia... el segundo es cuando alguno, por la razón natural, es ayudado desde fuera; y este modo se llama disciplina”.

A su vez la *disciplina* latina equivale al hebreo *musar*, de la raíz *jasar*, que significa corregir, castigan En este sentido de corrección,

como reintegración en un orden dado, se encuentra esta expresión en los Proverbios de Salomón I,I; 13,18; en Jeremías II, 30; y en otros lugares del Antiguo Testamento, como en la literatura egipcia antigua, donde se desarrollan las ideas de corrección, orden, regularidad en la conducta, mortificación de apetitos, etc.

La versión griega de los libros citados del Antiguo Testamento llamada de los Setenta, ha vertido *musar* por *paideia* que significa educación. La versión latina traduce *musar* por disciplina

A través de estas acepciones de la palabra disciplina, ya nos podemos dar cuenta de que en todas ellas hay algo de común, un cauce común en que todas ellas caben. Disciplina significa orden y regularidad en la conducta; la vigencia de una ley moral que obliga; la estructuración de la vida moral según cánones fijos. La disciplina lleva incluida, en primer lugar, lo que podríamos decir la norma; en segundo lugar la pena consecutiva a su violación, Por eso significa instrucción y también corrección y castigo. Este orden moral en el caso de los hebreos estaba ordenado a la purificación ascética del espíritu y la unión con Dios; entre los griegos y romanos ordenada al Estado; pero siempre la disciplina tiene vigencia en todo orden moral que por sí mismo es normativo.

San Gregorio Nazianceno y San Basilio reducen la disciplina a la vida activa por oposición a la contemplativa que llaman *sapientia*. La disciplina prepara para la sabiduría; es un orden de las acciones humanas, destinado a la purificación del espíritu y dispositivo para la contemplación. En este sentido la palabra disciplina tiene igual significado que ascetismo.

El concepto de disciplina se aplicó, ya desde la más remota antigüedad, a la educación de los niños y de los jóvenes. Los proverbios que hemos citado se refieren a la educación de los niños. Igualmente en el mundo helénico los problemas de la educación se

plantean especialmente para los jóvenes y los niños donde debía empezarse una *disciplina morum* de las costumbres, y una *disciplina intelligendi*, de la inteligencia.

Si resumimos lo dicho acerca de esta acepción primitiva y genérica del término, disciplina es un ejercicio que tiende a restaurar el orden debido en las acciones humanas en todos los órdenes de la conducta personal. El niño es naturalmente el más necesitado de este orden: por eso la disciplina se refiere en primer lugar a él. Es un ejercicio de formación de hábitos morales, intelectuales o técnicos; implica el sometimiento a ciertas leyes, que no nacen propiamente de la espontaneidad del sujeto; implica, en cierto sentido, un verdadero ascetismo de la personalidad. Para Santo Tomás y Hugo de San Víctor las materias de enseñanza son disciplinas en cuanto tienen de formativo e indican la forma lógica y ética del pensamiento y de la acción.

Tal es lo que podemos decir de la disciplina en su sentido originario y primitivo.

## **Disciplina material y formal**

Fuera de esta acepción nominal, o mejor dicho originaria, del término disciplina, en la cual se identifica así con ascetismo, significando mortificación ascética de la voluntad e inteligencia, traen los pedagogos las nociones de disciplina material y formal, trasladando ya este concepto a la escuela,

Disciplina material es la disciplina en su sentido genérico, amplio, en confuso, como dicen los escolásticos, pues lo genérico va siempre unido a cierta confusión de caracteres específicos. En este sentido lato, los pedagogos llaman disciplina a los problemas de premio, castigo, reprobación, recompensa, etcétera. La disciplina es así como el conjunto de medios y procedimientos adecuados para pro-

porcionar el orden y la regularidad en la enseñanza. Considerada así, la disciplina es solamente didáctica y no moral; ordenada únicamente para proporcionar un orden externo, sin afectar el valor ético de la acción; su objeto es sólo normalizar la adquisición de conocimientos u otros objetivos de la actividad escolar. Llamamos a esta disciplina material, porque es una pseudodisciplina, teniendo como tiene un objeto formal puramente didáctico, cual es la facilidad del aprendizaje escolar. El concepto de disciplina material no se realiza en la práctica, pues toda organización escolar tiene necesariamente un contenido ético determinado, no pudiendo prescindirse de él.

Entrando ya en su concepto formal, disciplina significa un orden: una rectificación en la conducta del educando. Su fin no es sólo el orden externo que facilita la adquisición de conocimientos sino la participación por el educando de los valores morales que ese orden representa. Lo característico o específico de la disciplina formal es que significa una regulación de la conducta, un orden racional de exigencias morales que debe inspirar la ejecución de los actos humanos. La disciplina llamada activa quiere que ese orden de exigencias morales nazca del interés del alumno; la que llaman pasiva recibe ese orden como de fuera. La disciplina, para ser tal, ni debe nacer del interés del alumno ni debe ser ajena totalmente a él; debe corresponder en un grado relativo a los valores formativos de la personalidad, que son sus intereses fundamentales. Sea la disciplina activa, sea la pasiva, la disciplina formal se caracteriza por ser una regulación ético- racional de la conducta humana.

El orden externo que requiere la escuela, tiene de suyo un carácter normativo y supone un sistema objetivo de exigencias que se imponen al educando. Este orden es exterior o positivo, pero tiene un evidente fundamento natural, por eso es aceptado espontáneamente por los alumnos, los padres de los alumnos y el

medio social El niño, como el hombre maduro, sabe que debe someterse a todas las exigencias naturales o no, implícitas en la vida de relación. El niño tiene una disciplina en la casa y otra en la escuela; tales disciplinas son diversas en su forma pero guiadas por los mismos principios. La disciplina casera responde a la realización de la vida individual; la familia es el lugar natural, podría decirse, para el desarrollo de la autonomía y la vida independiente del hombre. La escuela, siendo una comunidad incipiente, tiene que contemplar las exigencias de la vida de relación.

Por eso la escuela tiene, queriendo o sin querer, ese carácter normativo que requiere la vida de comunidad. Lo esencial en la disciplina escolar es que el niño se acostumbra a racionalizar su vida, si se puede hablar así. Al someterse por cuatro horas diarias a un régimen de normas y al contraer obligaciones, sus pequeños compromisos escolares, ya empieza a poner en su existencia una norma de conducta moral, alejando el capricho y el obrar sin responsabilidad. Por eso digan lo que quieran algunos teóricos de la escuela nueva, la disciplina es altamente benéfica; forma la responsabilidad y la consciencia moral La disciplina es, pues, un conjunto de normas extrínsecas al educando pero no arbitrarias, impuestas al mismo en cuanto positivamente formuladas por una autoridad que naturalmente interviene en él, consultando las leyes de su evolución y desarrollo, prestando un auxilio eficaz a su natural indigencia.

Como la define Bassi en su *Tratado de la disciplina escolar*, disciplina es un conjunto de “particulares normas de conducta, régimen de vida o de gobierno impuestos para su mejor desenvolvimiento o acción a los individuos o miembros de las

colectividades o comunidades”<sup>149</sup>. Esta definición contempla el objetivo de la disciplina formal que es el contenido ético de una norma de conducta individual o comunitaria, los objetivos concretos de la disciplina tienen que ser forzosamente o individuales o dados por alguna comunidad en demanda de valores concretos y determinados. Por ejemplo, el ejército, como comunidad, tiene su disciplina especial para el fin inmediato de la comunidad militar y el mediato de la política. Es importante destacar que la escuela tiene siempre su finalidad concreta, con un núcleo de valores representativos de aquellos de la comunidad política.

Existe una correlación evidente entre los valores (supremos o ínfimos) de la comunidad, sus fines específicos y la estructura disciplinaria de la organización escolar. Aun si se asigna a la escuela un tipo individualista, como lo prefieren las tendencias pedagógicas que obedecen a Rousseau o la escuela del positivismo liberal, los fines específicos que persiguen determinan una forma disciplinar propia, que, en su forma más evolucionada -y más antipedagógica- se llama disciplina activa. Ya volveremos sobre ella.

Dentro de ese tipo individualista, el contenido ético propio de la disciplina formal, desaparece a medida que se acentúan los caracteres del individualismo. El individualismo se acentúa por el liberalismo social, por el voluntarismo ético, por el subjetivismo intelectual, por el autonomismo pedagógico, por la acentuación de los rasgos de autarquía psicológica y anarquía moral (capacidad psicológica de bastarse a sí mismo y rompimiento con todo orden pre-establecido). Dentro de ese tipo individualista, la disciplina de la escuela forjada por él, que es la del positivismo y la activa, se orienta

---

<sup>149</sup> Angel C Bassi: *Tratado de la disciplina escolar*, p 10

simplemente al aprendizaje de materias, al dominio de una técnica; la disciplina deja de ser formal, para hacerse solamente didáctica. No exageramos si decimos que toda la organización disciplinar de la escuela del positivismo científico, está orientada para que el alumno aprenda materias, vale decir por una exigencia de orden cultural. El alumno cumple el ciclo escolar cuando está convenientemente informado de todas las materias. La educación moral en esta escuela ocupa un lugar muy reducido. Una pregunta que se podría hacer es qué lugar ocupa la educación moral en la escuela de materias para aprender; No podemos, en realidad, demostrar cómo el concepto de disciplina formal, tal como lo hemos definido, se pueda realizar dentro de determinadas organizaciones escolares.

En el programa del positivismo, la perfección del hombre debe ser fruto de la herencia y la evolución natural de los hábitos: “el hombre definitivo de Spencer, dice Compayré, será el producto laborioso de la herencia y la evolución”<sup>150</sup>. El error de Spencer es creer que el sólo desarrollo psicológico del hábito le orientará por sí mismo al bien. El hábito malo sería una falta de desarrollo. La herencia debe transmitir los contenidos culturales que serán desarrollados por la evolución. Dentro del positivismo esos contenidos culturales se refieren a las ciencias de la naturaleza, Spencer cree que el dominio de las ciencias de la naturaleza traerá la perfección<sup>151</sup>. En el naturalismo positivista está siempre vigente la confusión entre desarrollo psíquico del hábito, *científico o no*, y su

---

<sup>150</sup> Herbert: *Spencer y la educación científica*, p 88.

<sup>151</sup> “Para la disciplina intelectual, moral y religiosa, el estudio más eficaz es la ciencia” *Ensayo in Educación*, p.43. Cf. Monroe: *Historia de la pedagogía*, IV, 136. El punto de vista ético, escribe J Adams, es una consecuencia necesaria del progreso obtenido en el desarrollo físico de la humanidad. *Evol de la T. pedagógica*, p 81.

perfección moral. Igualmente el problema se plantea en el naturalismo de Ellen Key y en el experimentalismo de Meumann y otros. Debemos separar con nitidez el problema psíquico y experimental que puede llevar al conocimiento de las aptitudes o procesos espirituales del niño, y el otro problema que plantea el uso debido de esas aptitudes. Este último es un problema de educación moral y es precisamente el objeto de la disciplina, en cuanto disciplina formal.

Si la escuela tiene un tipo socialista, la organización disciplinar se orienta a realizar los fines específicos de la comunidad política. La educación, en esta escuela, es función social de la comunidad; luego es ella la que preside la organización disciplinar. La pedagogía de Platón, dice Dilthey, se desarrolla, por una parte, en la verdadera gran conexión con la política que establece el fin de la educación y determina su posición en la vida política, y por otra, con la psicología que establece el fin de la educación<sup>152</sup>. La pedagogía helénica, en general, realiza el tipo de escuela cuya organización se ordena al fin del Estado. Defourny<sup>153</sup>, refiriéndose a Aristóteles, escribe: la Pedagogía es la política aplicada al niño. La política es, para el Estagirita, la ciencia normativa por excelencia, cuyos postulados son las bases de toda teoría educacional. La disciplina es entonces un ejercicio que forma al ciudadano, al guerrero, al que debía incorporarse a la vida política de la comunidad.

---

<sup>152</sup> Wilhem Dilthey: *Historia de la pedagogía*, p 55. El autor compara la concepción platónica con la desarrollada por Fichte en el *Disamo de la nadan alemana*.

<sup>153</sup> Defourny: *Aritiote, eludes sur la politique*, p 164. Cf Richard Wichert: *Historia de la pedagogía*, p 8

La escuela socialista se encuentra actualmente propiciada por Natorp, Krieck, en Alemania; Dewey, Kilpatrick, en Norteamérica. Los valores de la comunidad son los que determinan su forma y contenido.

### **Regulación racional de la conducta**

Para Santo Tomás, la voluntad debe obrar en conformidad con una regla que es la *recta ratio*, razón recta. De este modo, la razón es el principio y medida de las acciones humanas<sup>154</sup>. Sabremos lo que es la disciplina, cuando hayamos entendido cuál es la función de la razón recta en la economía de las acciones humanas, cuyo complejo constituye la vida moral del hombre.

La razón recta o mejor dicho, el dictamen de la razón recta, es la regla de las acciones humanas. La razón es la regla próxima u homogénea de las mismas. Existe otra regla remota, que es Dios<sup>155</sup> o la ley eterna, pero la regla inmediata es la razón<sup>156</sup>. Es importante destacar que el acto humano, cualquiera que sea su densidad ética, siempre depende, por la misma estructura psíquica del obrar humano, de este dictamen o juicio último práctico de la razón. Este dictamen es normativo; pero al poner conjuntamente en el acto un contenido de volición y libertad, hace que el acto sea humano<sup>157</sup>. Todo acto humano, en cuanto tal, se realiza por el contenido normativo de la razón, que es el aporte formal que le constituye en acto humano. En una moral que prescinde del dictamen normativo de la razón, o no habría actos humanos o el dictamen normativo se

---

<sup>154</sup> *Regida autem et mensura humanorum aditimi est ratio*, I-II q. 90, a.1.

<sup>155</sup> S.Th. I-II, q.71, a.6

<sup>156</sup> S.Th. I-II, q.71, a.1

<sup>157</sup> S.Th. I-II, q.1, a.1

formaría con un contenido ajeno a los principios naturales de la misma razón práctica. Esto último es lo que ocurre en el llamado autonomismo moral.

El acto humano es bueno *simpliciter* (absolutamente) cuando se realiza en conformidad a la regla que es la razón recta, sea la razón en posesión de los solos principios naturales del obrar, sea la razón más o menos modificada por la regla remota y transcendente que es Dios<sup>158</sup>.

Lo que hace posible la disciplina, como regulación racional y legítima de la conducta, es la intervención normativa y natural del dictamen de la razón práctica, en cada una de las acciones humanas. Siendo esta intervención natural, pedida por la estructura misma del obrar voluntario, tenemos que decir que la disciplina formal es connatural al individuo y de ningún modo algo arbitrario y extrínseco. La razón práctica, dado el acto humano a realizar, produce su dictamen; entre las proposiciones que formulan la sentencia pronunciada por la razón práctica, unas son generales (*bonum est faciendum malumque vitandum*) se debe hacer el bien y evitar el mal, otras son particulares, que se aplican a los casos concretos y particulares. Santo Tomás compara el modo de obrar de la razón práctica con la especulativa: "*Et quia etiam ratio practica ulitur quodam silogismo in operabilibus secundum quod Philosophus docet, ideo est. invenire aliquid in ratione practica quod ita se habet ad operationem sicut se habet propositio in ratione speculativa ad conclusiones; et. hujusmodi propositiones imiversales rationis*

---

<sup>158</sup> *De Virtutibus*, q.5, a.2 Cf. 1,21, a.1: "Omnis actus voluntarius est malus per hoc quod recedit ab ordine rationis et legis aeternae. Et omnis actus bonus concordat rationi et legi aeternae".

*practicas ordinatae ad actiones habent rationem legis*<sup>159</sup>. “Como enseña el filósofo (Aristóteles), como la razón práctica usa un cierto silogismo (para indicar) lo que hay que obrar, entonces debe haber algo en la razón práctica que se relacione a la obra como en la razón especulativa la proposición se relaciona con la conclusión; y estas proposiciones universales de la razón práctica ordenadas a la acción tienen valor de ley”.

Dice el autor, que la operación es casi como una conclusión de silogismo. El silogismo operativo no puede concluir apodícticamente por la libertad inherente al último juicio práctico que ordena la ejecución. La conclusión en el silogismo especulativo es necesaria; en el práctico, no.

El hombre es libre y dueño de oponerse o seguir el dictamen de la razón. El último juicio práctico que manda la acción, es una determinación voluntaria y responsable de obrar así y no de otra manera. Esta libertad es la raíz del mérito que acompaña a la buena acción, lo mismo que a la mala. El dictamen normativo de la recta razón, representa solamente un programa de acción, connatural a las tendencias más nobles de la naturaleza humana, como son el amor por la verdad y el bien. Las nociones de mérito, responsabilidad y obligación que tan grande papel juegan en la vida moral del hombre, tienen su raíz en este elemento racional que incorpora a la vida integral de la persona las tendencias afectivas y las tendencias del movimiento espontáneo.

La disciplina pide un obrar en conformidad con el dictamen recto de la razón. Se dice recto, cuando su contenido es extraído de la ley natural, de la ley eterna, de la ley divina positiva o bien de la ley

---

<sup>159</sup> S.Th. I-II, q.90, a.1, ad. 2

humana. Es recto, cuando es una prescripción racional de la conducta; racional, por el bien que realiza y la verdad que le sirve de fundamento.

El acoger la disciplina, el obrar conforme al dictamen recto de la razón, es siempre facultativo, en el sentido que no existe coacción violenta que no permita obrar lo contrario.

El primer principio de la razón práctica (hay que hacer el bien y evitar el mal), lleva consigo, incluidos en él, postulados concretos en los cuales el bien se realiza. Estos actúan en los casos particulares, inspirando las múltiples formas de realizar el bien moral. El bien de la voluntad, como lo dice Santo Tomás, depende de la razón<sup>160</sup>. Una organización racional de apetencias según la gradación ontológica de los bienes a realizar, es necesaria; esta organización es lo que se realiza por lo que hemos llamado regulación racional de la conducta. La disciplina, en síntesis, se realiza por fijar un orden de preferencias entre las diversas esferas de apetibilidad, en cuanto al objeto, al fin o a las circunstancias. En el bien, objeto de preferencias, podemos distinguir, con Santo Tomás, un doble aspecto: *Sub ratione boni*, (bajo la razón de bien) por el que pertenece a la voluntad, y otro aspecto, *sub ratione veri*, (bajo la razón de verdadero) en el que la inteligencia le investiga como bien verdadero y le distingue de los falsos.

Habiendo explicado lo que es una regulación racional de la conducta y la intervención connatural de los principios normativos del dictamen práctico, que son la fuente del obrar autónomo racional, ya es fácil definir y caracterizar con una propiedad

---

<sup>160</sup> Además de los lugares ya señalados se pueden agregar: S.Th. I-II. q 13, a.38, q.77 a.1 *ad.4*

aproximada la disciplina en general; en su sentido formal, la disciplina es el ejercicio de las acciones humanas según el dictamen recto de la razón.

Ejercicio, porque la disciplina interesa el orden ejecutivo; de las acciones humanas, porque solamente las acciones humanas, en que interviene el voluntario libre, son objeto adecuado de disciplina formal. Las *acciones hominis*, no lo son<sup>161</sup>. Según el dictamen recto de la razón, porque toda acción humana, en tanto que libre y voluntaria, obedece a un dictamen normativo, que le otorga la forma de obrar humano. Sí no hay dictamen recto, conforme a una prescripción justa de la razón práctica, entonces habrá una acción mala e indisciplinada. La noción de disciplina es correlativa, por su propia estructura, a una acción normativa y legítima.

El problema disciplinar es, en consecuencia, el problema de una lógica de las acciones humanas, en que éstas se realicen según un motivo racional y justo. El problema disciplinar toca, según esto, las articulaciones más íntimas del orden ejecutivo; supone que la acción humana y por consiguiente la disciplina, tienen su razón de ser en la formación espiritual e integral del educando. Así como la lógica establece un orden en el raciocinio, la disciplina establece un orden en los actos humanos que se han de realizar: Así como la lógica procede con relación a la verdad que se ha de adquirir, la disciplina procede con relación al bien a realizar. La prudencia del maestro tendrá en cuenta los dos extremos: por un lado, el bien que se ha de realizar, los contenidos específicos de la escuela que deben transmitirse; por otro lado, las condiciones actuales, individuales del

---

<sup>161</sup> S.Th. I-II, q.1, a.1. Donde distingue acciones humanas y acciones del hombre; o sea las que son formalmente humanas y las que sólo materialmente lo son.

educando. La disciplina es una tarea eminentemente práctica, por eso la virtud que la realiza o que debe realizarla, es la prudencia.

Si vamos a hablar de niños y de la disciplina en la escuela, no quiere decir que vamos a propiciar una escuela de una extraordinaria rigidez, que no tenga presente las circunstancias actuales de la niñez. Hemos querido, no obstante, fijar lo formal en toda disciplina, para poder contemplar el problema parcial de la disciplina infantil en la escuela.

Contra los pedagogos que quieren fundar la disciplina y la educación en el interés del niño o en la realización de ciertos valores sociales, decimos que el único fundamento posible es el dictamen recto de la razón o sea el dictamen

de la razón rectificado por los contenidos de la ley natural eterna, humana, positiva, etcétera.

Una objeción puede plantearse: que el educando es libre. Luego una regulación racional de la conducta, no puede tener lugar. Es el conflicto entre autoridad y disciplina, planteado por la Escuela Nueva, por carencia de elementos de juicio para resolverlo. Después volveremos con mayor detención sobre él. Desde ahora podemos adelantar, que si el hombre o el educando, es libre, debe usar racionalmente de su libertad. El apetito natural es, en el hombre, elevado y rectificado por el apetito elícito que obra con consciencia, dominio y responsabilidad de la acción. Es precisamente este apetito elícito, porque es libre, el que interesa a la disciplina. Tanto a la persona como a la comunidad política interesa que el apetito elícito use legítimamente y según principios de razón, de su libertad. La facultad coactiva del derecho, como facultad de castigar al delincuente, tiene sus bases en la necesidad de restaurar el orden, quebrantado por el mal uso de la libertad. El ejercicio de la libertad, puesto como fin y perfección al hombre por los ideólogos de la

Enciclopedia, no puede ser otra cosa que condición de la perfección, pero no constitutivo esencial de la misma. La perfección del hombre y de la comunidad política, dependen de que libremente y con mérito, se realice el bien moral.

## **Técnica disciplinar**

Según lo dicho, el fin de la disciplina es la aplicación formal de la voluntad a los objetivos pedagógicos, que deben estar incluidos en el dictamen de la razón y que deben ser contenidos aptos para despertar las energías creadoras del educando. La escuela presentará esos contenidos como valores que deben realizarse o bienes que se han de alcanzar. Si la disciplina posee medios coercitivos, es precisamente porque la voluntad puede alejarse de aquéllos y aplicarse a valores negativos, destructivos de la personalidad o mejor, puede defezionar de su participación en el Bien transcendente que es su último fin. Veremos cómo se realiza formalmente la disciplina; cómo se comporta la voluntad frente a los objetivos pedagógicos; cuál es lo que podríamos decir la estructura de la acción humana encuadrada dentro de la disciplina. Esto nos pone frente al problema de la aplicación de nuestras funciones psíquicas, en especial de la voluntad, a los objetivos pedagógicos. Llamamos objetivos pedagógicos a aquellos contenidos "valiosos" que legítimamente pueden ser objeto de enseñanza y de asimilación vital por parte del educando. El término es genérico y no representa nada en particular; son los valores de la comunidad o que ésta cree debe transmitir al educando; son los intereses o atractivos del alumno, en que otras escuelas cifran la totalidad de lo que puede importar a la evolución legítima del mismo.

Según Santo Tomás, la aplicación de la voluntad a la acción es el uso<sup>162</sup>. Los pedagogos no nos hablan de uso ni casi se plantean el problema de una aplicación formal de la voluntad a los objetivos pedagógicos. Generalmente, se conforman con decir que el educando es libre y que el maestro debe respetar la libertad; la necesidad práctica de la autoridad y obediencia les causa, por lo general, embarazo y el problema ni se resuelve ni se plantea en forma satisfactoria. Nosotros también decimos que el educando es libre y es sujeto de educación precisamente porque es libre. Por eso la comunidad política o el maestro deben legitimar su derecho a intervenir en él. El problema no termina allí sino que comienza.

La disciplina requiere dos cosas: por un lado, el dictamen normativo de la razón recta, que selecciona en cierto modo los objetivos pedagógicos. Por otro lado, el uso de la voluntad y otras potencias ejecutivas que deben realizar el bien moral, en todos los objetivos que se propongan. La disciplina depende de todos estos elementos.

## **El uso activo y pasivo**

La aplicación de la voluntad con respecto al *volitum*, (el objeto querido o amado) nos introduce en un problema de especial complejidad, que es señalar las correlaciones recíprocas del orden intencional y del orden práctico, en la misma intimidad del acto humano. Santo Tomás trata de ello en las primeras cuestiones de la parte moral de la *Suma teológica*, en que cada uno de los momentos del acaecer voluntario ocupa una *quaestio*.

---

<sup>162</sup> S.Th. I-II, q.16, a.14

El *volitum*, en nuestro caso, es el objetivo pedagógico, que persigue toda la actividad voluntaria desplegada por la enseñanza y por el educando,. La aplicación de la voluntad respecto al *volitum* (a lo deseado) debe ser en tales condiciones, que se realice un bien moral. Es éste el problema de la disciplina formal, siempre vigente en cualquier esfera de realización humana.

Con respecto al *volitum* u objeto deseado, tiene el apetito racional una triple relación: la una, intencional, en que es conocido y seleccionado entre otros<sup>163</sup>; la otra, que es el consentir, por una cierta complacencia o experiencia afectiva<sup>164</sup>, que tiene su origen en la aprehensión y termina en el apetecer; una tercera, es mover la voluntad o potencias ejecutivas o sea el obrar propiamente tal. El paso del orden intencional al orden práctico se verifica por las fases sucesivas del preferir, consentir y el ejercicio o uso propiamente tal.

El uso, según Santo Tomás, es el obrar o sea la aplicación de las potencias ejecutivas a la acción. En todas las esferas del acaecer voluntario, cualquiera que sea la forma de realización práctica, uso es la aplicación a la acción. En un obrar conforme a disciplina, uso es el acto por el cual la voluntad traduce al orden práctico o realiza el dictamen de la razón. Al decir realiza, no decimos que la voluntad esté determinada a hacerlo. La voluntad en su ejercicio es libre y tanto la forma concreta de formular ese dictamen práctico como su ejecución, es totalmente ajeno a toda coacción que obstaculice la libertad. El uso es, pues, acto de la voluntad, y de ésta la esfera específica de la ejecución; el uso es, si se puede decir, el acto más propio de aquélla; así lo da a entender el Santo, “*proprium munere*

---

<sup>163</sup> S.Th. I-II, q.14

<sup>164</sup> S.Th. I-II, q.15, a.1: *Importat applicationem ad aliquid*

*voluntatis est applicare et movere externas potentias ad suas operationes*<sup>165</sup> ("el oficio propio de la voluntad es aplicar y mover las potencias externas a sus operaciones propias").

El uso, según los tomistas, importa el uso activo o movimiento ejecutivo de la voluntad para hacer; y el uso pasivo o movimiento efectuado por la voluntad de los otros principios operativos que de ella dependen; éstos son aplicados a sus operaciones -agrega Tomás- por la voluntad como instrumentos por el agente principal. El uso, en toda su latitud, importa una tendencia racional, dominio de la acción; Santo Tomás se pregunta si el uso pertenece a los animales y responde negativamente; esta modalidad de obrar por un motivo conocido, haciéndolo como consecuencia práctica de una tarea especulativa, enseña que es una acción propiamente humana. De lo dicho podemos inferir que no hay uso si no hay deliberación.

## **Consecuencias**

Importan sobremanera a la disciplina estos datos de la ordenación interna de la acción práctica. La pedagogía moderna y sobre todo las Escuelas Nuevas, se proponen como objetivo principal, la acción práctica del alumno en todos los dominios del mundo exterior. Su defecto es que esta acción es una pura actividad formal, sin que sea posible una determinación racional de su contenido y estructura. Toda acción tiene su valor principalmente por el objeto; el objeto es el que le otorga su estructura psicológica y su contenido moral; su valor es aquello por lo cual puede incorporarse en la evolución del ser espiritual del educando. La acción sigue al ser; si el ser humano es específicamente racional, su modo de obrar connatural no es el sentimental y afectivo que

---

<sup>165</sup> S.Th. I-II, q.16, a.1; cf. Billuart, t.IV, p.151, *De Actibus Humanis*.

propicia el romanticismo; este modo de obrar connatural, a tono con su naturaleza, es el que se inspira en un motivo conocido y racional. La disciplina, al pretender una reorganización del orden ejecutivo humano, debe tener presentes las exigencias intencionales que presiden la acción.

La acción humana, en cuanto tal, no representa solamente un valor como función vital de un organismo vivo sino por el contenido de intencionalidad que alimenta sus raíces en el seno de la persona que libremente la ejecuta. La necesidad de hacer y de crear, que los teóricos de la escuela nueva advierten en el niño, es necesidad de hacer algo o de llenar algún objetivo con su acción. No basta, pues, para los fines de la educación, satisfacer la necesidad formal de acción, la acción por la acción; es un error de la escuela activa, creer que proponiendo al alumno un medio ambiente en que pueda ejercer ciertas actividades, ya ha resuelto el problema educacional; es un error también pensar que teniendo "ocupado" al alumno todo el día, ya se ha resuelto el problema de su formación. Es necesario que el alumno obre, que ejercite su actividad creadora, que desarrolle sus capacidades en maduración; pero es necesario plantearse el problema de los objetivos de esa acción, para que no se entregue a una actividad inútil, pernicioso o vana.

Las escuelas nuevas se limitan a sentar los derechos que el niño pueda tener a una actividad puramente formal, sin que, según ellas, esta actividad pueda ser orientada por el educador. La pura actividad formal no puede ser un objetivo pedagógico, pues carece de interés cultural y por ende, educativo. El problema de la acción mala o la posibilidad de formaciones culturales de valores negativos y perniciosos, no existe para ellos. Las formaciones culturales negativas de valores perniciosos para el individuo y la convivencia social, plantean un problema del que la Pedagogía debe interesarse. El industrialismo, el pragmatismo, el liberalismo, totalitarismo; la

avaricia y la mala fe, la mentira, la calumnia, son cosas que observamos en culturas avanzadas desde el punto de vista técnico, no pudiendo su evolución científica o técnica evitar la miseria moral de que dan muestras.

No podemos fundar la disciplina escolar en el interés del niño ni acariciar el ideal de una formación sobre la sola base del movimiento espontáneo, cuando nuestros contemporáneos educados en esa escuela están especulando con el hambre de los pueblos; no podemos persuadirnos de educar según los postulados de la moral autónoma, cuando los educados en esa escuela emplean la autonomía para reducir a servidumbre a pueblos débiles agotados por la guerra. Otras razones prácticas de orden social podríamos aducir, pero lo dicho basta para desautorizar esa literatura pedagógica banal, escrita en la preguerra, antes del derrumbre total de las instituciones fundadas en la ciencia positiva y el autonomismo moral.

El problema de la disciplina como medio educacional no es tanto el problema de cómo ejercer una acción externa sobre el educando, como el problema de actuar en la estructura interna de la acción. Este actuar tiene que ser indirecto, fomentando la ya connatural simpatía por el bien. Al hablar de connatural simpatía o tendencia al bien, debemos notar que puede estar y de hecho lo está, en la actualidad, profundamente deformada, obscurecida y debilitada por las instituciones sociales, costumbres e ideas.

La disciplina debe luchar contra prejuicios del ambiente, contra formaciones históricas a veces de pseudovalores negativos y perjudiciales. Por eso debe tener claridad en sus principios y prudencia en el método de curación; la disciplina actual tiene que ser terapéutica. El fin de la disciplina es que el educando proceda a la estructuración de su persona, elevándola en el bien y en la verdad, hasta que pueda usar de su libertad en forma meritoria y responsable.

La disciplina, como regulación de la conducta por el dictamen de la razón, pedagógicamente importa la aplicación ordenada de la voluntad a los objetivos pedagógicos.

Nos referimos a la disciplina formal; aquella disciplina que pone un principio normativo, de razón, en la corriente de la afectividad. La persona, principio activo, espontáneo e independiente frente a los objetivos que pueden interesar su acción, puede obrar con entera indiferencia en cualquiera de las categorías de nuestro mundo moral. El principio de razón interviene elevando la acción al plano de la consciencia y dándole por ende su contenido ético. Este contenido moral, viene no de la fuerza anímica de realización sino de ese mismo principio de inteligibilidad que, a la par que modula la acción, le otorga jerarquía de acción humana. La conducta regulada por la razón, no es una conducta encadenada, como lo proclamaron los corifeos del romanticismo. Es una conducta vuelta inteligible y por lo mismo, sujeto de libertad y de mérito. La conducta ininteligible del animal no es sujeto de libertad ni de mérito.

Pedagógicamente, este dictamen de razón debe intervenir aplicando la voluntad a los objetivos de la pedagogía o sea a lo que se quiere enseñar. En esta aplicación de la voluntad o uso activo según la regla de la razón, es donde nosotros vemos la esencia de la disciplina. Desde el punto de vista educacional, esta aplicación de la voluntad, la evolución de las funciones volitivas y afectivas, debe hacerse en relación al objeto de la pedagogía.

En el desarrollo de aquéllas, la escuela psicologista (sobre todo el psicologismo científico natural, como la educación funcional de Claparède), no ve más que una actividad que se ha de excitar y nada dice de los objetivos a que se aplique. No podemos aceptar ese temperamento. La aplicación de la voluntad debe ser ordenada, es decir, conveniente a las necesidades actuales del educando, a las exigencias objetivas de su perfección, propuesta de un modo

atrayente, pero legítima; es decir, razonable y justa, según lo pide la evolución y perfección integral de la personalidad.

Los objetivos pedagógicos, que integran materialmente el objeto formal de la pedagogía, deben cumplirse teniendo en cuenta la importancia vital que representan en la vida y evolución del educando. Frente a las tendencias psicologistas de cierta pedagogía moderna, para las cuales lo moral es denominación extrínseca a la acción o un estetismo, debemos destacar que lo que importa es no sólo la suficiencia psicológica sino la aptitud moral para obrar. El mundo no padece por insuficiencia psicológica sino por falta de aptitud moral para el bien.

La aplicación de la voluntad a los objetivos pedagógicos que proponga el maestro, debe hacerse conservando la ley fundamental de su función psíquica. Como función psíquica, la voluntad debe realizar el bien; el bien es un objeto formal: *bonum*. En todo movimiento voluntario, sobre todo el que va a ser didáctico, hay una exigencia de bien. Por ejemplo, el maestro que se propone como objetivo pedagógico enseñar aritmética, tiene, por la misma estructura de su tarea educativa, que enseñar el buen uso de los números, despertando sentimientos de generosidad y luchando contra la avaricia, el lucro inmoderado, etcétera. Lo mismo en la enseñanza de la historia o de la lectura. La tendencia al bien debe conservarse en todas las esferas en que se aplique el uso de la voluntad: sea en el cultivo de la verdad científica, pues se puede usar mal de la ciencia, sea en el orden político, social o de la técnica. El objeto de la Pedagogía, es formar hábitos o sea facilitar en el sujeto educando la génesis de disposiciones estables que le inclinan al bien, para realizarlo a través de todas sus esferas de acción.

El gran problema, olvidado por la generalidad de las escuelas modernas, es que la aplicación de la voluntad del educando a una técnica cualquiera no es solamente el problema psicológico que

presentan las capacidades psíquicas del alumno en evolución sino el problema moral del uso que hará, obrando libremente, de estas capacidades. Generalmente, los pedagogos se detienen ante la imagen del despertar de la actividad creadora del educando, ante una actividad que debe excitarse por todos los medios, ante una actividad cuyo mayor pecado sería coartarla. Se procura excitar esa actividad, porque mientras sea mayor la actividad, será mayor la perfección del sujeto<sup>166</sup>.

Esa forma de excitar la actividad en un sujeto, puede tener un interés psicológico, pero no pedagógico. Al psicólogo interesa la acción en sí; al pedagogo, la acción, pero en orden a la formación del alumno. Y como la formación es un problema principalmente moral, luego al pedagogo interesa el contenido ético de la acción y no tanto la acción por la acción. En la escuela del trabajo, por ejemplo, la aplicación de la voluntad en una técnica especial es un problema no sólo técnico sino moral. A la sociedad y a él mismo interesa no sólo su trabajo sino el uso que hará de él. La formación técnica no agota la totalidad que representa una educación integral.

En cuanto a la forma como el educando debe llenar los objetivos pedagógicos, ese es el problema de la Metodología. La disciplina es una metodología de la acción o de la educación. Existe una disciplina de la instrucción, que es lo que se llama metodología. El problema disciplinar muestra así sus conexiones con los otros sectores de la pedagogía. Existe una correlación íntima entre el método que se ha de seguir y la disciplina que pertenece a la esfera de la educación. Instrucción y educación son entre sí complementarias.

---

<sup>166</sup> Cf, Ferriere A.: *La educación autónoma*, donde cita como modelo la escuela de Tolstoi.

Corolario primero: Un corolario que se desprende de lo anterior, es la debida selección de objetivos pedagógicos que impone la disciplina. Esto puede ser un escándalo para ciertos pedagogos, pero que se impone una selección es evidente. Si hay un orden o disciplina en la educación y en la formación metodológica de los valores educativos, es evidente que, en la multiforme variedad de los mismos, cabe una selección, o sea, separar lo que convenga y dejar lo inútil.

Todas las pedagogías efectúan dicha selección, Decroly elige lo que llama el medio natural, por ejemplo, una granja. El medio natural -la granja-, que tanto seduce a los pedagogos, debe servir de centro de interés. Su función educativa, es llevar al dominio de una técnica o proporcionar una capacidad de trabajo. Para Dewey y la escuela llamada experimentalista, también tenemos el taller como medio natural de desarrollo para las capacidades en maduración. El taller tiene además para Dewey la misión de formar el hombre apto para vivir en la comunidad democrática. Kerschensteiner también encomienda al trabajo una función ética de orden social. En todos ellos existe una selección de los objetivos pedagógicos, según los fines de la educación. Luego es necesaria una selección, residiendo el problema en el criterio con que esa selección debe ser hecha. Sin entrar en detalles, diremos solamente que esa selección debe hacerse teniendo en cuenta no solamente el dominio técnico que se ha de adquirir sino los intereses de la personalidad y lo que pide una educación integral.

En las escuelas antes citadas, el medio natural forma en el bien útil que se ha de realizar. Si bien es cierto que en la mente de los pedagogos nunca desaparece el ideal de una educación moral, sin embargo, si se suscita el obrar espontáneo sin referencia a ninguna regla de acción, prácticamente se anula el contenido ético de la acción. El defecto de las escuelas citadas es que, al dominio práctico

sobre las cosas del mundo que inculcan, no acompaña la referencia intencional a los valores supremos que son los verdaderos forjadores de la personalidad. Existe un absolutismo en este sentido y una reducción de horizontes por el medio natural. La disciplina es solamente didáctica, solamente una organización del trabajo.

Corolario segundo: Cualquier método pedagógico debe comprender que su tarea formal de seleccionar los objetivos pedagógicos, es una tarea moral; que el uso de la voluntad debe hacerse en todos los casos en conformidad con el dictamen positivo de la razón recta. La acción disciplinada viene de la aplicación conveniente de la voluntad a la acción según el dictamen o contenido de la razón recta. En otras palabras, es el uso activo y pasivo de la voluntad en su relación transcendental con la ley - natural, divina o positiva- que debe servir de norma a la acción.

Corolario tercero: Canalizando el obrar conforme a la ley, se tiende a la realización del bien común. La realización del bien común es lo que marca la esfera general de la honestidad. La ley es la que sugiere los principios que van a ser normas de la acción. Por eso la disciplina al desarrollar la personalidad conforme a la ley, la hace crecer en la línea del bien común y del bien particular de ella misma, que es algo solidario de lo anterior. La disciplina, en su doble forma de disciplina de costumbres y disciplina intelectual, debe orientar a los individuos y fortalecer las colectividades en la prosecución del bien común universal que es Dios. *Deus est bonum commune totius universi* (3 C.G. 18) ("Dios es el bien común de todo el universo").

Corolario cuarto: Brevemente podemos resumir, según lo dicho, los que deben ser objetivos de la disciplina escolar: "Que los niños se acostumbren a obedecer voluntaria y racionalmente", dice un

autor<sup>167</sup>. Obediencias a la ley, quiere decir, obedecer a todas las prescripciones racionales que contribuyen al bien común (a). La ley incluye la totalidad de prescripciones de razón que requiere el orden establecido por Dios y que se manifiestan, lo mismo como leyes naturales que como leyes positivas. En su latitud abarca tanto las leyes más universales, como aquellas particularísimas e individuales de la consciencia moral.

La autoridad, en la primera edad, como dice un autor, debe ser paternal<sup>168</sup>. El niño es un ser emotivo y la reflexión tiene poco lugar en su existencia. Por eso la disciplina es, en la infancia, obra más de sugestión que de razón. El niño sabe ya naturalmente que debe obedecer a los mayores. Esta obediencia debe encontrar una autoridad paternal que le enseñe a obrar con rectitud, por la espontánea autorregulación de su conducta siempre atenta al deber e inspirada en un ideal permanente de superación moral.

## **Conclusión**

Aplicando lo dicho al uso concreto de la disciplina escolar, el educador debe tener presente:

## **En el orden internacional**

El niño posee ya naturalmente los primeros principios del orden práctico. Sabe que debe practicar el bien y evitar el mal. Sabe lo que

---

<sup>167</sup> Ángel C. Bassi: *Tratado de disciplina escolar*, p 46.

(a) En la noción de bien común incluimos el Bien en toda su integridad, no sólo el que es bien de la comunidad sino los bienes particulares de los individuos singulares.

<sup>168</sup> Gentilini: *Manual del educador*, p 78.

es bueno y malo, por lo menos en cuanto a los preceptos de la ley natural. Sabe, por lo general ya, que Dios es el Creador y Remunerador: que premia al bueno y castiga al malo. Estos conocimientos naturales y prácticos, el maestro debe aclararlos y corroborarlos con ejemplos. El maestro debe proponerle altos ideales de perfección moral; alejarle del utilitarismo, del hedonismo, de la concupiscencia y tendencias perniciosas de la naturaleza. Debe sugerirle y fortificar su voluntad en la práctica del bien por la gracia y los sacramentos.

### **En el orden ejecutivo**

a) Uso activo: en el orden de la ejecución el maestro debe velar porque el acto voluntario, formalmente didáctico o educativo, proceda según los objetivos que se proponga por la razón. Al tratar del interés, hemos mencionado aquellos intereses generales tanto de la persona como del individuo, particulares o sociales que pueden ser objetos de la educación. El maestro interviene, seleccionando estos objetivos para proponerlos al alumno, en su tiempo y circunstancias convenientes.

Esto en cuanto el uso activo en la voluntad:

b) En cuanto al uso pasivo de las otras potencias operativas según son movidas por la voluntad:

1. Entendimiento que es movido por la voluntad en el orden ejecutivo; él mueve en el intencional
2. Órganos sensitivos, en cuanto sometidos a la voluntad y participantes del movimiento voluntario.
3. Miembros corporales susceptibles de moverse a voluntad.

4. Auxiliares extrínsecos a la acción: técnica, instrumentos, utensilios, etc.

Todos estos instrumentos son susceptibles del uso de la voluntad; caen bajo la esfera de la volición y están sujetos a las leyes generales de la acción humana. La técnica, por ejemplo, es un conjunto de instrumentos que obedecen a la voluntad. La técnica debe, pues, cumplir con las leyes del movimiento voluntario. La realización del bien se extiende, como exigencia legítima de orden moral, aun en los dominios de la técnica.

Todas las articulaciones del orden ejecutivo, deben realizar el bien objeto de la voluntad: por eso ésta requiere la disciplina como la ordenación legítima y racional de su acción.

Nota: el behaviorismo procura investigar las reacciones psíquicas entre agentes externos. Estudiando los reflejos fisiológicos provocados por agentes exteriores ha penetrado en el campo de lo psíquico dando lugar a lo que se ha llamado una psicología del comportamiento.

La psicología del comportamiento (Watson, Weiss, Thorndike, etcét) reduce todos los elementos psíquicos a las categorías de estímulo y reacción. Toda reacción obedece a un estímulo (Cf, Barbado, O, P. *Introducción a la psicología experimental* p 435).

En orden a la disciplina, podemos anotar lo siguiente:

a) No existe correlación necesaria entre estímulo y reacción; sería anular la libertad.

b) El estímulo (no violento) debe actuar en el orden intencional; debe ser algo apetecido.

c) Siendo libre la reacción frente al estímulo, es imposible determinar un tipo fijo de reacción para determinados estímulos.

d) La autonomía se salva si el estímulo obra en el orden intencional

Las investigaciones sobre la psicología del comportamiento son muy importantes y arrojan mucha luz sobre el problema disciplinar, como puede verse en Thorndike y otros. Pero para ser fecundas dichas investigaciones no deben erigirse en sistema, so pena de reducirse a ciertas categorías de interpretación, fijas y estrechas, radicalmente insuficientes.



# El principio autonomista en la pedagogía contemporánea

## Introducción

El movimiento más interesante e innovador, escribe el pedagogo español L. Luzuriaga, es, sin duda, el de la pedagogía activa; más que una dirección particular, es el denominador común de la pedagogía contemporánea<sup>169</sup>. En efecto, casi todas las corrientes educativas actuales presentan el carácter común de una confianza absoluta en la actividad del educando.

En la Escuela Nueva, el niño es agente principal que obra según sus propios impulsos y la evolución de sus intereses actuales. El principio indiscutido, para los pedagogos nuevos, es una fe absoluta en la actividad del educando. Este principio, erigido como norma o criterio pedagógico, es lo que llamamos principio autonomista. Quiere decir, no simplemente que se deba educar al niño para el ejercicio de su libertad (pues toda educación debe tender a ello) sino que la educación debe surgir de la actividad espontánea del educando. Autonomía, viene del griego: *autos* y *nomos*-, *autos*, significa él mismo; *nomos*, ley; luego autonomía es el que tiene la ley en sí mismo, que él mismo es el principio de sus actos. Principio autonomista quiere decir, en pedagogía, aquel principio que pone en

---

<sup>169</sup> *Pedagogía contemporánea*, p 13

el mismo educando la ley, norma o principio de su educación, No significa, pues, que la educación debe adaptarse a las necesidades del niño o a sus inclinaciones; se trata de algo más radical: fomentar el desarrollo de su espontaneidad, tomándola como principio y norma de acción. La forma más corriente de este principio es que la “educación debe seguir a la naturaleza”.

Esto, bien entendido, es cierto y ya lo propone Santo Tomás<sup>170</sup>, pero hay modos y modos de seguir la naturaleza; el modo sostenido por la Escuela Nueva es inadmisibile. Según estos teóricos, el principio autonomista de los derechos inalienables para obrar espontáneamente que tiene el alumno, sería un producto salido del laboratorio. El sentido experimental de la sensación, memoria, inteligencia, los tests, etcétera, habrían dado como resultado que, suprimiendo la enseñanza formal de materias y no interviniendo el maestro como moderador de la espontaneidad del niño, éste solo, por sí mismo, ajustará su conducta al bien moral.

La ciencia, escribe Max Weber, sólo puede proporcionarnos juicios de existencia, no juicios de valores; los datos psicológicos son, según el mismo autor, como esos indicadores que hay en los tableros de las estaciones que nos señalan el movimiento de los trenes, pero sin decirnos qué tren debemos tomar. La Pedagogía debe mucho a la Psicología; todos los experimentos de laboratorio hechos sobre la actividad infantil, nos ponen en presencia de las leyes de la evolución psíquica, pero no de su educación. La explicación del principio autonomista no es trabajo de laboratorio sino filosófico. Debemos buscar su origen en la evolución del pensamiento filosófico a partir del Renacimiento; “la arquitectura pedagógica, dice De

---

<sup>170</sup> *De Magistro*, a.1

Hovre, es el reflejo de la arquitectura filosófica<sup>171</sup>. Contemplando el principio autonomista de la pedagogía contemporánea, según sus fórmulas corrientes, presenta dos aspectos comunes: en el orden intelectual, el niño descubre los conocimientos; en el moral, toda acción es legítima, porque es espontánea.

Ambos principios son de naturaleza puramente especulativa y tienen su origen en determinadas concepciones del hombre y de la vida. No tienen su origen en los laboratorios. Ninguna experiencia de laboratorio puede decirnos si la autonomía humana es absoluta o no; si los conocimientos deben ser descubiertos por el alumno o no; si el contenido ético de una acción es esto o aquello. Decimos esto para desvirtuar frecuentes equívocos en la literatura pedagógica de nuestros días, que presenta muchas de sus conclusiones como fruto de experimentos psicológicos, cuando no hay tal.

## **Sistema y método**

La Pedagogía, sea nueva o vieja, puede presentarse como sistema o como método. Lo segundo depende de lo primero. Como método, es un conjunto de materiales ordenados al fin de la educación. Su valor depende de su adaptación a ese fin. Como sistema, lleva en sí toda una filosofía de la acción que conviene examinar. El principio es en sí normativo. El método tiene un carácter instrumental y subordinado. El objeto que se propone el método es capacitar a los maestros para llevar a los alumnos a la realización de las tareas que tienen asignadas<sup>172</sup>. El método capacita al maestro para enseñar, por eso es un instrumento; su valor

---

<sup>171</sup> *Ensayo de filosofía pedagógica*, p 12.

<sup>172</sup> *Diccionario pedagógico*, Labor, II, 210 7

depende de su aptitud instrumental. El sistema, en cambio, es el conjunto de principios que rigen y orientan la labor del docente y determinan la actitud del maestro frente al alumno.

El método, por más independiente que se suponga de toda concepción filosófica, siempre tiene alguna conexión real con alguna de ellas. Por eso en el sistema educativo su valoración depende del valor de los principios que le auto\* rizen para intervenir en la génesis de la futura personalidad. Todo lo que hace de principio educativo, pertenece al sistema y es normativo.

El principio de la radical y absoluta autonomía, como lo quiere la escuela nueva, es principio educativo; vale decir que interviene como algo primario y fundamental, que siempre debe presuponerse. Al presente no se trata de la actividad del niño incorporada como factor metodológico al proceso educacional. Se trata de esa actividad como principio que debe fundar la labor docente. El sistema es el alma teórica que comunica vitalidad a la materialidad del método; el sistema es la intención que preside a la acción, La pedagogía nueva proclama no fundarse en principio alguno sino atenerse a las “investigaciones de la ciencia”. Repetimos que, cualquiera que sea su origen, siempre que conserven el carácter de postulado previo y fundamental, serán principios.

Conviene, pues, hacer una investigación acerca de los valores pedagógicos del principio autonomista; esto tiene su mayor importancia, por cuanto nos dará la orientación a seguir en la labor pedagógica. Tiene importancia actual, porque en algunas partes los postulados de la escuela nueva han pasado a la legislación escolar. El hecho de que el maestro no puede corregir o amonestar al alumno, que se vea trabado para mantener la disciplina externa, que se vea inducido por ley a una complacencia tácita con el mal, son cosas que traen su origen de la escuela nueva.

## Pedagogía nueva y vieja

Los autores, al tratar de la pedagogía en general, nos la presentan partida en dos: la antigua y la nueva- No es fácil precisar con exactitud históricamente a qué corresponden tales denominaciones. Fácilmente podría reducirse la Pedagogía nueva a la filosofía moderna, partiendo de Descartes; pero la estructura misma, por así decir, de la pedagogía antigua acusa su origen también después del autor del *cogito*, mejor dicho, del enciclopedismo y espíritu reformista del siglo XVIII, Por el *momento*, esto no nos interesa; únicamente nos importa la oposición con la nueva.

La antigua pedagogía sería una doctrina que totalmente desconocería al educando; fruto de ese desconocimiento psicológico serían sus preceptos de esfuerzos a realizar, obligaciones a cumplir, de disciplina; nos hablaría de un orden determinado, de una regla de conducta a seguir, cosas sumamente desagradables (para los apóstoles de la nueva) que coartarían la libertad del educando, atrofiándose sus posibilidades y aptitudes. “Resultado de ello, dice un autor, es la falta de iniciativa, la debilidad de carácter, la personalidad poco desarrollada, la incapacidad para obras de constancia y de mérito” (Mallart Cuto: *La educación activa*. p 10),

En la escuela antigua se hablaría de inclinación al mal y necesidad de corregirnos. La nueva pedagogía, en cambio, sería una cosa muy bonita: ni palabra de tantas cosas desagradables; nada menos que una era nueva en la historia de la humanidad; independizaría al niño y al joven del esfuerzo, todo sería una perpetua fiesta del placer y lo agradable; la obediencia, según el consejo patriarcal de Rousseau, debe desaparecer, rechazándose toda determinación, norma, disciplina y obligación que no venga como autodeterminación del mismo sujeto que la realiza.

El maestro debe reducir su acción, según la señora Montessori, para servir a la naturaleza, a ser el ministro de la naturaleza; debe cuidarse muy bien de no orientar esa espontaneidad del alumno, limitándose rigurosamente a satisfacer el interés que aquél pueda manifestar. Toda norma o control extrínseco está rigurosamente vedado por impedir las manifestaciones de la propia espontaneidad, Es interesante el placer verdaderamente infantil con que los autores de la nueva pedagogía la oponen a la antigua, Y no sólo la niñez es entregada a su espontaneidad; también la adolescencia, la difícil edad del despertar de las pasiones, debe gozar del nihilismo moral, que esto significa; “la adolescencia, dice L. Luzuriaga, es en efecto, la época de la experimentación, de la prueba, del tanteo de la futura personalidad y nada debe oprimirla ni agotarla sino, al contrario, dejarle un amplio margen de iniciativa y libertad (diario La Nación, abril 23 de 1944).

¿Diremos que esto es un retroceso a la barbarie? No, el salvaje reconoce como ley natural ciertos preceptos, por encima de su autonomía. Es cierto que no se debe agotar la adolescencia con un trabajo excesivo y que debe dejársele libertad de iniciativa, pero esto, en el lenguaje rusoniano de la nueva escuela, significa que sólo es legítima la autoeducación y la escuela donde las fuerzas naturales, de cualquier catadura moral, puedan expansionarse. No exageramos una palabra al exponer la escuela nueva; no hacemos más que resumir el pensamiento de sus autores. El primer principio es la autonomía del niño; lo contrario sería el grave error de la pedagogía antigua; es evidente que este error puede justificar un cambio, pero no es suficiente para decimos que el cambio deba precisamente ser ése.

La escuela nueva debe justificar el principio de la autonomía como el verdadero fundamento de la doctrina educacional. El hombre es un ser autónomo, no lo negamos; desde niño, sea por la

herencia, el medio u otros factores, manifiesta ciertas disposiciones, ciertas aptitudes que el educador no puede descuidar: Como lo decía Fenelón, antes de la escuela nueva y en su verdadero sentido: "el maestro debe seguir la naturaleza"; todo el aparato externo de la educación debe poco a poco llevar al niño a formar sólidas convicciones para enseñarle a obrar por propia cuenta, como persona responsable de sus actos. La formación de un alto sentido de responsabilidad, de elevados ideales, será siempre la tarea más delicada y noble del magisterio.

### **La metafísica negativa de Erasmo de Rotterdam**

A la educación nueva se le asigna, con razón, origen en el Renacimiento. En realidad, dice Luzuriaga y todos los pedagogos convienen, podríamos considerar como sus precedentes más remotos el Renacimiento y el Humanismo de los siglos XVI y XVII (Educación Nueva, p 14).

En efecto, en el Renacimiento surge una nueva concepción del mundo y de la vida, que, por propia gravitación, tiende a ser una doctrina educativa. El Renacimiento niega la metafísica, pero de sus reiteradas negaciones se articulan los postulados de una metafísica negativa que hace de contrapolo a la metafísica del ser. *El Elogio de la Locura*, de Erasmo, es sin duda, la obra que mejor condensa la teoría educacional del Renacimiento. Erasmo no pretende hacer obra de pedagogía, pero exalta esa metafísica negativa que subestima a la razón especulativa y la aplica a la conducta. La *praxis*, el hacer humano, debe prescindir de la razón; es ya propiciado el irracionalismo de la razón práctica,.

Después le vemos reaparecer en la teoría de la vida espiritual de Molinos y en la teoría educacional de Rousseau. La teoría del Renacimiento se expone en el *Elogio* como una actitud afectiva de odio violento contra la razón. "¿Y qué me decís de Baco? -se

pregunta Erasmo- ¿a qué atribuir su eterna juventud? Pues a que no discurre y no hace más que necedades” (*Elogio*, p 25),

A medida que vamos transcribiendo algunos pasajes más sobresalientes, irán apareciendo los gérmenes históricos del divorcio de la moral con la inteligencia que caracteriza al hombre moderno, y los primeros pasos en el irracionalismo y lo meramente afectivo. Erasmo hace el elogio de la locura; la locura está tomada como la vida pasional y afectiva del hombre, desbordante sobre lo que la razón puede autorizar o consentir. “Paso porque la sabiduría no sea, como afirman los estoicos, otra cosa que seguir los consejos de la razón y que la locura consista en dejarse llevar por el torbellino de las pasiones” (*ídem*, p 36).

La diferencia entre un loco y un sabio es que el primero obedece a sus pasiones, el segundo a su razón (*ib.* p 54). La vida sensitiva, que Santo Tomás se encarga de incorporar y regular por la razón, defiende ahora sus fueros. La sabiduría, en la nueva metafísica negativa, ya no es fuente de felicidad; “sí -dice Erasmo-, más los hombres se dan a la sabiduría, más se alejan de la felicidad; más locos que los mismos locos, ellos olvidan que no son más que hombres y quieren parecer dioses; almacenan ciencia, como los Titanes, sobre ciencia, y arte sobre arte, sirviéndose de ellos como de máquinas de guerra para hacer la guerra a la naturaleza” (*ib.* p 67).

La razón y el conocimiento, como algo contrario a la naturaleza, concepto común en Rousseau y en la Escuela Hueva, aparecen claramente en el párrafo anterior. En otros pasajes no se cansa de repetir que la labor de la razón especulativa es inútil; ella prescribe las leyes de la honestidad, grita hasta enronquecer para hacerlas observar, es todo lo que puede hacer (*ib.* p 32).

Esta apología del sentimiento y este verdadero frente de batalla contra los valores de la inteligencia, es común a la mentalidad

renacentista. El Renacimiento no es un proceso de maduración serena, ordenada y racional. Es el *frenesí* por lo “nuevo”, por despojarse de lo inmediatamente anterior. Si no se consideran los poderosos elementos afectivos en juego, este lapso de la historia permanece ininteligible.

También es objeto de vituperio la razón práctica. La prudencia, se dice, es el mayor de los vicios; ella hace desagradable la fisonomía del hombre (ib. p 32). Por eso, todo lo que sea orden, razón, equilibrio en la vida humana es algo que debe proscribirse como contrario a la naturaleza. El criterio de la felicidad es el gozo. La fuente más grande de alegría en esta vida son los placeres carnales (ib. p 33). El filósofo, que para Erasmo es el representante de la razón, es triste y de mal humor (ib. p 36).

Aparecen ya bien nítidos el voluntarismo irracional de la filosofía alemana y el optimismo de la Ilustración. Para Santo Tomás, la inteligencia usa de los sentidos, y la razón práctica se sirve de ellos. Los sentidos obedecen a una ley que desborda del contenido de conciencia y sus actos entran en las dimensiones morales de la vida. Aquí son los sentidos quienes imponen su ley. Dura transmutación del orden natural, que había de costar mucha sangre y crueles padecimientos. La teoría del Renacimiento (por fuerza de su metafísica negativa), fundada en la no inteligibilidad del ser como hecho, y en la superestimación de los valores afectivos, realiza en el hombre la disociación de dos jerarquías antagónicas: el hombre de la razón y el hombre del sentimiento; el orden de la razón y el orden de la fuerza afectiva sin control racional.

Lo sensible, para Santo Tomás, llega a recobrar su valor por su incorporación al orden de la razón. La obra de esta metafísica negativa fue suprimir lo racional de la estructura anímica del ser humano, haciendo superflua la obra de la inteligencia. De esta forma no es posible determinar, en el hombre, lo específicamente humano.

Del hombre, podemos decir sin eufemismos, sólo queda el animal o sea una estructura afectivo-sentimental, que usa de la inteligencia como de un adorno vano; la definición del hombre ya no es animal racional sino animal sentimental. El hombre del Renacimiento se autodefine, en sus formas más típicas, como un ser que vive del sensualismo, del apetito, del sentimiento, que busca el placer sensible y la satisfacción de sí mismo. Hay que poner la atención en estos elementos del voluntarismo, de egocentrismo ansioso de satisfacerse a sí mismo, de referir todo a sí, la hipertrofia del yo presente en todas las esferas de la vida humana, para comprender el lenguaje del autonomismo moral, la concepción del mundo y de la vida que campea en el *Emilio* y el llamado idealismo de la libertad.

Es así como el orden moral empieza a desgarrarse de sus cimientos especulativos para sobrenadar sin objeto en la superficie de las inquietudes humanas como los restos de un naufragio en la superficie del mar. En el recio equilibrio medieval, el hombre era una presencia activa, iluminada y sostenida por la luz de su inteligencia sobre el mundo inferior de sus instintos y pasiones. La sabiduría significaba la más alta dimensión de su espíritu. Para el humanista de Rotterdam, la inteligencia es un peso muerto, algo que el hombre debe soportar (*Elogio*, p 53). La imagen del hombre natural que postula los derechos del instinto, se diseña ya entre los dicterios a la *razón* y el continuo apelar al sentimiento como elemento definitivo y esencial de la naturaleza humana. "¿Quién no huiría como de un dragón o de un espectro, dice, de un hombre sordo a los llamados del amor o exigencias de la naturaleza?" (ib. p 52), Desde ahora, la naturaleza será algo perfecto y tendrá sus exigencias propias frente a todo principio ordenador que pretende darle forma legítima. El hombre de la naturaleza será feliz, igual que en Rousseau, por su alejamiento de las ciencias que perturban su felicidad.

El hombre natural de Rousseau, que pretende realizar la educación nueva, ya está explícito en la fervorosa apología del instinto; en el literato ginebrino está explícito el postulado de una educación que sea el simple desarrollo de los instintos animales del hombre; eso es, según él, preparar el reino de la libertad. No queremos multiplicar las citas. Todo el *Elogio de la Locura* no es más que un vehemente llamado a la vida pasional del individuo. Como todos los humanistas de la época, no se olvida de tejer su *Elogio* con millar de citas de los clásicos latinos y referencias a las mitologías griega y romana. Con tenacidad implacable insiste en cada página en que los seres más felices son los que se abstienen de relaciones con la sabiduría y se dejan llevar por sus impulsos naturales (ib. p 98). Es conocida la decadencia de la escolástica que venía desde Occam y el auge del nominalismo. La dialéctica erasmiana ataca sus formas decadentes. Escepticismo, voluntarismo, irracionalismo, todas las formas del pensamiento moderno están allí presentes; la actitud típica del romanticismo se manifiesta ya sin rodeos. La felicidad subjetiva, que es para Santo Tomás una adaptación al criterio objetivo de la misma, para Erasmo ha desaparecido porque ese criterio ha desaparecido, ni la razón lo determina con otros materiales que no sean los impulsos de la propia afectividad. La felicidad humana, dice, no depende de las cosas mismas sino del criterio que de ellas nos formamos (ib. p 66).

La búsqueda del objeto beatificante que los genios helénico y cristiano atribuyen a la inteligencia, queda patrimonio de la sensibilidad. Renunciando a la inteligencia, a los valores de la verdad y del bien inteligibles, que le son propios, no queda más camino que la exaltación del sentimiento, lo afectivo, lo irracional, la disociación de lo natural y lo humano. La educación según la naturaleza va a ser posible; fue necesario un elocuente elogio de la bestia humana para que, siglos después, inspirara una doctrina educacional.

## El quietismo y J. J. Rousseau

Los conceptos desarrollados en el *Elogio* no constituyen algo particular y esporádico. Es una mentalidad general manifiesta en todo el Renacimiento, Cuando se trataba de la educación, pretendían reproducir el clasicismo helénico. Pero precisamente por eso, porque era una reproducción, resultó un estetismo que ocultaba las formas propias de la nueva mentalidad. Así se dio lugar al voluntarismo, escepticismo, romanticismo de la acción práctica, que luego hicieron irrupción arrojando lejos de sí la urdimbre del clasicismo. Los principios sentados por Erasmo sobre el culto a la naturaleza y libre desarrollo de la vida afectiva, reaparecen luego en Miguel de Molinos como una doctrina de la vida espiritual. La vida espiritual ya no se concibe como el entregarse a Dios sino entregarse a sus propios gustos, sentimientos y percepciones espirituales; la vida espiritual cristiana se empieza a caracterizar por una revaloración de formaciones subjetivas (sentimientos, imaginaciones, etcétera), que siempre habían rechazado los místicos.

Para San Juan de la Cruz, Santa Teresa, las visiones, imaginaciones, palabras interiores, etcétera, sólo tienen un valor relativo muy secundario; basta hojear las páginas de la *Subida al Monte Carmelo* para ver la energía con que el doctor Carmelitano rechaza todas esas formaciones subjetivas, que pueden ser mayores o menores según disposiciones meramente temperamentales. Molinos, en cambio, entrega de lleno la vida espiritual al sentimiento; es esto lo que ha pasado a la historia con el nombre de quietismo El Quietismo es un espiritualismo torpe, lánguido, enfermizo; consiste en un intento de llegar a la perfección por la aniquilación de todas nuestras facultades y de toda actividad. Comprende, entre sus postulados, la supresión de todo modo de oración, fuera de la que no sea un puro acto de fe; la supresión de toda actividad interesada y dirigida a un fin; resistencia meramente negativa o no resistencia a

los impulsos de la naturaleza. Acabada la oración, el ejercicio activo de virtudes, la lucha contra los impulsos de la naturaleza, es un pasivo seguir las propias inspiraciones, que considera como divinas, La vida espiritual, según Molinos, debe menospreciar el culto externo, la mortificación de los sentidos. El quietista debe en rigor “seguir la naturaleza”, para permanecer en un aletargamiento donde confusamente se entretiene con sus gustos y percepciones espirituales. Hay aquí una desvirtualización de la fe, una subestimación del obrar positivo en el hombre, que le naturaliza y sensibiliza. En Francia, el quietismo fue profesado, entre otros, por Mme. Bouvière de la Motte, viuda de Guyon, Esta señora seducida por la *Guía espiritual* de Molinos, divulgó el quietismo en París. Pronto empezaron a pulular diversos tratados como *Torrentes espirituales*, *El medio corto de hacer oración*, etcétera, donde se recomendaba el nuevo espiritualismo, alcanzando gran aceptación en un medio ya preparado por el Renacimiento, Anuladas las prácticas del ascetismo cristiano, profesada la no resistencia a los impulsos de la naturaleza, menospreciado el ejercicio de las virtudes, el nuevo espiritualismo tendía a sumergir en un nihilismo moral, disolviendo lo espiritual en el sentimentalismo y preparando el terreno para el dogma de la bondad natural En esta atmósfera de pseudomisticismo, en que la adoración de Dios toma una modalidad antropomórfica, sin guardarse las exigencias propias del orden sobrenatural, fue donde creció el genio melancólico de J. J. Rousseau. Rousseau traza las líneas de una educación por la cual el mundo se entregará al sentimiento. El hombre es un ser sensible, dice en el *Emilio*<sup>\*</sup>; existir, agrega en frase que recuerda a Erasmo, es

---

\* «L'Emilio non é tanto un trattato quanto piuttosto un romanzo in etti la realtà e mescolata alla fantasia e spesso anche all'utopia». Boria e Testare, *Manuale di Filosofia e Pedagogia*, p 87

para nosotros, sentir (*Emilio*, lib.4, p.53). Nuestra sensibilidad es indiscutiblemente superior a nuestra inteligencia; el bien moral es una quimera; no hay otra cosa buena que los deleites sensuales (ib. p 56).

Ya no es el hombre aquel animal caracterizado por el deseo de conocer y capaz de la posesión objetiva de la verdad; es el hombre que desea sentir, no el hombre con "deseo natural de ver a Dios" de que hablan los teólogos; es el hombre con deseo de perderse en su propia voluptuosidad. Rousseau es el panegirista de la deleitación carnal; él realiza de manera tan integral la conversión *ad bonum conmutabile*, que con razón ha merecido el apelativo de padre del mundo moderno; efectivamente, esa herética y morbosa manía de buscar el placer fuera de Dios, fuera de lo que legítimamente pide el hombre racional, en los escondrijos de la sensibilidad, es una tara, que el mundo moderno está pagando a precio amargo, heredada de su maestro y doctor.

No exageramos al decir que la imagen enfermiza del *Emilio* es un insulto al mundo civilizado por la Iglesia y una afrenta a la dignidad de la persona humana. El *Emilio* es un llamado a la diosa sensibilidad, un mugido irracional para adormecer los problemas humanos sobre el altar del nuevo ídolo: el hombre, y el nuevo mito: la santidad de la naturaleza. Maritain ha puesto de relieve con suficiente realidad las relaciones estrechas entre el pietismo jansenista y Rousseau. El jansenismo y el quietismo fueron en la sociedad iluminista del siglo XVIII, las dos fuerzas principales que trabajaron por la naturalización de la fe y por una concepción del mundo apoyada en la bondad de la naturaleza. Nos interesa destacar estos orígenes del *Emilio* porque son las raíces de la escuela nueva.

*La Escuela Nueva no ha nacido en algún laboratorio psicológico ni Rousseau es un genio que viene con un evangelio nuevo; su origen está en errores teológicos que Rousseau recogió sin examen,*

*en el medio ambiente en que se educó. Rousseau nunca se planteó con seriedad el problema del pecado original, de la necesidad de la gracia, los límites y capacidad humana para el bien,. Él recibe la espiritualidad del quietismo, el irracionalismo implícito en las corrientes de reacción contra la escolástica nominalista, como ya hemos visto en Erasmo.*

*La popularidad del autor del Emilio, su rápida difusión y acogida en los centros elegantes de Europa y en la corte de Federico, es un índice neto de que sus ideas ya estaban en el ambiente, a tono con la mentalidad general. De Lutero y Rousseau, dice Maritain que obran en los hombres por un despertar de simpatías afectivas, “por una efusión admirable de su individualidad material, esparcen el contagio de su yo, las ondas de sus sentimientos e instintos” (Tres reformadores, p 179). El mundo moderno sufre actualmente el contagio de un egoísmo nauseabundo, que se esfuerza en hundir la inteligencia desprestigiándola con diversos epítetos y erigiendo como norma de vida la fuerza afectiva.*

## **Postulados del Emilio**

¿Cuáles son los postulados de la educación, según el *Emilio*? Según Rousseau, dice Monroe, la educación del niño debe surgir del libre desarrollo de su propia naturaleza; no se debe contrariar su voluntad. A primera vista, la frase parece sensata; pero seguir la naturaleza es algo que debe tomarse al pie de la letra, respetándose todas las inclinaciones del educando sin discriminar sobre el contenido ético, estando de antemano justificadas por ser el fruto de la propia espontaneidad. Tal es la fuerza de las expresiones del *Emilio*, que la Escuela Nueva trata de interpretar con mayor o menor ortodoxia. La educación, dice, es efecto de la naturaleza, de los hombres y de las cosas,. De la única de que somos dueños, es de la de los hombres: la de la naturaleza no depende de nosotros (*Emilio*,

p 14). La educación del hombre y de las cosas debe, pues, seguir la naturaleza.

Santo Tomás también dice, hablando de la educación, que siendo un proceso en que intervienen la naturaleza y el arte, se debe tener presente que en tales casos el arte debe imitar la naturaleza. No obstante su paralelismo material, ambos textos difieren notablemente (*De Magistro*, q.XI, a.I). Para Santo Tomás, seguir la naturaleza es seguir complexivamente todas las tendencias de la naturaleza intelectual del hombre, según sus exigencias formales de ser racional. En este sentido también Pío tino habla de seguir la naturaleza. Según Rousseau, seguir la naturaleza es seguir lo sensible en el hombre, prescindiendo de sus exigencias de ser racional. La naturaleza, dice, se manifiesta por las sensaciones agradables o desagradables. Deberíamos referirlo todo a nuestras disposiciones primitivas (*Emilio*, 1, p 16),. No pretenda, pues, el maestro regir o controlar el reino de las sensaciones; no impida al niño gozar de lo agradable; eso sería opresión y autoritarismo.

Páginas más adelante expone, como Erasmo, las excelencias del hombre natural sobre el civilizado. Aquel es el que vive para sí; el número entero, el absoluto que todo lo refiere a sí mismo; el civilizado es una fracción de la unidad, que es el cuerpo social (ib. 1, p 17-18), En esta anatematización elegante contra la civilización, en realidad se condena toda adquisición de valor de la razón especulativa que represente un aporte serio para la vida del hombre. No es que Rousseau ame la vida del campo; él gusta solamente aparecer original en aquella sociedad estragada, amante de excitaciones siempre renovadas. Sus principios educativos son precisamente los de esa sociedad que recibía encantada ese *Elogio* de la sensibilidad y del instinto. No educar según el instinto de la naturaleza, dice, es cargar al niño con todo género de cadenas, es ponerle un yugo insoportable (ib. II, p 93), es condenarlo como a un

galeote a trabajos forzados. La naturaleza es, para Rousseau, la sensibilidad. El papel de la razón, dice Vial, queda limitado a reconocer la voz del instinto, de la naturaleza.

La razón denigrada por Lutero, vilipendiada por Erasmo, despojada por el quietismo, no debe intervenir en la educación. Al reino de lo irracional y fuerzas afectivas desatadas, Rousseau llama preparar el reino de la libertad, “Preparad de antemano el reino de la libertad y el uso de sus fuerzas, dejando el hábito natural a su cuerpo y poniéndole en estado de ser dueño de sí mismo y de hacer en todo su voluntad” (ib. I, p 65). La libertad significa, en el caso, espontaneidad, independencia con respecto a todo lo que sea regulación y modificación del instinto primitivo de la naturaleza. La palabra educación no tiene sentido para Rousseau, a no ser que se le dé un sentido psicológico de desarrollo, pero no pedagógico. En esta no resistencia a los impulsos de la naturaleza, el niño sólo debe encontrar “la resistencia de las cosas” (ib. I, p 71). En el caso concreto de la mentira, por ejemplo, no se reprenderá al niño, se le harán sentir las consecuencias de su mentira. Tal remedio es lo más antipedagógico que se pueda pedir. No hay razón para suponer que el efecto de la mentira sea siempre nocivo al niño; puede ser beneficioso y agradable; en caso contrario, se habituará a calcular con mayor astucia las posibilidades de salir airoso; se hará hipócrita, avieso; la mentira le parecerá algo útil y bueno, formándose una consciencia errónea.

No decimos que la resistencia de las cosas o la misma experiencia de la vida no tengan un valor altamente educativo; decimos, por el contrario, que más de una vez sirven para llamar a la realidad y reestructurar una existencia por el cauce más hondo de los valores esenciales de la personalidad; pero no es el único ni hay por qué esperar que todos los niños sufran la misma experiencia, que, por otro lado, puede que no venga nunca. Si es permitido al niño encon-

trar la instrucción en las cosas, no le está permitida la instrucción del maestro; el maestro es, para Rousseau y la Escuela Nueva, un ser agresivo, autoritario, peligroso corruptor de la niñez; un mal necesario que es preciso toleraren las aulas, “A cada instrucción precoz, dice, plantan un vicio en el interior del corazón” (ib. II, p 120), No deis a vuestro alumno lecciones verbales de ninguna especie, solamente la experiencia debe dárseles (ib. II, p 121). Tampoco el niño debe leer, porque el niño que lee no piensa (ib. III, p 273). Emilio no lee, se le halla atento a los fenómenos de la naturaleza (ib. p 274). La labor del maestro debe reducirse a proponer cuestiones, pero debe abstenerse de resolverlas. En otro lugar, para darle una lección sobre el derecho de propiedad, Emilio tiene que sembrar habas en un campo ajeno, donde el hortelano tenía una sementera de melones de Malta; al disputar con aquél queda aclarado el concepto de propiedad (ib. II, p 135). Para enseñarle a leer hay que enviarle una esquila invitándole a un paseo y como no sabe leer, se queda sin paseo (ib. II, p 137). Para aprender geografía, tiene que recorrer el campo y el pueblo, observar las salidas y puestas del sol; como se ve, la necesidad de la experiencia es llevada a extremos novelescos... que hacen del *Emilio*, no un tratado de educación sino vana y ridícula charlatanería.

El dogma fundamental que la Escuela Nueva toma del melancólico ginebrino, es que la enseñanza debe prácticamente desaparecer ante los dictados de la afectividad del educando. Esto, que bien entendido puede concederse, hay que entenderlo en el sentido que su autor le da., La enseñanza debe proscribir de sus cuadros la obediencia y la obligación. “Habladle de obediencia, de obligación; no comprende lo que le queréis decir; mandadle algo, no entenderá” (o. c, II, p 261); “el niño debe encontrar la resistencia de las cosas, jamás de las voluntades” (ib. I, pág. 71). Por consiguiente, quedan excluidos la corrección, el castigo. Se ve como en ninguna parte, a través de estas máximas, la influencia de la filosofía de la

ilustración, que negaba el pecado original y sus consecuencias en la naturaleza humana. Es la teología de Bayle, de Malebranche y de Voltaire, que al sentar la bondad de la naturaleza humana, dejaban en zona oscura el problema del mal. Para Rousseau, el problema del mal y su función en la naturaleza humana, propiamente no existe.

El *Emilio* no es una obra donde su autor se someta al estudio de un problema determinado; se limita a aplicar nociones recibidas al problema de la educación; esta misma no existe como problema; la Ilustración significa, para Rousseau, una panacea universal y sus postulados son indiscutibles; de allí el tono sentencioso que toma para decir las mayores extravagancias: "no hay perversidad original en el pecho humano ni se halla en él un solo vicio que no pueda decirse cómo y por dónde se introdujo" (o.c. II, p.121). Suponiendo en la base de la obra educacional este angelismo absoluto: "nunca se debe dar al niño un castigo como castigo sino que el castigo debe sobrevenir *como* natural consecuencia de la mala acción (ib. II p 137). Este método educativo, para llamarlo de algún modo, es lo que su autor y los teóricos de la Escuela Nueva llaman método negativo; "la primera educación, dicen, debe ser negativa; consiste en no enseñar la virtud ni la verdad sino en preservar de vicios al corazón y de errores el ánimo" (ib. II, p 124). Hasta la edad de doce años, el niño no debe ser enmendado ni corregido; la educación debe referirse a la cultura física corporal, los órganos de los sentidos; está vedado al maestro intervenir en las esferas superiores de la vida espiritual de su pupilo. Por eso, en virtud de estos principios, en la escuela nueva, el problema pedagógico de la cultura no se plantea sino como creación del educando. El maestro debe proporcionar los elementos de una manera especial, para que el alumno reconstruya a través de ellos su concepción del mundo y de las cosas.

Con riesgo de fatigar, hemos querido destacar algunos principios de su sistema educativo, “para conservar la inocencia y las virtudes” (ib. II, p 126). Los textos no han sido escogidos expreso para justificar una posición tomada de antemano; no somos nosotros los que decimos que “Rousseau ha abandonado la libertad al impulso de la corriente arrastrada por el instinto y el sentimiento, en lugar de darle el áncora sólida de una razón formada en los buenos métodos del pensamiento y nutrida de ciencia y experiencia” (Vial, *La doctrina educativa en J.J. Rousseau*, p 110).

Con Rousseau, el principio autonomista del respeto a la espontaneidad del niño se introduce en la enseñanza, dando lugar a la llamada escuela nueva o también, activa. Del literato ginebrino extrae la llamada Escuela Nueva el principio de la actividad del niño, como un primer principio que debe realizarse a través de toda la enseñanza. El acento puesto sobre la actividad del niño, no es en la Escuela Nueva algo relativo y condicionado, es absoluto, y tan absoluto que se pide al educando nada menos que una reelaboración total de la cultura y una reestructuración de las formas de vida, según los impulsos inmediatos de su espontaneidad. La actividad del niño debe estar dotada de una potencialidad extraordinaria, que será en vano esperar aun del adulto. En la vía de la sensibilidad y desarrollando las facultades del emocionalismo y de la acción, debe llegar a la liberación de fuerzas escondidas, consistiendo en eso su perfección. El desarrollo espiritual del hombre es ajeno a esta pseudoeducación; la obra de la inteligencia se explica como subsidiaria de la acción; los valores superiores de la vida del hombre son desde ahora los que resulten del conflicto entre las diversas fuerzas que libera la acción; el bien honesto tiene que callar hundido por las fuerzas que libera el instinto en su espontaneidad. La actividad del *Emilio* prescindiendo de la norma racional, ajena a la misma, supone en el niño que obra una des-personalización del obrar. El obrar de la persona, en cuanto tal, es el obrar inteligente.

Vamos a ver lo que nos dicen del principio autonomista los pedagogos actuales.

## **Opiniones diversas**

Tal es el aporte absolutamente negativo que Rousseau ha hecho a la pedagogía y que ha pasado a la llamada educación nueva. Vamos a sintetizar los principales postulados. El niño debe:

- a. Alejarse de sus padres, de la sociedad y de los "muertos, más temibles que los vivos";
- b. Despreciar la inteligencia, sofocarla con el sentimiento;
- c. No conocer la obediencia ni la autoridad;
- d. El obrar por la sola honestidad o valor moral de la acción le es desconocido;
- e. La noción del vicio le es extraña y no determinada como valor moral;
- f. Está indefenso frente a la posibilidad de formarse una consciencia errónea;
- g. Su libertad consiste en poder seguir los impulsos de su naturaleza; despersonalización de su acción práctica. Tal es la síntesis que la escuela nueva toma de Rousseau. La Escuela Nueva quiere educar para la autonomía y por la autonomía; mantiene este principio con el rigor más absoluto, aunque a veces cede ante las exigencias de la práctica.

La señora Montessori quiere que éste sea el siglo del niño, igual que Ellen Key; quiere que desaparezcan el esfuerzo y la obligación impuestos por fuerza. Las inclinaciones del niño son para Montessori, instintos-guías que el maestro debe seguir, con la prohibición de rectificarlos. La maestra es tanto más hábil, dice, cuanto más logra suprimir la influencia de su voluntad sobre los actos del niño. Pues el otro punto que se ha de considerar es el de

liberar al niño de la opresión de una voluntad superior y subyugante (*Ideas sobre mi método*, p 45).

Todos los elementos que Rousseau ha transmitido a la escuela nueva podemos encontrarlos en el párrafo citado: dejar al párvulo seguir instintos, hacer de aquéllos las guías de la educación, no intervenir en la voluntad para orientar o rectificar, prescindencia del valor educativo, cultural o moral de esos instintos espontáneos, ausencia de autoridad y obediencia. Esto es lo que ellos llaman "aproximarse a los procedimientos de la naturaleza" y como si lo racional no fuera naturaleza en el hombre, solamente se atienen al criterio de la naturaleza sensible, animal. La noción de naturaleza de Rousseau ha pasado sin discusión a los pedagogos de la Escuela Nueva, que ni siquiera osan discutirla.

La escuela nueva ha suscitado una abundante bibliografía, pero muy a menudo apasionada, frenética y llena de optimismo infantil. Lo más frecuente son las largas disquisiciones sobre la "escuela antigua" que no se preocupan de definir y una fervorosa enumeración de proyectos para el futuro de la humanidad. Piaget, Elslander, Duvillard, Ferrière, etcétera, son, entre los modernos, los grandes defensores de la escuela nueva; pero, como decimos, es raro encontrar el estudio desapasionado que enfrente los problemas y que no los resuelva por el infantil propósito de renovarlo todo, como si los grandes conflictos de la humanidad no fueran conflictos de espontaneidades que no quieren ceder nada ni ajustarse a ley alguna. Según Paulsen (W. la Escuela Nueva resolvería el problema de la moralización de las costumbres: "estamos habituados a escuchar los lamentos sobre la desmoralización creciente de la juventud (*La escuela alemana*, p 85).

Desmoralización quiere decir renuncia a todo principio disciplinar, a todo principio ético de acción. Si la desmoralización consiste en la renuncia práctica a estos principios, no sabemos cómo

resultará el efecto opuesto, que es la moralidad, con la renuncia sistemática a los mismos. La escuela nueva renuncia sistemáticamente a todo principio de sujeción; siendo una renuncia muy radical, es de suponer que la desmoralización también lo será. "En la escuela de Shafenberg, dice, no hay clases ni plan de estudio ni horario de lecciones; según sus inclinaciones, los alumnos toman parte en el trabajo común" (ib. p 86).

No se explica cómo la ausencia de horario sea causa de la participación de los alumnos en el trabajo común; no se explica cómo la indisciplina pueda ser causa de la gran disciplina intelectual y moral que la vida de los individuos y sociedades requieren; por lo común, al quererse reemplazar una disciplina moral, se ha caído en una disciplina de fuerza. No nos oponemos a un método educativo que deje libertad de acción al alumno en mayor o menor grado; nos oponemos al sistema educativo que pretenda fundar todo el proceso pedagógico en la sola autonomía del alumno. Duvillard, uno de los profesores del Instituto J.J. Rousseau de Ginebra, en su libro *Tendencias actuales de la escuela primaria*, ofrece algunos datos de importancia sobre la Escuela Nueva. La vigencia del principio autonomista, según este autor, debe ser absoluta en la escuela. Todo el proceso educativo, para responder plenamente a la estructura y desarrollo del psiquismo infantil, debe apoyarse sobre las bases de la espontaneidad e interés. La escuela debe ser el desarrollo integral de una Pedagogía del Interés; este interés es el interés actual del alumno; éste debe previamente manifestar su interés y por sí mismo reducirlo a un contenido útil de trabajo y de acción. Así asegura, Duvillard, el trabajo escolar agradable y por lo agradable (como dice sin probarlo), "el enriquecimiento del yo" (o.c. p 15).

El interés agradable es lo que determina la ruta y evolución de la educación. Como otros panegiristas de lá escuela nueva, el autor no se preocupa de los problemas que vienen detrás de estos asertos.

Son problemas simples, prácticos, que la escuela debe resolver; son los problemas de la formación del carácter moral, de disponer al niño para la vida de mañana, según el realismo con que se presenta y no según formas imaginarias. ¿Cómo se puede formar un carácter educando en la sensibilidad y en un marco de puras complacencias? ¿Cómo puede resultar una conciencia moral, si se ha formado un criterio hedonista, sensual y utilitario de la vida? ¿Cómo pedir el mínimo sacrificio al que desde su infancia sólo obedece a su egoísmo satisfecho? ¿Cómo será capaz de soportar el primer renunciamiento que le imponga la vida? Todos estos problemas simples y prácticos escapan a los teóricos de la escuela nueva; como lo recuerda Dilthey, refiriéndose al jusnaturalismo de la Ilustración, ellos parten de una concepción determinada de la naturaleza humana y de la infancia y le aplican una concepción cerrada y esquemática de la educación.

Todos estos inconvenientes han traído como consecuencia el descrédito de la Escuela Nueva, por lo menos en las formas de rígida ortodoxia activista que a veces ha tomado. John Adams, pedagogo inglés no católico, está lejos de aprobar el absolutismo del principio autonomista, aun al propiciar un tipo individualista y liberal de educación. En primer lugar, le acusa de incurrir en contradicción; en el sistema de Rousseau, el tutor es introducido para proporcionar las ventajas de la sociedad y al mismo tiempo, se confiesa que la educación será completamente de acuerdo con la naturaleza (*Evolución de la teoría educativa*, p 255).

Olvida Adams que en Rousseau no podemos pedir la precisión científica de un término; el término “naturaleza” es un vocablo indefinido, como otros, en el *Emilio*, Si queremos concretar una significación, diremos que la naturaleza está tomada contra lo racional y la vida social derivada de la racionalidad. La naturaleza es el *suppositum* concreto de la naturaleza humana, pero separado de

la personalidad; es, en resumen: lo animal en el hombre. Dado este carácter de la educación natural, dice Adams: “el tutor es una petición de principio” (*Evolución de la teoría educativa*, p 256).

Quiere decir, que al rechazar Rousseau toda intervención extrínseca como nociva para el pupilo y al imponer un tutor, se contradice a sí mismo. Debemos recordar que la contradicción es algo de la razón, y la razón poco interesa al siglo de las luces. Adams continúa probando, sin dificultad, que es imposible aislar al educando y librarlo a la ley de su propia naturaleza; la experiencia prueba cuál es la verdadera indigencia del hombre que viene al mundo y cuánto necesita y depende del medio social. El mismo Rousseau no aísla completamente del medio social a su pupilo, lleva para su vida selvática algunos elementos indispensables. “El único libro que da a Emilio es *Robinson Crusoe*. Pero lo que el hombre aislado puede hacer no se comprueba en el caso de Robinson; cuando hace su carretilla de mano, obtiene un triunfo notable digno de elogio, pero no es el inventor de la carretilla”. Lo mismo podemos decir del *Emilio*; hay una diferencia real entre el vigor de los principios filosóficos y los cuadros de la vida que presenta según la naturaleza, Aristóteles, poco amigo de las exageraciones poéticas, dijo que el hombre es un animal político, que necesita vida de comunidad; la vida en común es una exigencia de su misma naturaleza. Esté principio, tan evidente para nosotros, no lo es para el frenesí autonomista de la Escuela Nueva.

Educar, para una autonomía anterior a toda regulación de justicia, es educar para una autonomía anterior a los fundamentos mismos de todo orden social; es esencialmente una autonomía anárquica y destructiva. Este propósito de volver a la naturaleza y prescindir prácticamente del maestro es un propósito fracasado, por falta de realidad y aun de artificialidad (o.c. p 258). Lástima que Adams no haya visto que toda pedagogía sin suficiente raigambre

metafísica y asentada en el frágil fundamento del empirismo sensible, lleva implícito el principio autonomista y que todo el orden moral queda reducido a mero conceptualismo de la acción o vago sentimentalismo. Siguiendo la lógica de su crítica, Adams hubiera llegado a postular, para el orden moral, un principio extrínseco, fuera de la propia individualidad del sujeto; pero siguiendo a Spencer, reduce la moral a ser un postulado de la evolución de la humanidad. Su crítica a Rousseau es muy sincera y a pesar de su relativismo moral, pone en claro la artificialidad y falta de consistencia de su propósito. Albert Millot, en su libro *Tendencias de la pedagogía contemporánea*, hablando del educador en la Escuela Nueva, dice: “El educador no interviene sino para discernir las necesidades actuales del niño y para suministrarle la ayuda de que no puede prescindir” (o.c. p 58).

El agente de la educación es el mismo niño. No interpretemos esto como la prudente solicitud del maestro por conocer las tendencias, aptitudes e inclinaciones del educando para orientarlas y dirigir las; pretender orientar al niño sería un grave atentado contra la preciosa autonomía infantil; “nuestro único móvil, dicen los autores de la *Maison des Petits*, es obedecer a los principios de vida y de crecimiento” (o. c. p 31),

Si el niño aparece caprichoso y egoísta, Rousseau nos dice que es obra de una mala disciplina y la señora Montessori, “que es efecto de causas extrínsecas desconocidas para el adulto” (Millot, p 61). ¿No incurre la nueva pedagogía en el error, que tanto condena, de considerar al niño como una persona ya adulta, mayor de edad y responsable? ¿No exige de la autonomía infantil frutos prematuros? Se considera, dice Millot, la personalidad del niño y por mediocres que sean sus dones, es necesario ver en él una persona moral, es decir: un ser que debe tomar poco a poco la responsabilidad de su vida y cuya libertad interviene para determinar su destino” (o.c. p

98). Nadie puede dudar que la responsabilidad requiere madurez de criterio; un niño, evidentemente, no es ni puede ser responsable; sería absurda una legislación que hiciera responsables a niños de diez años; por eso decimos que exige del niño cosas propias de la edad madura, adulta, cayendo en lo mismo que reprochan a la escuela antigua.

Se debe formar la responsabilidad, pero no hay que suponerla ya formada y cargada de obligaciones; por otra parte, no sabemos en qué podrá consistir la responsabilidad en la Escuela Nueva, si cada acto viene a ser justificado por la autonomía que lo produce. La señora Montessori dice que una de las características de la nueva educación es su respeto por la personalidad infantil hasta un grado jamás alcanzado (*Venfant*, p 120)\*, Sí, nunca se alcanzó el grado de entregarlo a los instintos de su naturaleza, que ella llama “instintos-guías” y que pueden ser los primeros pasos en el crimen, en el robo, en la injuria, en la mentira, en la obscenidad, y que la escuela nueva, según sus principios, debe contemplar en silencio, sin intervenir, pues son también “manifestaciones de la personalidad”, movimientos de la propia autonomía, “tendencias legítimas porque son espontáneas”, “intereses para el enriquecimiento del yo”. Tales son los ideales educativos de la Escuela Nueva, expuestos con todas las consecuencias que de ellos se infieren.

La nueva pedagogía, como afirma con razón Millot, parte de un postulado que no es más que un postulado, algo hipotético y que la experiencia está lejos de comprobar: la bondad de la naturaleza

---

\* Ugo Spirito hace resaltar el carácter negativo y contrario a “los caracteres de la vida humana “del método Montessori *Verrore fondamentale, del Metodo Montessori*, en “Rev Pedagogica”, p 44-45; febrero de 1921

humana. En las presentes circunstancias, esto parecería una burla, pero por una de esas inconsecuencias no raras en la mentalidad moderna, es una burla "que tiene gran influencia en la pedagogía". Es indiscutible el origen rusioniano de tal postulado; "cuán a menudo, dice el autor, las obras de Dewey y Montessori nos evocan el recuerdo de las páginas bien conocidas del *Emilio*, En ellas encontramos la misma confianza en la naturaleza original y en sus propios recursos; igual convencimiento de que esta naturaleza es capaz de desenvolverse y de organizarse por sí misma, si se evita todo lo que puede deformarla o dificultar el despliegue espontáneo de su actividad" (Milot, o. c, p 59).

Pero este postulado de la bondad genuina de la naturaleza humana, que hace tan misterioso el origen del mal, es hoy muy difícil de mantener; se precisa la decisión de un vigoroso optimismo para no ver hasta qué punto está en contradicción con la experiencia (o. c, p 62). La escuela nueva supone a la vida toda bondad, placer y alegría; por el contrario, nada debe ser tan realista como una doctrina de la educación; la educación debe preparar para la vida según se nos presenta en su crudo realismo. La vida moral, agrega el mencionado pedagogo francés, no es solamente un florecimiento, es también lucha contra nosotros mismos, contra nuestros deseos, que rechazamos aunque sean nuestros deseos (o. c. p 63).

Opina dicho autor, con razón, que no se debe alimentar en la juventud la idea de que la vida es una perpetua fiesta sino "que debemos llevarla poco a poco a tener consciencia de la gravedad de la existencia" (o, c, p 54). El mal, el dolor, la lucha por la vida, aunque sean realidades duras y poco brillantes, son cosas demasiado reales para ser ignoradas o preteridas por una doctrina de la educación. Si Rousseau cree que los vicios no pueden partir de nuestro interior, la experiencia diaria y la consciencia que tenemos de nuestras acciones nos dicen sin más ni más que se equivoca y que

toda doctrina educacional fundada sobre esta base es irremisiblemente absurda. “Por grande que sea nuestro amor al niño, dice Millot, no podemos conceder que no exista en él alguna tendencia primitiva mala y que sus “instintos-guías” basten para conducirlo segura y fácilmente hacia la verdad y el bien” (o . c. p 63).

En síntesis, según Millot, la Escuela Nueva quiere que la educación sea obra del mismo niño, de su propia espontaneidad y que el maestro se limite a quitar los obstáculos, inclusive su propia autoridad,. Esto se basa “en que pueden aceptarse todas sus manifestaciones originales y espontáneas”.

Ahora, prosiguiendo nuestra encuesta y para penetrar en la zona de influencia de la escuela fenomenológica, preguntaremos a Ernesto Kriek qué nos dice del principio autonomista, alma de la pedagogía nueva. Nuestro interés no es hacer acopio de opiniones sino medir el valor de los argumentos que la justifican o no, para concluir sobre su capacidad educativa.

Kriek, siguiendo la intención de realismo que anima a la escuela fenomenológica, tiende a formarse un concepto más adaptado y realista de la educación. “Para Kriek, dice Luzuriaga, la educación es función vital necesaria de toda la comunidad, como el lenguaje, la religión, el arte; su contenido y sus normas son dados por la comunidad” (prólogo a la traducción española de *Bosquejo de la ciencia de la educación*). Combate el autor la noción de un individualismo educacional que haga abstracción de las condiciones concretas en que transcurre la vida. El hombre aislado recibe normas de vida y el contenido cultural que el medio le puede transmitir, del mismo medio. Esto le pone contra Rousseau y los sostenedores del principio autonomista; la educación es obra de la comunidad política, no del educando. La educación por la comunidad, la acción plástica de la comunidad sobre el educando, es cosa que

escandalizaría notablemente a los partidarios de la escuela nueva; sin embargo, es afirmada por Kriek como el proceso lógico y moral de la educación; esta es considerada como la transmisión de bienes culturales que la comunidad hace al educando por medio de la escuela; tal sería la condición necesaria para llegar a “desarrollos culturales completos”, como lo afirma: “La transmisión escolar de los bienes culturales es una condición necesaria para que los pueblos lleguen a desarrollos culturales totales, para que no se rompa en cada generación la conexión de la cultura ni se pierdan los bienes del pasado” (*Bosquejo de la ciencia de la educación*, p 96).

Es evidente para Kriek, y para todos, que un hombre no puede llegar al descubrimiento de todos los beneficios que la civilización ha acumulado durante siglos: “el hombre, dice, muy bien dotado, tiene necesariamente que degenerar si no recibe de la comunidad, desde su juventud, los cuidados, dirección y alimentos espirituales necesarios” (o. c. p 36). Bajo la inspiración de la filosofía fenomenológica, Kriek redescubre y aplica a la educación el principio de la intencionalidad ética, negado por el autonomismo kantiano; retorna igualmente a la noción de la educación como asimilación de bienes culturales, denigrada como opuesta a la persona humana, por la escuela nueva. El educando es, para Kriek, como diría un escolástico, una potencialidad que debe asimilar “una substancia espiritual objetiva”; son sus palabras.

Como se ve, es el concepto opuesto a la escuela nueva. Ahora nos preguntamos: ¿qué concepto tiene Kriek de la pedagogía de Rousseau, si así puede llamarse? Sus palabras confirman lo que ya hemos apuntado. Desde Rousseau, dice, la pedagogía se ha convertido en una monstruosa paradoja que vuela audazmente sobre todas las condiciones de la realidad; coloca en su lugar suposiciones ideales y sobre esta base, se construye un mundo de apariencias que no poseen ya relación alguna con el mundo real;

Rousseau ha sido uno de los más grandes agitadores de la humanidad (o.c. p 19)

“La pedagogía, bajo el influjo de Rousseau, ha caído en una parálisis ideológica que fomenta siempre planes mejoradores del mundo que nunca tuvieron éxitos decisivos” (o. c. p 20). Rousseau, esto decimos nosotros, nunca fue ni pedagogo ni filósofo; como casi todos los enciclopedistas del siglo XVIII, no fue más que un literato. Para juzgarlo, debemos ponernos en el ambiente burlesco y superficial del enciclopedismo; fue, sin duda, un hombre de amplia cultura literaria, y se puso al servicio del absurdo. Las circunstancias históricas dieron actualidad al utopismo que propugnaba, sufriendose después las consecuencias.

No se crea que este juicio peca de apasionado o demasiado severo; Alejandro Gallart Folch, refiriéndose a la totalidad del sistema rusioniano, dice: la medida que Rousseau avanza en la labor de construcción de su sistema, se engolfa más y más en la quimera; su temperamento de soñador le hace tomar por sólidos apoyos lo que sólo son ficciones inconsistentes, sin asiento alguno en la realidad histórica” (*El ocaso de una utopía*, p 79).

No nos debe sorprender estos juicios emitidos después de una dura experiencia histórica que ha borrado la risa volteriana de aquel siglo fatuo llamado “de las luces”. La pedagogía que salía de esos medios forzosamente tenía que llevar su sello; por eso su concepción pedagógica no nos debe extrañar, encuadra perfectamente dentro de la concepción de la vida, escéptica en lo espiritual, nihilista en lo moral, sensualista y estragada del siglo XVIII. La crítica a los autores de la pedagogía rusioniana es suficiente y tiene razón. Pero debemos recordar que este principio de la libre espontaneidad toma con textura científica, inserto como base en la moral kantiana. El formalismo ético de la buena voluntad, es la explicación científica de la conducta del *Emilio*. La influencia de Rousseau en la ética

kantiana es un hecho aceptado por todos los historiadores de la Filosofía. La revisión crítica de la moral kantiana viene en nuestro tiempo de Bergson, del fenomenismo de Husserl, Max Scheler y la filosofía de los valores y del tomismo, Nos interesa solamente descubrir la raíz del principio autonomista para ver su valor pedagógico. El autonomismo moral es la raíz del pedagógico.

## **Fundamentos metafísicos del autonomismo**

¿Cuál es el origen del autonomismo moral? ¿Cuál será la consistencia metafísica del autonomismo que lo autorice para informal toda una doctrina de la educación? ¿Cuál es aquella razón fundamental por la que debe dejarse la educación librada enteramente a la espontaneidad del sujeto, sin admitir ingerencia extraña sino a título muy secundario y derivado? ¿Cuál es la fuente metafísica que sirve de sostén científico a los transportes entusiastas de los defensores de la Escuela Nueva?

El autonomismo moral deriva, como lo observa con razón el P. Derisi (en su *Filosofía moderna y filosofía tomista*, I, p 33) del rompimiento del orden ético con el metafísico; desligada la moral de la metafísica que le explicaría su razón de ser, queda reducida al plano sentimental de un puro subjetivismo. Todo orden moral, si quiere nuestra aceptación como valor normativo de nuestra conducta, tiene que explicarnos su razón de ser, la causa por la cual es tal y no otro. Esta razón de ser o se encuentra fuera de nosotros mismos (fundamento objetivo) o bien en nosotros mismos (fundamento subjetivo). Para Kant no existe otro conocimiento científico más que el de los fenómenos sensibles y las matemáticas. El conocimiento intelectual es subjetivo, sin trascender jamás a “la cosa en sí”, al objeto; por eso el orden moral también es subjetivo. El fenómeno empírico o matemático no pueden, evidentemente, prestarle apoyo; por tanto, queda relegado a la propia subjetividad.

El conocimiento de lo que es fundamento de la metafísica, del ser real extramental, es base de un orden moral de recia contextura, fundado en las exigencias legítimas de la realidad objetiva, el ser.

En cambio, para Kant, esas exigencias no existen, a no ser las fundadas en la propia subjetividad. El obrar del sujeto tiene en sí su razón de ser, su propia justificación; aquí ya está, por lo menos implícito, el principio autonomista. El kantismo ha buscado la justificación de nuestra conducta moral en ella misma; pero esta justificación no procede, como en el tomismo, de una metafísica de la acción humana sino de una “buena voluntad”, del concepto *a priori* del deber; del imperativo categórico. Kant reconoce que es demasiado absurdo el autonomismo moral y se esfuerza por establecer una norma: el deber por el deber, el deber por la buena voluntad. Pero el que obra, no es el deber, es la persona.

El deber kantiano, como observa Schopenhauer, no da la justificación de su mandato; independiente, así, el deber de toda norma extrínseca, queda únicamente sujeto al dictamen de la propia personalidad. Así es como nace la autonomía absoluta de ía personalidad. Esta autonomía se manifestará en la ética individual, el pragmatismo o moral del interés; en el hedonismo o moral del placer; en política, el individualismo y el totalitarismo; en pedagogía, “el respeto por la personalidad del niño” o la autoeducación. Los caracteres constitutivos de este auto- nomismo, lo acusan como abdicación de todo intento educacional y moral Según Max Scheler, es un puro formalismo asentado en elementos *a priori* de nuestra conducta; pero estos elementos *a priori* son meras regulaciones subjetivas de la consciencia, que tienen en sí mismas su razón de ser sin ningún contenido objetivo y sin vinculación posible con el mundo exterior. La moral kantiana, dice el P. Derisi, a todos sus desvíos añade éste, que no es el menor: haber organizado artificialmente un formalismo ético de tipo racionalista desvinculado enteramente de la

realidad humana concreta en que se debate en última instancia el problema moral (*Ortodoxia*, n 6, p 12). Este carácter subjetivista es común a todas las morales modernas; “supuesto común, dice Max Scheler, a todas las modernas teorías morales, en que los valores en general y los valores morales en particular son fenómenos subjetivos de la consciencia humana y que no tienen existencia ni sentido alguno fuera de la consciencia (*La moral del resentimiento*, p 185).

Este principio moderno, añade el mismo autor, conduce a dos consecuencias que han constituido puntos de partida para la moral moderna: a la justificación de una anarquía total en cuestiones de juicio moral (tanto que no parece poder establecerse aquí nada fijo) o a la admisión de algo que sustituya la verdadera objetividad de los valores; una llamada consciencia genérica, universal mente válida, que hace sentir su fuerza sobre el individuo en la forma de una voz categóricamente imperativa (ib. 187), Este subjetivismo quiere que toda norma moral dependa en último término del sujeto. El sujeto carente de toda norma extrínseca permanece autónomo. El principio autonomista aparece primero como un relativismo moral: no hay nada fijo. Este relativismo justifica la más completa anarquía en los juicios morales. Una norma genérica universalmente válida tiene el valor que la autonomía de la persona le otorgue, luego la persona siempre queda libre y exenta de toda norma moral superior. Otra consecuencia del subjetivismo, que necesariamente repercute en la pedagogía, es que la “persona” por el mismo sistema es incognoscible.

La noción de la personalidad como concepto universal y necesario, es un concepto metafísico y por consiguiente, para Kant, dependiente de un vano conceptualismo sin ninguna vinculación con el mundo exterior. La persona como realidad objetiva es un “noumèno”, algo que es imposible como objeto de percepción intelectual. Se deduce también que esa persona autónoma sin

posibilidad de conocerse a sí misma, como realidad objetiva, tampoco conoce las otras personalidades ni la transcendencia de su acción. Luego esa autonomía no tiene derecho alguno para actuar en otra personalidad que desconoce y también con acciones desconocidas. Esta carencia de un derecho que justifique científicamente la intervención de una personalidad sobre otra, es el fundamento en que lógicamente se funda “el respeto a la personalidad del niño”. Este respeto es muy legítimo en el autonomismo y está tan excesivamente legitimado que no ofrece fundamento alguno para la intromisión del maestro en el alumno. Pero esta misma legitimidad anula la posibilidad de la educación y pedagogía. Si se habla de Pedagogía, es únicamente como un medio para proponer nuevos objetos a esa autonomía.

Del solipsismo metafísico llegamos al solipsismo moral y pedagógico. Por otra parte, la moral del deber, suponiendo alguna persona autónoma que se resolviera a hacerle caso, tendría como supremo criterio moral el simple deber; sería la moral de lo exigido, de lo medido, de lo mandado, de lo legal. Una moral así, es una moral disminuida, que deja de lado amplias zonas de acciones humanas superiores sin considerar. La moral del amor, de la caridad activa que va más allá de lo exigido, terminando en la donación de sí mismo, es algo inexplicable en el formalismo kantiano de la Escuela Nueva. Es lo que Bergson ha llamado la moral estática, en contraposición con la moral dinámica, que sería la del amor. El principio, cuando mucho, puede enseñar el cumplimiento del deber por el deber y de un deber estructurado por el mismo alumno vale decir que no funda en nada este cumplimiento del deber.

El alumno considera este deber en función de su propia autonomía; es ella la que da el contenido a esta noción del deber. Luego el concepto mismo del deber depende de la autonomía y lo transforma en un fariseísmo egoísta de lo reglado y medido sin

amor, sin libertad, sin heroísmo. Scheler llama a esta ética "farisaica y llena de orgullo, que no mueve sino por las conveniencias".

En resumen, debemos tratar de superar esta pedagogía autonomista fundada en el subjetivismo moral. La misma naturaleza de la obra educacional, como acción *ad extra* fuera del marco de su propia subjetividad, está exigiendo una pedagogía con conocimiento objetivo y realista de aquello que quiere enseñar, lo mismo que del sujeto que recibirá la enseñanza. La acción humana puede explicar, en parte, su procedencia de una personalidad autónoma, dentro del subjetivismo, pero no puede explicar satisfactoriamente su intervención en el ámbito de otra autonomía, que es precisamente lo que reduce a cero toda pedagogía autonomista. Kriek, consciente de esta exigencia de toda pedagogía, de fundarse en un orden moral de valores objetivos pone en la ciencia de la educación una finalidad que actúa normativamente como valor absoluto. "La educación, dice, debe tener una finalidad y esa finalidad debe ser tomada de las esferas de los valores espirituales que se elevan normativamente sobre la naturaleza y sociedad humanas" (*Bosquejo de una ciencia de la educación*, p 10). Así creemos haber probado que la pedagogía exige buscar a la educación un fundamento de valores objetivos, fuera de su propia subjetividad.

Además, la pedagogía autonomista compromete seriamente el carácter científico de la pedagogía. El principio autonomista nos pone en el dramático encuentro de dos autonomías en que ninguna de las dos tiene derecho ni puede justificar su intervención en la otra. Así el hombre moderno, alejado de Dios y de todo orden objetivo de valores reales, quedó entregado a su propio subjetivismo. Ahondando en las posibilidades de su propia subjetividad, se encuentra vacío y sin nada. Sus preceptos morales, otrora llenos de contenido y de riquezas, hoy son vacíos e inexplicables formalismos, que se quiebran a la menor contrariedad. Puesto, este hombre o

mejor diríamos, el hombre kantiano o rousoniano, a educador, se encuentra con un relativismo moral que nada fijo le permite; se encuentra con que él y su alumno son dos autonomías que giran cada una en el círculo cerrado de su mundo interior, sin poder ponerse jamás en contacto.

La Pedagogía, ya lo dijimos, es imposible. Pero, contra toda la lógica del autonomismo, es necesario educar; una de estas dos personalidades tiene que actuar sobre la otra. ¿Qué hace la Escuela Nueva? Invita a la autonomía del maestro a servir a la del alumno. La señora Montessori predica al maestro la humildad. Debe abstenerse de impartir enseñanza formal, debe responder a las preguntas que se le hagan procurando satisfacer todas las exigencias y solicitudes de la natural espontaneidad o capricho de sus educandos; el maestro es el ministro de la naturaleza... de una naturaleza irracional y alógica.

Así nos parece que el principio autonomista en la educación, tal como aparece en sus expositores, no puede sostenerse, El movimiento autónomo no puede prescindir de una regulación extrínseca que actúe normativamente sobre él; de lo contrario, sería propiciar la anarquía y el egoísmo, siempre fuerte en el hombre, rompería todos los lazos de solidaridad social, de justicia y de amor que unen con los demás. El autonomismo no conoce ni la persona a educar ni las posibilidades de su voluntad; supone, contra toda experiencia, que el mal no existe y que todo movimiento de la naturaleza es bueno. El amor, el odio, la simpatía, la antipatía, envidia, la avaricia, el egoísmo, la abnegación, etcétera, son sentimientos y principios que tienen una influencia real en nuestra acción voluntaria.

La Pedagogía no puede, para los fines de la educación, abstenerse de inquirir cuál sea el contenido de la acción autónoma y formular un juicio de sus valores. El principio que analizamos no se

justifica ni como principio ni como término de la educación. No como principio, pues la realidad objetiva de la propia personalidad y la del educando permanecen incognoscibles: son “noúmenos”. No como término, porque al rechazarse la finalidad e intencionalidad de la acción humana, quita a la educación su objeto y su razón de ser. La Escuela Nueva, que pretende inspirarse en Rousseau, debe aceptar esta concepción fundamental del autonomismo absoluto del educando. Un autonomismo relativo y práctico, como método educativo, es más o menos común a toda enseñanza infantil, que se ve obligada a hacer sus concesiones a la natural movilidad del niño.

Hay una concepción de la autonomía que se refiere a la organización disciplinar a cargo de los mismos alumnos. Es lo que trae Ferrière en su libro acerca de la *Educación autónoma*. En este sentido, también otros autores consideran la autonomía, Piaget dice así: “La autonomía es un procedimiento de educación social que tiende a enseñar a los individuos a salir de su egocentrismo para colaborar entre sí y someterse a las reglas comunes” (*La autonomía en la escuela*, p 17). Esta definición de la autonomía es falsa porque se le asigna un efecto formal que no presenta nexo alguno psicológico con la misma; no se ve cómo la ausencia de toda norma exterior puede dar por resultado la colaboración y el sometimiento a reglas comunes.

Colaborar significa obrar con otros según una norma común y exterior y aquella definición es lo mismo que decir: sentarse es un procedimiento gimnástico muy apto para disputar una maratón. La autonomía significa aquí organización de los escolares corporativamente, la realización de un trabajo social. Si se trata del ejercicio de una autonomía organizada, no sabemos el grado de autonomía real en tales organizaciones. No nos interesan, por el momento, las formas existentes de aplicación del principio autonomista; nos interesa su valor educativo, tomado en sí mismo,

en su sentido riguroso; no es el problema práctico de mayor o menor autonomía metódica en los escolares lo que nos interesa. Es el autonomismo sistemático erigido como norma educacional. Queremos saber si en definitiva el maestro puede orientar la adquisición del conocimiento y si esta adquisición formal es legítima por parte de los escolares o por el contrario, si lo único legítimo es el autodidactismo.

El autonomismo de Rousseau y el que se encuentra en muchos tratados sobre la escuela autónoma, es el autonomismo absoluto. Sólo así podemos interpretar el alcance de ciertas expresiones frecuentes en los mencionados autores. La señora Montessori se expresa así: "Cuando el niño se educa a sí mismo (con prescindencia absoluta de una orientación exterior, sobre la base de su propia espontaneidad, capricho, instinto, etcétera) y es el material el que señala los errores (resistencia de las cosas, según Rousseau), la maestra no tiene otra cosa que hacer sino observar" (*Pedagogía científica*, p 191). Por la influencia del autonomismo absoluto, la labor del maestro debe reducirse a un mimetismo, a una mera observación, y esto sin ningún resultado práctico, pues no debe pasar de observación.

Es fácil encontrar este radicalismo en otros autores. Lo ponemos e insistimos en ello, pues, dada la enormidad que esto significa para la Pedagogía, creemos necesario insistir. Santullano se expresa así: "En efecto, cabe decir que el niño es un creador de sí mismo, de su experiencia propia, que contrasta y enriquece a cada descubrimiento" (*Autonomía y libertad en la educación*, p 16). Estas expresiones comunes en los pedagogos nuevos deben ser tomadas al pie de la letra.

El niño nada debe adquirir; debe descubrir por sí mismo, por su propia experiencia. El autonomismo significa ausencia de dirección en el obrar, ausencia de valores intelectuales con valor objetivo y

real como norma de acción; si estos elementos se toleran, es como portadores de valores creados por la misma autonomía y dependientes de la misma en cuanto a su valor. Supone, en síntesis el relativismo absoluto, especulativo y práctico, desprendido (como lógica consecuencia) de la metafísica del no-set. Hemos dicho que el principio autonomista tiene un fundamento subjetivo; aquí cabe distinguir: en cuanto que el sujeto es persona, que obra por la razón según el objeto propio de la inteligencia y sus derivaciones en el orden práctico, no puede decirse que sea fundamento subjetivo; en cuanto que el sujeto es una hipóstasis viviente que obra prescindiendo de la razón, en su función específica normativa de orden práctico, entonces sí puede hablarse de fundamento subjetivo. En el primer caso, es el sujeto racional; en el segundo, es el sujeto animal, cuya espontaneidad no ha llegado al grado y exigencia del obrar racional.

Al querer dar forma sistemática a una doctrina educativa sobre la base del puro autonomismo, vemos desaparecer al hombre, a la persona, porque renunciamos a su forma específica de autonomía para quedar con los elementos genéricos del movimiento autónomo, de inferior calidad ontológica, que se realiza en todos los vivientes, El problema educativo es el de la autonomía específica, humana y no de los elementos genéricos comunes al animal, vegetal y hombre.

Entre Erasmo, Rousseau, Kant y los apóstoles de la Escuela Nueva, hay una continuidad perfectamente lógica. En el primero, el hombre rompe con toda teología y reduce la razón a un lugar insignificante de la cabeza; Rousseau excluye a ésta por completo y su hombre marcha a la selva; Kant reduce la selva a un “noúmeno”, le quita el conocimiento de la misma selva y lo precipita en el vacío; los apóstoles de la Escuela Nueva le azuzan para andar por el vacío sin rumbo, sin fin. Por tanto, se impone, en Pedagogía, una revisión de valores. La escuela debe dar al educando valores positivos que

actúen normativamente sobre su existencia; no es posible ponerlo en un ambiente artificioso que le impida todo esfuerzo y toda obediencia cuando la vida se le presentará en forma diametralmente opuesta.

La naturaleza misma de la Pedagogía pide un fundamento objetivo para la obra educacional. Otra vez pediremos a Santo Tomás y a la doctrina tradicional de la Iglesia ese fundamento objetivo; por ahora nos ha interesado sólo el valor del principio autonomista en educación. El fundamento objetivo debe ser una cosa real, fuera de nuestro subjetivismo. Toda sistematización ética reducible al subjetivismo es inútil desde el punto de vista educacional, porque siempre dejará en el sujeto la última razón de ser de su obrar. No basta, pues, un concepto del deber o del bien, es necesario un bien objetivo y real, que imponga su ley a la voluntad y que aparezca a la inteligencia bajo la razón de apetecible, para que sea un fundamento firme de la noción del deber y de la razón de ser de los actos.

El esfuerzo, el heroísmo, la lucha que la vida nos obliga a sostener, contra nuestros mismos deseos, deben ser explicables. Una doctrina pedagógica debe abrirse a los altos valores del heroísmo, de la santidad, donde obra sólo el amor; esto no lo hace el autonomismo, que fomenta un egoísmo anquilosado en la contemplación del propio yo. El autonomismo supone que el hombre siempre obra por móviles elevados, racionales... La Psicología y la experiencia prueban hasta qué punto el hombre obra a menudo por móviles de orden estimativo o volitivo, y cuán a menudo la voluntad extorsiona el recto juicio de la razón... En síntesis, la pedagogía autonomista reduce la educación del sujeto a una búsqueda de lo agradable sensible que fomenta todos los gérmenes antisociales propios del egoísmo, justificándolos por ser espontáneos, obra de nuestra autonomía, libre expansión de la

personalidad. Lo que terminamos de decir sobre el principio autonomista, no significa que el niño no deba ser tratado como una persona libre y moral; tampoco quiere decir que no haya que adaptarse a sus condiciones psicológicas actuales: debe ser tratado como niño. Fenelón, mucho antes que la Escuela Nueva, dice “que el educador debe seguir la naturaleza”; esto quiere decir simplemente que la doctrina educacional debe procurar un fundamento en la Psicología y en la Ética.

Al reaccionar contra una escuela enciclopedista y atiborrada de materias, los sistemas modernos están haciendo un esfuerzo considerable y muy loable; pero para no malograr este esfuerzo se requiere la inspiración de un sano realismo fundado en las condiciones objetivas de la vida, del hombre real. El niño no es un adulto, dice la nueva pedagogía; por lo mismo, repetimos, no debe pedírsele a su autonomismo toda la ponderación y prudencia que es propia de la edad adulta. Debido a esa misma inexperiencia, la disciplina interior que se quiere para mañana toma la forma de una disciplina exterior, a que el niño se somete para canalizar y ordenar las energías nacientes de su espíritu. Esta tiene su razón de ser como medio para llegar a la disciplina interior que brilla en los grandes caracteres. La escuela nueva pide al niño algo prematuro. En este orden de ideas, el maestro, aunque tenga que tolerar muchas cosas propias de niños, jamás debe abstenerse de corregir lo malo; si el maestro se abstiene, confirma al niño en el mal, transformándose la educación en instrumento de perversión moral. Por tanto, la escuela nueva, a pesar de tener como método algunos elementos aceptables o sugerencias útiles, que no desconocemos, como sistema, por el principio autonomista que la anima, es un verbalismo absurdo, sin conexión con la realidad y sin ninguna autoridad científica para imponerse como doctrina de la educación.

## **Autonomía y Educación**

La autonomía es una perfección del hombre y la educación debe disponerla para su recto y conveniente ejercicio. La autonomía, u obrar autónomo, es un modo de obrar, y el obrar sigue al modo del ser. Luego la perfección del obrar autónomo debe seguir a la perfección del ser. El Ser Supremo, acto puro, sin ninguna limitación o imperfección, posee la autonomía perfecta. La libertad de Dios es perfecta, identificándose con sus atributos operativos: inteligencia y voluntad. La libertad de Dios realiza el tipo absolutamente perfecto de una autonomía perfecta capaz de ejecutar todas las realizaciones existenciales del ser, según su voluntad.

El ser contingente (ángel, hombre, animal, etcétera) recibe una autonomía correspondiente a la perfección de su ser. La autonomía animal es menor que la del hombre; la del ángel es mayor. Debemos, pues, admitir limitaciones en la autonomía humana, correspondientes a su propia estructura; poner en el hombre una autonomía absoluta, sería hipertrofiar inútilmente su acción y destruir el orden de la naturaleza,. Notemos, sin embargo, que en los seres que alcanzan el grado de vida intelectual, como el ángel y el hombre, en virtud de la universalidad de la idea, existe de algún modo, cierto absolutismo en su acción. El hombre puede obrar contra la ley de su naturaleza; este absolutismo también es limitado. Diremos con mayor exactitud que la autonomía humana es relativa. Su propia limitación como ser contingente, cuya existencia no depende de su esencia sino de la causa eficiente del ser, hace que su obrar sea físicamente limitado y moralmente encauzado por la responsabilidad. La autonomía o sea el obrar autónomo, es en el hombre una gran perfección, pero debe atenerse a su función propia: realizar la perfección del ser.

Santo Tomás ni hipertrofia ni disminuye la autonomía. El problema educativo es el de educar una personalidad autónoma, susceptible de educación precisamente por su autonomía y libertad. Autonomía es una expresión genérica; la forma específica de autonomía racional es la libertad. La libertad agrega sobre la simple autonomía (o movimiento *ab* intrínseco) el mérito y responsabilidad de su acción. El hombre no está determinado a realizar su perfección; ésta debe ser obra de la libertad, Con este fin, la libertad debe ser educada. La tarea educativa supone una libertad que puede ser defraudada con vanos espejismos y hacer que el ser equivoque su camino por error o malicia de la voluntad. La tarea educativa debe ofrecer a la libertad la posibilidad y la facilidad para realizar en el ser humano su perfección.

# Principios de Educación

## Introducción

Al pretender hablar de los principios que deben inspirar la obra educacional, chocamos con una doble dificultad: lo primero es el pánico que acomete al hombre de nuestros días ante todo intento de aproximarse a la verdad; lo segundo es la dificultad misma de establecer un principio como tal, que reúna las condiciones que le autorice y proponga como legítimo. Dificilmente llegamos a la inteligencia de un principio; difícilmente despojamos a los mismos de cierta aureola de arbitrariedad con que los ha rodeado la fama. Sin embargo, tanto en el orden especulativo como en el orden práctico, los principios son necesarios.

Siendo la educación una tarea práctica, determinada, que requiere como ninguna su razón de ser y orientación bien definidos, no queda más recurso que proponerlos con acierto. Educar es acción humana; importa una serie de acciones humanas. La acción formalmente humana debe tener su razón de ser y buscando esa razón de ser en sus últimas raíces, se nos descubren los principios de dicha acción. Si es peligroso y en cierto modo osado, sentar un principio, es, sin embargo, necesario. La ilusión de no poner ninguno es más peligrosa, ya que mucho se desliza tras un pretendido escepticismo. Actualmente, la Pedagogía moderna se inclina, según testimonio de muchos autores, a la reflexión filosófica acerca de los principios de la educación, Los pedagogos de

tendencias más dispares reconocen la importancia de conocer los principios de que depende el hecho de la educación.

De Hovre<sup>173</sup> reconoce la necesidad de una fundamen- tación filosófica para el edificio pedagógico; Bruchbalcer<sup>174</sup> dice que las fuerzas en conflicto, liberadas por las complicaciones de la vida moderna, exigen una reflexión general sobre los fundamentos; para Guido Della Valle, es el problema de los valores supremos; para Jonás Cohn, es el problema de buscar “un valor general cuyo reconocimiento pueda pedirse”<sup>175</sup><sup>175</sup>. Cada cual propone la cuestión a su modo, pero siempre es el mismo problema de los principios de la educación que debe fundamentar la labor docente<sup>176</sup>.

La educación consiste formalmente en la formación ética de hábitos, disposiciones especulativas o prácticas y de toda suerte de principios operativos capaces de favorecer el desarrollo de la personalidad. Decimos formación ética, por cuanto la pedagogía contempla en primer lugar su orientación a la realización del bien moral, a través de cualquiera que sea su actividad específica. Una concepción integral de educación debe contemplar no sólo el desarrollo del hábito en el ejercicio de su actividad específica, ni una mayor extensión en el objeto material, sino la orientación de esa

---

<sup>173</sup> *Ensayo de pedagogía filosófica*, p 12

<sup>174</sup> *Filosofía de la educación*, Introducción

<sup>175</sup> *Pedagogía fundamental* p 9

<sup>176</sup> Pestalozzi, nos habla del mismo problema con una figura: “la instrucción del pueblo se extendía ante mí como un inmenso pantano y me sumergí resueltamente en su lodo por todas partes hasta que llegué a las fuentes de sus aguas, las causas de sus obstrucciones y los puntos de vista desde donde puede llegar su húmeda descomposición”. *Como enseña Gertrudis a sus hijos. Carta 1ª*.

actividad en la realización del bien moral. Una teoría de los principios debe comprender, en todos sus aspectos, el problema psicológico y el moral hasta las últimas derivaciones del orden práctico.

Tanto el aspecto individual como el social, tanto el niño normal como el anormal, todos los matices del problema necesitan ser contemplados. Los principios no deben significar un apriorismo, se pide a ellos una gran flexibilidad y conformidad con lo real. El problema educativo, en general, comprende dos cuestiones parciales: el método y los principios, o el contenido teórico que debe inspirar ese método. Ambas cuestiones, a veces, se confunden, y la desconfianza para establecer con claridad una teoría educativa va siempre unida a una metodología que rompe las barreras del simple método y puja por transformarse en teoría. Si la posición del problema metodológico está justificada, es precisamente por los valores que esa teoría debe transmitir.

El método es una técnica; la teoría determina el movimiento de esa técnica, la dirección que debe llevar y los valores que debe transmitir. La persona a educar, por su parte, tiene derecho a esos valores que la técnica le debe transmitir, pues tiene derecho natural a su desarrollo en la doble línea de su perfección intelectual y moral. Luego el problema central de la pedagogía será determinar científicamente, por vía de conocimiento cierto y causal, en virtud de qué principios se debe educar; cuál será el contenido de la tarea educativa que pueda legitimarla como función práctica del individuo o de la sociedad. La pedagogía inspirada en el psicologismo naturalista exagera la importancia del método. El psicologismo, por lo general, se mueve con la ilusión de llegar a descubrir la ley que

determine el sentido de la acción humana; pero esta ilusión determinista siempre se ha quebrado ante el hecho de la libertad<sup>177</sup>. La importancia del método es indiscutible dentro de sus límites. La Pedagogía, sin embargo, no debe conformarse con ello. Su misión no es forzar una voluntad hacia una especie determinada de acciones; su misión es persuadir a una voluntad libre a hacer el uso que conviene de su libertad.

Lo esencial en el problema educativo no es la técnica metodológica, sino ver con claridad los principios que deben regir la actividad docente. Nuestro intento es destacar aquellos principios que necesariamente sean impuestos por el realismo del hecho educacional; las condiciones objetivas en que se desarrolla la vida de la personalidad, son las únicas llamadas a dictaminar sobre una fundamentación de la pedagogía.

## **Necesidad de principios**

E. Kriek dice que aún no ha aparecido filósofo alguno con título suficiente para hablar a la humanidad. Esto indica con claridad el desconcierto de los autores en la búsqueda de los principios de la educación. Otros autores opinan que los principios son innecesarios. Al oponer la concepción educativa del Medioevo a la época del Renacimiento, dicen que en éste comienza la educación "libre", caracterizada por la ausencia de todo elemento normativo que le sirviera de regla o patrón. La pedagogía medieval, según ellos, estaría caracterizada por la autoridad y se realizaría por la obediencia

---

<sup>177</sup> "La educación importa acción espiritual. Pero esta acción espiritual despierta en el sujeto que la recibe de un modo voluntario, compulsivo o inconsciente la aparición de una actividad propia que en adelante él ejercerá sobre sí mismo". Juan P. Ramos: *Los límites de la educación*, p 7

a normas preestablecidas. En cambio, en el Renacimiento comenzaría la educación del hombre caracterizada por una creciente desvinculación con respecto a toda norma.

Es característico del hombre moderno su odio a las normas. Ha sacrificado hasta la vida de su inteligencia, sometiéndola a mil torturas para que no le diga una palabra de verdad que pudiera ser norma de su vida y de su acción. El escepticismo, el subjetivismo, el idealismo, son sistemas aceptados como intentos de buscar una explicación del mundo y de la vida al margen de la verdad. Sin embargo, el hombre necesita de la verdad; la verdad es lo único capaz de nutrir su indigencia; esta necesidad de verdad es particularmente apremiante en pedagogía, o sea en el que tiene misión de educar.

Puesta la tarea educativa para actuar en la personalidad de otros y desarrollarla, no es posible eludir la grave responsabilidad de poseer un conocimiento absoluto sobre lo que es la perfección del ser a educar. El problema de los principios básicos de la educación, lejos de ser un ejercicio dialéctico, es un problema implicado en la estructura misma de la práctica pedagógica. Es un problema necesario, como es necesario en toda técnica un conocimiento crítico del procedimiento a seguir. Los principios educativos casi nunca aparecen explícitos sino por lo general, subentendidos o implícitos.

Es muy raro que los pedagogos nos hagan confesión clara de los principios que rigen su labor educativa. Sin embargo, las simples denominaciones de Pedagogía individualista, de la personalidad, social o cultural, etcétera, nos manifiestan el carácter de los principios a que entregan la formación del niño. Quiérase o no, no obstante las protestas en contra, los pedagogos empiezan siempre por una teoría determinada y a la misma subordinan la enseñanza, En su crítica al naturalismo del siglo XVIII, Rriek dice que está edificado sobre una teoría uniforme del hombre; análogamente,

Dilthey critica la misma pedagogía por imponer una organización escolar uniforme, sin tener en cuenta las diferencias de las naciones y las necesidades de los Estados<sup>178</sup>.

Algunos escritores, uniendo las concepciones pedagógicas a formas de vida, proclaman ciertas teorías educativas como libres; la educación libre, dicen, carece de principios y de dogmas. Esto es anticientífico y se afirma solamente como propaganda política o para vulgarizar determinadas concepciones pedagógicas.

Sin embargo, toda educación, aun la del salvaje de Rousseau, tiene que partir de principios fijos y determinados; el naturalismo individualista tiene los suyos, el sociologismo tiene sus principios, el catolicismo también. Manteniéndose en el plano de la enseñanza, los principios no afectan la libertad de la enseñanza, como los principios de la Arquitectura o de la Medicina no afectan la libertad del constructor o del médico. Con esto nos parece suficientemente explicado cómo al hablar de principios, no nos referimos a un postulado arbitrario sino a algo necesario por la misma naturaleza de la tarea educativa.

Fuera de las elucubraciones abstractas no demostradas y fundadas en la autoridad de un literato como Rousseau, debemos atenernos a la estructura misma del hecho educacional.

La pedagogía en acto o sea la enseñanza, es un sistema de acciones humanas. Para decir científicamente que la pedagogía no requiere una teoría previa o ciertos postulados que sean sus principios, es necesario probar la posibilidad de una técnica sin teoría directiva, una acción humana voluntaria sin conocimiento,

---

<sup>178</sup> *Fundamentos de un sistema de pedagogía*, p 16.

Santo Tomás distingue las acciones humanas propiamente dichas, de las que no lo son. Las acciones humanas están precedidas de conocimiento intelectual, tienen su raíz en el contenido intencional de la consciencia. La acción de educar tiene un carácter intencional, es una acción dirigida a una finalidad determinada. La pedagogía es, como hemos dicho, un sistema de acciones humanas con fin determinado: la formación del alumno.

Aunque el maestro no quiera imponer sus convicciones personales al alumno, sea por *lo* que hace o por lo que omite, el maestro obra por una convicción ya formada, que informa su tarea pedagógica recibiendo el alumno esa convicción. La necesidad de principios educativos es, en resumen, una verdadera necesidad física. Es indispensable que los principios sean conformes con la verdad. El bien es una necesidad moral. De esta forma *creemos* que queda establecida con claridad la necesidad de principios en la educación. Luego al proponernos discutir cuáles sean esos principios, nos proponemos un problema necesario y no una cuestión arbitraria.

Por otra parte, la ciencia de la educación no puede quedar librada al azar de lo probable; no puede reducirse a ser un simple *habitus* pinativo; si quiere optar al rango de ciencia, debe fundarse en principios universales y necesarios. Esta necesidad es absoluta para la ciencia, como lo estableció ya Aristóteles. Una pedagogía sobre un fundamento de mera probabilidad no puede optar al rango de ciencia. No es que se quiera reducir la ciencia de la educación a la esfera de las ciencias naturales; simplemente, se le pide reunir las condiciones del conocimiento científico; si el conocimiento pedagógico puede llamarse científico, es porque conocemos la necesidad del nexo causal del hecho educacional con las causas que necesariamente lo producen.

El respeto que los educadores dicen profesar a la personalidad del niño, trae necesariamente sus consecuencias. Este respeto les impide engañar al niño; el engaño se produce introduciéndole en una esfera de conocimientos que no pueden llegar a ser apodícticos. El hombre necesita de la verdad; el conocimiento opinativo no es, por definición, verdadero; si no hay conocimiento científico, no hay verdad y si no hay verdad, pero sí prestación de conocimientos no verdaderos, debemos decir que hay engaño. En la tarea educativa, más que en ninguna otra cosa, hay una exigencia absoluta de verdad; sólo por la posesión de la verdad uno puede tener autoridad para intervenir en la personalidad ajena. En el naturalismo pedagógico, el que educa es el hombre; en el tomismo, la que educa es la verdad.

Dentro de la concepción aristotélica, el educar, como dirección en el orden especulativo y práctico, pertenece a la sabiduría (*Metafísica*, Lib.1, Lec.1), La educación, formalmente, no es obra del hombre; es de un conocimiento que se conoce a sí mismo por sus causas supremas y por lo mismo, capaz de una interpretación más o menos completa de lo real. Los principios auténticos de la educación deben corresponder a ese conocimiento. Según algunas tendencias exclusivamente psicologistas (Claparède, v. gr.), los principios deben ser dados sólo por la psicología. Sin duda, la psicología juega un gran papel en la educación; nos pone en posesión del material con que debemos contar, adelanta algunas indicaciones sobre diversos caminos posibles a seguir.

La Pedagogía requiere un conocimiento experimental de las diversas modalidades de la vida infantil Pero no basta el dato psicológico, es necesario conocer su razón de ser, y aun su última razón de ser. La materialidad del dato es necesaria, pero más necesaria es su explicación e interpretación en orden a la educación. Esto no lo puede realizar la psicología. El dato psicológico está en la

línea de la causa material La necesidad de principios responde a la necesidad de saber bajo qué luz (*lumen sub quo*) se contempla el objeto *quod*, que es la persona. Por eso la necesidad de principios responde a una exigencia práctica y a la estructura misma del conocimiento científico.

## **Condiciones de los principios**

Las ciencias se diversifican no sólo por sus objetos formales *quod* sino por sus objetos *quo* o sea aquella luz bajo la cual se les considera. El objeto *quod* indica el sector de realidad donde incide especialmente nuestra consideración, por eso es llamado también objeto material primario; el objeto *quo* es lo que podríamos decir el punto de vista desde el cual se le considera.

Estudiar las condiciones que deben reunir los principios, es hacer el análisis de los elementos estructurales del objeto formal *quo*: la luz bajo la cual se debe educar; la pregunta, por consiguiente, sería: ¿qué condiciones deben reunir los postulados supremos que iluminan y guían el desarrollo de la personalidad humana?.

Los principios de la educación deben ser: apodícticos, universales, objetivos.

a) **Apodícticos**: esta condición da autoridad al principio; significa que es verdadero, representativo de lo real. Todo lo que interviene en la educación debe ser fundamentado en la verdad objetiva, en la verdad del ser real. Para la formación del individuo, es imprescindible que el fundamento sea cierto, en cuanto que certeza significa conformidad con lo real. La educación es ajena a los sistemas. Ya se profese el llamado criticismo o el realismo, la educación requiere fundarse en lo real.

No puede ser tolerada una educación si no está sostenida en sus bases por la verdad, como conformidad con lo real. Una verdad subjetivista, fruto de actividad nocional de la inteligencia sin vinculación con el mundo transsubjetivo, y por lo mismo tocada de escepticismo, no puede ser apodíctica. La condición de apodicticidad o necesidad de la verdad, es indispensable; es exigida por la tarea educativa, por la estructura psicológica del hábito en formación y por el educando que pide un desarrollo fundado en la certeza, en el realismo del ser, único realismo que toca una fundamentación ontológica y real. La educación es una tarea eminentemente realista y flexible. Si puede tolerarse que el idealismo se entretenga con las inflexiones de su propia actividad conceptual, sin salir de los planos de una conceptualización sin contacto con lo real, ignoramos cómo podría autorizarse científicamente su intervención científica sobre aquella parte de lo real, que es el otro yo en formación. Enseñar a otro implica una serie de derechos del educando y deberes del educador. El derecho a no ser engañado es el primero; no sabemos cómo los sistemas que profesan porfiadamente la no inteligibilidad del ser y la correlativa no inteligibilidad de la verdad especulativa, puedan tener derecho a educar. Lo único que puede autorizar, o una de las condiciones que debe tener todo principio educativo, es ser cierto, dado que sólo con la verdad puede darse verdadera perfección: “santificalos en la verdad” (Jn.18,17).

b) **Universales:** la universalidad es propiedad de todo principio. No quiere decir ni la presencia de un apriorismo sin razón de ser, ni una hipótesis llamada a desaparecer o desvirtuarse en presencia de casos particulares. El principio debe ser flexible, sin desaparecer. La universalidad significa aquel grado de inmaterialidad que no lo determina a situaciones concretas en especial; pero aún no determinado, interviene en todas ellas como algo primario y genérico. Por defecto de universalidad han fracasado

muchas pedagogías, viéndose obligadas a ceder su lugar a otras que venían a suplir sus deficiencias.

Así, el individualismo vio aparecer el sociologismo, el positivismo, el espiritualismo o pedagogía cultural; estos movimientos de las corrientes educacionales, deben atribuirse a la falta de universalidad de sus principios, que dejaban sin contemplar amplias zonas de lo real.

c) **Objetividad:** ya hemos hecho alusión a esta condición: necesidad de ser adaptados a lo real. Fidelidad al *objectum* que es la educación. La crisis social contemporánea muestra cuán absurdos son los intentos educativos no adaptados a la realidad. Las elucubraciones quiméricas, como el hombre de Rousseau, el progresismo de Spencer, el humanitarismo, etcétera, pecan por falta de adaptación. Únicamente la Pedagogía de los valores ha procurado cierta mayor movilidad en el cuadro de riguroso “apriorismo” en que se mueven las formas diversas del naturalismo.

Tales son las tres condiciones básicas que nos parecen poderse apuntar como los caracteres del principio educativo, Proponemos la cuestión en general, sin prejuizar cuál deba ser ese principio. Queremos solamente decir que cualquiera que sea la base del proceso formativo de la personalidad, esa base debe reunir condiciones de verdad para andar en lo cierto, universalidad para adaptarse a todas las circunstancias y objetividad para responder a lo real.

No obstante la multiplicidad de sistemas educacionales, Max Scheler ha podido escribir que nunca, en ningún tiempo de la Historia, fue más necesaria que ahora la formación de una élite directora; se refiere más a los principios que a las personas. “Poseemos, dice, una antropología científica, otra filosófica, otra teológica, que no se preocupan una de otra, pero no poseemos una

idea unitaria del hombre. Por otra parte, agrega, la multitud siempre creciente de ciencias especiales que se ocupan del hombre, ocultan la esencia del mismo mucho más de lo que la iluminan”.

La autenticidad de un saber apodíctico acerca del hombre, para explicar su evolución y cultura, fue, como es sabido, el inspirador del pensamiento cartesiano. Descartes, al recibir la herencia del nominalismo y escolástica decadente, busca en el *cogito* el refugio dónde aquilatar la veracidad del saber Hemos pasado a un nuevo nominalismo, que rehúye la objetividad de la experiencia para refugiarse en una pura conceptualización que se adjudica el “ego” transcendental. Alejándonos más del realismo, más nos alejamos de una teoría del hombre y de su educación. La teoría de la formación del hombre sigue por su propia dialéctica interna, a la visión lógica del hombre en los elementos estructurales de su ser espiritual Por eso la Pedagogía pide a la Psicología, a la Etica, bases firmes, fundamentos seguros, principios inconcusos, para poder pensar en su misión de educar.

Una doctrina educativa puede jactarse de no tener principios, de no partir de principio alguno fijo; puede jactarse diciendo que eso significa “una revolución” en el terreno de la educación, etcétera, pero, no obstante todo eso, puede ser antipedagógica y nociva desde el punto de vista educacional El problema pedagógico está unido al problema cultural y la mayor recomendación es su fidelidad a las leyes que presiden la evolución y perfección del educando.

## **Principios**

Principio es aquello de lo que algo depende (I, q.33, a.1), Esta definición es dada por Santo Tomás en el *Tratado de la Trinidad*, al aplicar al Padre la noción de principio. El término “principio” no significa propiamente causa sino que posee una acepción más genérica. Significa una relación de dependencia de cualquier

especie. Los principios se dividen en intrínsecos o constitutivos del ser, y extrínsecos al mismo. Los primeros son la materia y la forma; los segundos (extrínsecos) abarcan todas las influencias externas de las que depende la existencia de la cosa. Esta influencia externa implica un doble orden de causalidad: eficiente y final

Podemos considerar en la educación ya sus principios intrínsecos, analizando la estructura del hecho educacional, ya sus principios extrínsecos o sea aquéllos de los cuales depende la posición real del hecho educacional. Repetimos que al tratar de principios no nos referimos a nada arbitrario sino a elementos que de hecho entran en la estructura de la educación; así, si hablo del niño, en cualquier escuela que sea, me refiero a la materia (principio material) de la educación; la cuestión de método está íntimamente ligada a la forma.

La forma, en sentido estricto, debe responder a la pregunta ¿qué es educación? Por otra parte, si me refiero a lo que hemos designado como lo externo o influencias externas, debo recordar las instituciones educadoras: escuela, Estado, familia, etcétera, que obran mediante el maestro. Estas instituciones actúan en el orden ejecutivo dirigiendo, quiérase o no, mal o bien, la enseñanza; es la causa eficiente. Si, por último, me refiero a los principios de orden teórico que alientan la enseñanza e inspiran las instituciones educativas, dándoles su dirección y contenido: entramos en el campo de la causalidad final. La causa final, según Santo Tomás y Aristóteles, es causa de la causalidad de todas las causas.

En cualquier escuela hay algo que inspira, antes que nada, la actividad docente. Si por ejemplo, me atengo a las leyes de la evolución psicológica del educando, la causa final que me inspira es llevar las funciones psíquicas del educando al más completo desarrollo psicológico que me sea posible. Decimos esto para destacar que la cuestión de los principios primeros de la educación

no está ligada necesariamente a una concepción escolástica de la enseñanza. En todas las escuelas, aún en las que proclaman su más férvido terror a los principios, apenas empiezan a esbozar su programa educativo, ya comienza de hecho su declaración de principios. El credo pedagógico de Dewey y los infinitos intentos de reforma educacional, son otras tantas declaraciones de la misma índole. Esto nos dice que es necesario encarar el problema de frente. Por encima de todas las escuelas pedagógicas, está este problema: deben existir principios rectores de la tarea educacional. No es sólo una cuestión escolástica sino que naturalmente se desprende del hecho educacional. Lo mismo que el hecho de la navegación suscita una cantidad de problemas que debe resolver el constructor de barcos, lo mismo la educación suscita problemas que no se pueden eludir. Esto es lo que hace inevitable la pregunta: ¿cuáles son los principios primeros que deben orientar la tarea educacional? Este problema es tan inmediato y necesario, que lo palpamos en el hecho de que siempre (en todos los sistemas) tenemos una respuesta al mismo. Para ciertos pedagogos, son los caracteres individuales quienes deben señalar la orientación de la educación (v. gr. J. Adams).

Otros creen que la orientación de la educación corresponde a la democracia: Bode, Kilpatrick, etcétera. El naturalismo pedagógico lo ubica en algún aspecto de la vida temporal del educando; siempre el ideal educativo se refiere a algo concreto, como adaptación al medio. No debe olvidarse que la educación, como actividad humana, es algo analógico, lo que hace posible diversas pedagogías. Es posible hablar de diversas pedagogías contemplando diversos caracteres individuales del educando o las diversas condiciones étnicas, geográficas, históricas del mismo.

Puede hablarse de educación alemana, inglesa o italiana. Los pueblos cuyos caracteres étnicos son más salientes, son susceptibles

de una educación más particularizada y distinta. Pero fuera y no sólo fuera sino en la base de aquellas condiciones especiales que distinguen a unos de otros y que postulan diferencias en la educación, tenemos al hombre en la unidad de su naturaleza específica, con las propiedades y funciones características que se desprenden inmediatamente, por así decirlo, de la estructura misma de aquella naturaleza específica. Las pedagogías parciales que se pueden enumerar suponen esta pedagogía que podríamos llamar fundamental.

Son las exigencias de esta pedagogía las que inspiraron sus esfuerzos a los principales artífices de la educación. El hombre posee una ley propia de su desarrollo y perfección, anterior a sus condiciones concretas e individuantes. Esta ley fundamental es la que debe determinar y condicionar cualquier forma concreta de evolución ulterior. Estos intentos son legítimos desde que es necesario dar a la pedagogía un fundamento sólido, universal y necesario para no vernos sumergidos en un desconcertante relativismo\*. La ley fundamental debe ponerse en algo realmente primario y básico en la existencia del educando. Adams considera la evolución de la teoría pedagógica entroncada en la evolución del pensamiento filosófico. Esto es historia de la pedagogía, no es pedagogía.

Una época puede tener valor como develadora de grandes principios en el campo de cualquier disciplina, pero el valor de éstos no depende de la época sino de su adaptación a lo real. La mayor parte de los pedagogos modernos dice que la educación debe adaptarse a los cambios sociales y evolución de la cultura; la escuela, añaden, sea primaria, sea media, debe adaptarse a la vida concreta y real del ambiente en sus múltiples y varias manifestaciones. Esto es verdad y cada alumno requiere, en verdad, la creación de una nueva pedagogía. Pero, aun así, existe un cauce común, una constante, de la que dependen la evolución y desarrollo de la

personalidad. Hablar de una adaptación absoluta al medio, como lo propician las escuelas alemana y norteamericana, nos parece simplificar demasiado el problema.

La escuela debe adaptar al hombre para la realización del bienestar temporal por una participación cada vez mayor de los beneficios de la comunidad; pero no se puede olvidar que se trata de una persona humana con destino eterno, por encima del tiempo y del medio social; la adaptación al medio debe realizarse, pero no constituye un fin último. La asimilación de ciertos principios de humana convivencia no es suficiente para satisfacer las exigencias de un ser sediento de infinito. Debemos distinguir cuidadosamente el medio social, el fin social y el fin personal donde la persona realiza su plenitud vital o perfección. Para explicar la función del medio social, diremos que es como el caldo de cultivo donde el hombre, obrando analógicamente, realiza su fin personal y su finalidad social.

La adaptación al medio será una condición de la educación; un fin subsidiario legítimo, pero no puede ser un fin último ni orientar de modo definitivo el programa educativo. De ninguna forma queremos decir que la escuela no deba tener como objetivo adaptar al educando para los beneficios de la civilización, mediante la adquisición de disposiciones técnicas que le habiliten para una reintegración vital en los valores del procomún; la escuela, en efecto, tiene por fin inmediato la realización temporal de la vida humana. Queremos solamente señalar que este “pragmatismo” no debe ser absoluto y que debe contemplar las exigencias de la vida espiritual del hombre. La escuela debe ser integral. La persona humana, con respecto al medio social, debe guardar unidad y distinción. Lo primero, en cuanto que, como persona, está sobre el medio, no siendo éste un fin sino propiamente medio donde se desarrolla su perfección, que es tendencia, teleología interna de la acción y de la vida hacia su último fin.

El problema educacional, en sus principios básicos, no se resuelve por un rígido esquematismo ni por una flácida y desvergonzada adaptación. Requiérense principios ciertos, de valor objetivo y real, independientes en su substancia del medio social y de la evolución histórica. Todos los pedagogos modernos experimentan la necesidad de fundar la pedagogía en principios ciertos y necesarios; éstos deben ser suficientes para dar razón de ser a todo el proceso educacional. Algunos se escandalizan al oír hablar de principios necesarios... pero sería hacer muy poco honor a los científicos de la educación decir que se esfuerzan por sentar la pedagogía sobre bases de dudosa estabilidad. Dilthey pide “al carácter teleológico de la vida los principios para una pedagogía de validez general” “Satisfacer las exigencias finalistas de la existencia humana, daría la clave para encontrar lo necesario en la educación. Esto significa una adquisición de importancia, porque nos dice lo que el hombre requiere para la plena expansión de su ser. Un principio, dice Dilthey, debe ser universal, adaptado a todas las formas de educar, y necesario en la base de todas ellas. Una pedagogía de validez general, como lo quiere Dilthey, una ciencia de la educación como lo propicia Kriek, requiere principios fijos como puntos de partida. Sentar el valor hipotético o relativo de aquéllos, es declarar lisa y llanamente la imposibilidad de la Pedagogía como ciencia. La Pedagogía debe partir de una antropología integral que consulte hasta en sus últimas instancias los principios causales del desarrollo y perfección del ser humano.

Poner en la teleología de la vida el principio para una pedagogía de validez general, es una conquista de la pedagogía contemporánea. La vida, en cuanto potencial a desarrollarse, con las exigencias internas de su estructura específica, es lo que debe postular cuáles sean los principios educacionales.

## **Principios y objeto de la pedagogía**

Para evitar confusiones debemos distinguir entre principios de la educación y objeto formal propio y específico de la Pedagogía. El principio dirige, el objeto formal realiza el fenómeno educativo. Son cosas muy diferentes, que aparecen a menudo confundidas en autores no escolásticos. Cuando Herbart nos dice que la virtud es el fin que conviene a la totalidad del fin pedagógico, habla del objeto de la pedagogía. Las escuelas socialistas ponen el objeto de la educación en la asimilación de los elementos de la vida social; en este caso, el fin o principios primeros en el orden especulativo, son los de la supervivencia del Estado como meta suprema del esfuerzo humano. También la escuela activa, cuando nos dice confusamente que va a educar la espontaneidad del niño, asigna a ésta la categoría de objeto; pero cuando agrega que el niño es una espontaneidad absoluta y que debe educarse para el ejercicio de esa espontaneidad, nos habla de sus principios. Tal confusión entre principios y objeto de la educación se explica claramente por la Filosofía tradicional.

El conocimiento científico puede ser de dos maneras, como ya hemos dicho: por sus causas próximas o por sus causas remotas. De cada objeto de conocimiento puede darse una doble inteligencia: de lo que formalmente lo constituye *como* tal o de los primeros principios de los cuales depende. El orden natural pide la resolución de las causas segundas en las primeras, por eso los autores no se conforman hasta que encuentran lo que puede ser un principio pedagógico de validez general

La pedagogía como ciencia práctica de la educación, debe interesarse por todos aquellos elementos que realizan *in actu exercito* el fenómeno de la educación. Como ciencia, estudia las causas próximas de la educación. Como sabiduría, debe interesarse por aquellos factores (causas) remotos de los cuales depende el hecho

educacional. Al investigar los principios de la educación, no investigamos el objeto de la educación en su totalidad concreta sino aquellos factores de los cuales depende tal concepción determinada del mismo objeto y no otra. El objeto de la educación pertenece a la pedagogía como ciencia. Los principios de la educación pertenecen a la pedagogía como sabiduría.

La pedagogía requiere estos principios, claramente. La educación es un efecto que obedece a la conexión causal de un equilibrio de valores que actúa normativamente sobre el educando. Debe plantearse el problema de la legitimidad de ese equilibrio, pues de ello depende la legitimidad de la acción educativa y la validez de la pedagogía. Nuestra cuestión, por lo tanto, no es el objeto de la pedagogía: hablamos de principios; nos interesa exponer los principios que, por índole propia, deben regir la educación. Los sistemas educacionales, por lo común, al referirse a los principios, oscilan entre poner esos principios en una individualidad autónoma o en la comunidad política. Esto supone varias limitaciones y carencia de la universalidad propia de todo principio.

Poniendo la atención en la estructura ontológica del ser creado que es el hombre, podemos llegar a los elementos más simples y primarios que pueden orientarnos en una teoría de la evolución y desarrollo de la persona humana. El hombre es un ser contingente, no es un absoluto. Su vida y las leyes que rigen su desarrollo no dependen de sí mismo sino de la causa de su ser, que es Dios. "*Deus est Artifex*" dice Santo Tomás. El hombre es un artificio de Dios y como todo artificio, por más perfecto que sea, siempre depende de la voluntad del artífice; existe, como todo artificio, por leyes anteriores a sí mismo. Las cosas naturales se comportan con respecto a la ciencia divina como las artificiales a la ciencia del artífice. Las exigencias existenciales del ser no van más allá que las determinadas por la ciencia divina; con relación a lo natural, "*intellectus divinus est*

*mensurans non mensuratus*” “el intelecto divino mide, y no es medido” (*De Veritate*, q.1, a.1). Estas premisas deben recordarse para evitar exageraciones. Su perfección, pues, está condicionada por leyes anteriores a su propia voluntad. El hombre forja su perfección sometiéndola a estas leyes anteriores a sí mismo; él no es autor de la ley. El hecho de la creación del hombre por Dios, nos pone en presencia de un dato fundamental, cuyo olvido es causa principalísima de la gran desorientación reinante en el campo de la pedagogía no católica.

La Pedagogía como disciplina del desarrollo y perfección del hombre, requiere un principio ordenador universal de las actividades humanas con las cuales se realiza esa perfección. No hay otro principio ordenador fuera de la Causa que le dio el ser.

La pedagogía no tiene más remedio que recurrir a lo que es primario y fundamental en todos los problemas humanos. La dependencia ontológica del hombre con relación a Dios es algo primario para explicar su desarrollo y perfección. El ser creado depende del acto creador. Como causa inteligente, éste posee un contenido intencional que expresa la razón de ser lo que el hombre es. La perfección ideal de la pedagogía no es más que la realización espacio- temporal del acto creador. La perfección del ser es, por su propia naturaleza, el último término en la intencionalidad del acto creador.

La perfección no es más que el desarrollo de esta ley inmanente, implícita en el acto mismo que le ha dado el ser. La perfección del hombre como finalidad inspiradora y especificativa del proceso educacional está, por consiguiente, en Dios, en la transcendencia super-existencial del orden sobrenatural y no en la inmanencia de su ser. La reducción antropomórfica del ideal educativo, que no tiene en cuenta y contraría el fin de la actividad específica del hombre, es algo arbitrario y que no contempla el dinamismo del ser.

Por lo expuesto, podemos hacer una primera afirmación: La Pedagogía supone como principio suyo fundamental, el dogma de la Creación y la dependencia del hombre con respecto a Dios; debiendo el proceso educacional realizarse según el contenido intencional del acto creador donde el hombre y su perfección tienen su razón de ser.

El dogma de la Creación o el hecho de que el hombre es creado por Dios, es algo fundamental en todos los problemas humanos. El nos ofrece la primera noticia fundamental sobre lo que el hombre es. Su olvido da a aquéllos ese carácter de insolubles y terriblemente confusos que se presentan en nuestros días. En nuestro caso, a ese olvido se debe la multiplicación indefinida de sistemas pedagógicos, su falta de claridad, la ausencia de definiciones claras, los problemas eludidos o pasados como sobre ascuas, el desconcierto de los autores, el desprestigio de la pedagogía, la falta de orden y unidad en la doctrina. Todos los problemas que se han suscitado a través del tiempo: el interés, la autonomía del alumno, el fin social, la meta individual en la educación, los valores a incorporar, la legitimidad de la intervención del maestro e instituciones co-educadoras, etc. todo esto se esclarece notablemente en presencia de este hecho fundamental.

Niegan nuestra proposición todos los sistemas que desconocen la transcendencia del orden sobrenatural y la distinción entre Dios y el mundo, Estos sistemas pedagógicos fueron condenados en la encíclica *Divini Illius Magistri* de S. S. Pío XI, bajo el título de “naturalismo pedagógico”. El naturalismo pedagógico debe su nombre a una concepción de la naturaleza humana como independiente de todo principio creador e independiente de toda ley fuera de sí misma. Sigue la concepción antropocéntrica instaurada por el humanismo y la reforma protestante. El hombre es el principio y último fin de sus actos. Dada la índole propia del naturalismo

pedagógico, presenta dos formas características: una individualista, que pone el fin en la educación del hombre individual; otra socialista, que le pone en el hombre como ser social. Esta dualidad ha pretendido ser superada muchas veces por la pedagogía neológica, de los valores, etcétera; pero sin pretender simplificar demasiado, diremos que, al no reconocer el realismo de un orden transcendente, son reabsorbidas por los términos de dicha dualidad.

La forma individualista presenta una forma intelectualista en Spencer y en el positivismo y otra voluntarista o anti intelectualista en Rousseau y en la llamada escuela nueva. Ambas convienen en considerar al hombre como un absoluto que en su actividad immanente va creando la ley de su propia perfección. La forma socialista quiere la realización de un tipo histórico determinado, pedido por la comunidad. El hombre se configura con la comunidad política, como en un molde. La comunidad es la única que puede determinar el valor y el contenido espiritual de la educación (Natorp, Krieck),

Del radicalismo individualista y anárquico pasamos al radicalismo social más absorbente, en que el individuo desaparece en la comunidad. En ambos casos la ley moral ha desaparecido y el problema educacional se transforma en el problema de una organización de fuerzas dispares, anárquicas, cada una con su propia ley, en contradicción unas con otras. Esto significa, en los sistemas del naturalismo pedagógico, lagunas muy grandes, tales como un absoluto desconocimiento del ser que se quiere educar. Luego haremos una exposición más extensa de estos sistemas.

## **Prueba**

El hombre, que se pretende educar o perfeccionar, es una existencia racional. Una doctrina adecuada sobre la educación, debe conocer la razón de ser de esa existencia. Una noticia exacta sobre

esa razón de ser, nos pone en posesión de las exigencias primarias del ser en orden a su desarrollo. Así podemos formular el siguiente argumento, compuesto por tres proposiciones conexas entre sí;

1) La Pedagogía (ciencia de la educación) debe seguir a la naturaleza para encontrar, en primer lugar, la razón de ser de la misma y desarrollarla en la línea de su propia perfección.

2) El hombre no tiene en sí mismo su razón de ser sino en Dios Creador, Luego,

3) La Pedagogía debe contemplar en la naturaleza todas las exigencias del contenido intelectual del acto creador, en orden a su perfección.

1. La educación debe seguir a la naturaleza, etc. Es lo que afirma la Escuela Nueva: hay que seguir la naturaleza, es necesario que la naturaleza del niño nos indique el camino a seguir, no hay que presionar con violencia la naturaleza. Partimos de este principio que nadie puede negar; aún más, cuando la naturaleza nos descubra el último porqué de sus procesos orgánicos y de su vida espiritual, entonces el problema educacional se iluminará en sus líneas generales y será posible una pedagogía de "validez general", como quiere Dilthey Es una verdad muy estimada, si bien mal entendida, que el maestro debe ser un cooperador de la naturaleza; pero a menudo los que así se expresan le invitan a cooperar con una pseudonaturaleza, que es cualquier cosa menos la naturaleza humana. Esto explica en gran parte los fracasos y decepciones. Naturaleza significa, en términos generales, una estructura real, existente en el mundo, operativa por sí misma, o principio intrínseco automotor (I-II, q.10. a.1; 2; 2 *Sentencias*, d.37, q.1, a.1).

Naturaleza humana quiere decir que esta naturaleza es consciente de sus actos, que conoce el fin de todos ellos. La naturaleza racional es responsable, meritoria y libre. Esto último designa una forma específica dentro del término genérico de naturaleza. En sí,

naturaleza designa capacidad para obrar *ab intrínseco*; la naturaleza obra por sí misma, realizando por su operación específica su perfección. La naturaleza es agente que obra por sí mismo y obra para completar la perfección de su ser. Todo agente, dice Santo Tomás, obra por un fin y si lo hace es porque ese fin es un bien que viene a proporcionar el complemento necesario a la perfección del ser; no se tendería a ese fin si no fuera por una conveniencia con el ser. Todo movimiento de la naturaleza se ordena al ser, a su conservación, o la de la especie, o hacia una nueva adquisición como riqueza entitativa del mismo. Por eso y no por otra cosa, decimos que la naturaleza, mediante su operación, tiende a su perfección. “*Omnis actio et motus est propter aliquam perfectionem*” (3 C.G. 17) “Toda acción y movimiento es a causa de una perfección”. La operación propia de una naturaleza se llama operación formal; esta es la que realiza su perfección; revela el apetito propio de esa naturaleza, lo que le falta para determinarse en su propia entidad y estructura. Este complementarse a sí misma es su perfección\*. Por eso, el fin del agente es el *bonum* (3 C.G. 16).

El apetito del bien existente en la misma naturaleza, manifiesta que la perfección no es algo que sale de la misma naturaleza, es índice de una indigencia natural de perfección, que busca la perfección y que debe buscarla fuera de sí misma. La llamada operación formal de esa naturaleza tiende precisamente a satisfacer esa necesidad de plenitud entitativa que padece todo ser. En las cosas carentes de conocimiento, cada una apetece conseguir lo que es su bien, naturalmente (como el fuego el lugar elevado).

---

\* Sobre el concepto de perfección: “*Perfectio est finis rei*, IV, *Sent*, d. 49, q.3, a.4, q.3. La primera perfección, la substancia; la última o perfección segunda, el fin, I, q.73, a1; *De Ver* q.1, a.10 ad 9.

La naturaleza intelectual tiene su tendencia hacia el bien universal, y es libre para seguir uno u otro en cuanto a los bienes particulares, pues ninguno es suficiente para saciar el apetito que sólo descansa en el bien infinito. Por eso a la tendencia de la naturaleza racional el único que puede satisfacerla es Dios.

Al seguir la naturaleza, nos encontramos con que anhela, es pobre, pide algo que está fuera. Le vienen de fuera, no sólo el bien supremo que hace su felicidad total, sino los bienes naturales que encuentra y utiliza en el cuadro de la naturaleza. Sólo puede decirse que es obra suya lo artificial, el producto de la técnica que elabora con los mismos elementos de la naturaleza.

Aun esto último, no es el patrimonio exclusivo de cada individuo sino algo colectivo, pues el individuo recibe también los bienes de la colectividad. La incorporación de valores culturales no es algo que salga todo íntegro de la sola inmanencia del educando. Al seguir la naturaleza, nos sorprende una potencialidad ávida de recibir; debe recibir los bienes artificiales que la colectividad puede darle, los bienes naturales que le proporciona la naturaleza y por encima de todo, el bien divino, único que puede satisfacer su anhelo de infinito.

2. La razón de ser de la naturaleza. Según lo anterior, un programa de fidelidad a la naturaleza debe, en primer lugar, satisfacerla en su deseo de Dios., Si se pretende entrar un poco más adentro e interrogar a la misma razón de ser de la existencia humana, tenemos por respuesta la dependencia ontológica de la misma con respecto al acto que le ha dado el ser. La pedagogía requiere la reducción transcendental del hecho pedagógico al ser del educando. El educando es una persona: la existencia racional en orden a su futura perfección, en cuanto tal La educación debe asentarse en la base firme de lo peculiar y específico del hombre, en el existir racional Para esto debe conocerlo en todo el ámbito de su

dependencia causal La educación recibe su valor en la medida de su reducción a las modalidades de la “existencia” racional.

La perfección es el fin de la enseñanza; es la realización de la existencia como despliegue vital de sus valores. La educación es en sí un medio humano que colabora con la naturaleza en la realización de la existencia plena y perfecta. Su misión principal consiste en poner en acto el potencial vital de la existencia. Siendo, por tanto, una actuación sobre el porvenir del educando, es indispensable que conozca esta existencia, como ser real, en su realismo ontológico y verdadero, en la totalidad de su concepto integral La problemática pedagógica no habrá resuelto su primer enigma si no descubre el problema de la naturaleza en su último porqué y en su última razón de ser. Educar es obrar conforme a un fin; aún mejor, es seguir y ayudar a la naturaleza en orden a su propio fin. En nuestro caso, esa naturaleza es la persona humana que explica su fin en aquella su última razón de ser. La educación debe contemplar, ante todo, la existencia del ser y las leyes que deben regir su dinamismo hacia su perfección. Sólo Dios tiene en sí mismo su razón de ser. Él es perfecto, acto puro, independiente y tiene en sí mismo su razón de ser. Tal existencia es absolutamente autónoma, con omnímoda libertad, tanto en el orden especificativo como en la ejecución de su obrar.

La existencia del hombre es imperfecta (nace, crece, muere). El hombre es un ser compuesto de potencia y acto; debe buscar fuera de sí mismo su razón de ser. Esto autoriza a decir que no tiene su razón de ser en sí mismo, sino en Dios. Pertenece a la esencia del ser contingente el nacer, crecer y morir El hombre, ser contingente, puede por lo mismo, ser y no ser. Tiene la posibilidad de la existencia, pero no tiene en sí mismo el existir. Es física, moral y materialmente imposible considerar al hombre, al ser creado, como a un absoluto ontológico que tenga en sí mismo su razón de ser Tratándose de una esencia, de un yo indiferente al ser o no ser,

quiere decir que no tiene en sí mismo su razón de ser y que su existencia (y por ende su perfección) depende de la causa por la cual es. Santo Tomás, previa esta constatación de orden estrictamente experimental, deduce inmediatamente una importante conclusión: la existencia del ser necesario, en el cual encuentra su razón de ser lo posible (I, q.2, a.3). Tal es el argumento de Santo Tomás, que explica perfectamente la dependencia ontológica del ser creado, en cuanto al hecho mismo de existir. El hecho de existir, como función vital que hace surgir las esencias objetivas al ordenamiento cósmico del universo, no puede surgir de sus estructuras contingentes, que no pueden por sí mismas abandonar el estado de pura posibilidad.

El argumento de Santo Tomás no se basa en ninguna premisa epistemológica, en ningún *a priori*; se basa en el hecho mismo de la existencia temporal, signo inequívoco de la "creatureidad". El ser empezando a existir o sea saliendo de la pura posibilidad a la existencia, sin ningún principio visible en la estructura ontológica de su posibilidad (a que se puede apelar para explicar su existir limitado) pide la causalidad del ser necesario. De otra forma, concluye el Angélico dentro del más verídico realismo, no se explica la existencia del ser contingente (I C.G. 15).

La metafísica occidental contemporánea ha vuelto a plantearse el problema del ser contingente dentro del cuadro de su temporalidad finita o si se prefiere, de su historicidad. Este problema ya había sido propuesto, si bien no en los mismos términos, por Jenófanes de Colofón y Parménides. En el primero ya está en germen el argumento de Santo Tomás: "Jenófanes no admitió ni nacimiento ni disolución; dijo que el universo era siempre el mismo. Lo que no es, no puede nacer por sí mismo ni puede producir nada".

Por este razonamiento, Jenófanes concluye la perennidad del universo: lo que no existe, no puede haber existido antes, pues nada puede salir de lo que no es. Tal monismo reaparece después en

Parménides, que sostiene la unidad absoluta del ser; el ser es siempre idéntico, incorruptible, inengendrado. Este primer contacto de la razón especulativa con el hecho de la existencia, al no poder vencer las dificultades del tránsito del no ser al ser, zanja la dificultad con el monismo de lo que es. Aristóteles rompe el monismo de Parménides y estableciendo la analogía del ser, da acceso al pluralismo substancial de los seres creados bajo una causa común. El dualismo entre Dios y los seres contingentes, claro ya en Aristóteles, presenta una absoluta nitidez en la cosmogonía mosaica, muy anterior al peripatetismo. Santo Tomás recibe de esa doble fuente el mismo dato: la unidad del principio creador y su distinción de lo creado.

En el presente argumento, la existencia del principio creador es conocida por vía de deducción a partir de la misma estructura del ser creado. La dificultad de Jenófanes es resuelta por Santo Tomás, poniendo la dependencia causal del ser contingente con respecto al ser necesario. Nos vemos obligados a recordar estos datos de la Filosofía por el confucionismo que reina en los tratados de Pedagogía sobre los principios de la educación.

Casi se acepta como lugar común la independencia absoluta del niño frente a toda ley y toda norma existencial destinada a regir su existencia, sin pensar en el absurdo metafísico, físico y moral que tal autonomía importa. En Dios, la esencia y la existencia se identifican; es el ser que tiene en sí mismo su razón de ser. "*Ipsum esse subsistens*" dice Santo Tomás (I, q.3, a.4): el ser subsistente, que por sí mismo existe. En cambio, el ser creado es el ser limitado, contingente, cuya existencia no tiene en sí misma su razón de ser; por eso debe afirmarse que depende en su ser de la causa primera, que por un decreto libérrimo de su voluntad o *scientia approbationis*, lo sacó de la nada a la existencia.

El Ser, que es acto puro, sin mezcla de potencialidad, tiene su modo de obrar correlativo, también perfecto, absolutamente libre y autónomo en cuanto a su especificidad y en cuanto a la ejecución de su acción. El mismo es la ley que rige esta acción. El ser que no es acto puro sino coartado por un principio potencial, posee una cierta perfección y un cierto grado en la perfección de su obrar, correspondiente a la perfección de su ser. El obrar sigue al ser y el modo de obrar sigue al modo de ser. El hombre, ser creado, que no es pura actualidad, tiene un modo de obrar correlativo a la perfección de su ser. Es dentro del marco de su propia naturaleza que debe entenderse su dignidad como persona y su autonomía. La autonomía del hombre es relativa: nace, crece, muere. Crece, vale decir: es susceptible de desarrollo; es vacilante, sujeto a las condiciones del medio, a engaños, prejuicios, errores, etc.

Una autonomía en tales condiciones es real, pero imperfecta; la noción misma de educación supone que esta autonomía imperfecta es susceptible de perfección. Proclamar la independencia absoluta del hombre de todo principio creador, es poner en él los atributos del ser necesario. Dada su condición de ser que nace, crece y muere; de ser compuesto de potencia y acto; en una palabra, de ser contingente, se hace indispensable buscar fuera de él la ley que rige su existencia y según esa ley fundamental, establece los postulados de su evolución y desarrollo. La ley en cuestión, de la que depende el ser, es algo necesario. No es ésta una necesidad solamente moral, no es una necesidad puesta hipotéticamente para extraer ciertas conclusiones en el orden social o educacional. Es una necesidad en el orden del ser, ontológica, radical. Argumentar en contra, fundándose en la dignidad de la persona humana, es sencillamente algo fuera de lugar.

No se puede exigir más título de dignidad que los propios del ser. La dignidad del hombre es, ella misma, una dignidad dada por Dios;

la perfección y todos los elementos de aquella dignidad dependen del acto creador. Esta distinción entre el ser necesario y contingente es imprescindible para explicar las condiciones de la existencia humana y para no extralimitarse en concesiones vanas y absurdas para nuestra propia individualidad y que conducen a un régimen de utopías. La meditación sobre el hombre, ser contingente, nos hace constatar que no tiene en sí mismo el principio de su ser. La perfección del ser no puede, por tanto, buscarse en un orden de causalidad radicado en la propia inmanencia, sino fuera, en la vida trascendente de Dios, el Ser necesario, de quien depende todo lo que es.

3. El contenido intencional del acto creador. Si la existencia del hombre depende de Dios creador, quiere decir que, ante todo, debe ajustarse a lo que el mismo Dios intentó al darle el ser. Es por eso que interesa destacar el contenido intencional del acto creador, ya que es lo primero en orden al desarrollo y perfección del hombre. *Finis est principium in operativis*, dice Santo Tomás: la finalidad es principio de la operación; aunque el fin sea lo último en alcanzarse, sin embargo es lo primero como causa. El fin, reconocen todos los tomistas, es causa en la causalidad de todas las causas (I, q.105, a.4).

Como causa inteligente, debemos reconocer en el acto creador no sólo una fuerza eficiente sino también intención. Tal intención suscita la ejecución y termina poniendo el ser inmediatamente en la existencia. En los seres inferiores, esta existencia es rudimentaria y estática. En los superiores, a medida que se avanza en el grado de ser, deben realizar su perfección por su propia operación. Esto implica en los seres un movimiento que, desde luego, está contenido en la causa que les ha dado el ser. ¿Cuál es el contenido intencional del acto creador? ¿Qué intención ha tenido Dios creador al comunicar el ser a sus creaturas? Santo Tomás responde: comunicar

su perfección, “*Bonum est diuisivum sui*” dice el Angélico: es propio del bien comunicarse. Esta comunicación no puede ser unívoca, tiene que ser analógica o por similitud. El ser creado que comunica con el Increado “*in eadem forma sed non secundum eamdem rationem*” (“en una misma forma pero no según la misma razón”) (I q.4, a.3). La creación, obra exclusiva del amor de Dios, no tiene otra finalidad que comunicar sus riquezas al ser creado; comunicación analógica, pero real, en que el ser recibe las perfecciones divinas según un grado de analogía y similitud compatible a su condición de “creatureidad”.

De aquí podemos lógicamente inferir que el obrar formalmente perfectivo del hombre es aquel que le conduce a una similitud cada vez más íntima con la causa primera, que le ha dado el ser. “*Forma generati nos est finis generationis nisi secundum quod est similitudo formae generantis*” (“la forma de lo generado (producido) no es el fin de la generación (producción) sino en cuanto es una semejanza de la forma del que genera (produce)”) (I, q.44, a.4 ad.2), Aplicando lo dicho a nuestro caso, diremos que el desarrollo formalmente perfectivo del ser humano, como término último de la acción educativa, debe ser algo que conduzca a realizar el ideal del acto creador, *similitudo formae generantis* (“la semejanza de la forma del hacedor”), la imagen de Dios. Todo desarrollo cultural que aleje de esa finalidad suprema, debe rechazarse como falso.

La intención de Dios en la creación de los seres espirituales es que cumplan esa finalidad libremente, de una manera reflexiva y consciente. El finalismo no implica determinismo; implica deliberación, clarividencia y responsabilidad de la acción. El animal obra mecánicamente sin consciencia de su acción; no la percibe como entidad en el complejo causal que la produce. El hombre percibe su acción en sus causas. Por eso la ciencia de las causas primeras es una necesidad del orden práctico. La intencionalidad del

acto creador penetra profundamente en la totalidad del ser creado, en su materia y en su forma; termina en la existencia. En el acto de existir pone un dinamismo potencial, cargado de magníficas posibilidades que la educación tiene la misión de desarrollar. La perfección como término de la educación consiste en la realización, en las circunstancias concretas de la vida, de las exigencias del contenido de intencionalidad, que va necesariamente implícito en el acto Creador, como acto de una causa inteligente y libre.

Los sistemas naturalistas o de un vago espiritualismo que procuran encontrar en el hombre el fin de su educación, están igualmente condenados a soluciones parciales, incapaces de contemplar en su integridad el hecho de la educación. La Pedagogía, si no quiere edificar en el vacío, debe colocar al hombre en su propio lugar, por lo menos en aquel que por su naturaleza le corresponde. Siendo una doctrina de la actividad humana, no debe desviarla de su propio derrotero, no extraviarla con espejismos, no intoxicarla con escepticismos, no sacarla de su cauce con prejuicios de sistema, no impedirle la visión de su fin, para su pleno desarrollo y perfección. Una teoría de los principios de la educación debe ser comprensiva de todas las facetas del hecho educacional; debe adaptarse a las exigencias de lo real; no asentar apriorismos sobre la naturaleza humana; debe seguir la plasticidad de sus formas y compenetrarse vivamente de las variantes que matizan su concepción integral. Dios, primer principio y último fin del hombre: el gran interés de la naturaleza es la unión con Dios. El dogma de la creación es un dato primario para toda pedagogía integral.

La Sagrada Escritura esclarece y confirma lo que venimos diciendo; la primera página del Génesis se abre con la creación del mundo: “En el principio, Dios creó el cielo y la tierra” (I, 1). Sigue después lo que los teólogos llaman la obra de los seis días; en el último dice Dios: “Hagamos al hombre a nuestra imagen y

semejanza”. En frase límpida y tensa, el autor inspirado nos revela las modalidades del existir que fluyen del mismo acto creador. El hombre, según su lugar cósmico, tiene una serie de deberes que cumplir. Sigue al hecho de existir una multitud de exigencias correlativas al mismo y de las que no puede prescindir. Las leyes primarias de la conservación y perfección del universo se imponen a los individuos que deben realizar la perfección del todo. El hombre es una parte en el todo universal; una parte que debe libremente acatar las leyes de que dependen él mismo y el pleno desenvolvimiento de su ser.

## **Conclusión**

Queda, pues, en pie que el ser contingente, el hombre en nuestro caso, esencialmente indiferente al ser o no ser, supone el Ser necesario cuya esencia es su existencia, para poder cruzar las fronteras de la pura posibilidad. Queda en pie la dependencia ontológica en el orden del ser, en su realismo integral, como conquista suprema de la inteligencia. Podemos señalar con claridad la conveniente distinción entre el ser creado e increado y la relación de causalidad que existe entre ambos. El Ser subsistente, dice Santo Tomás, es causa de las existencias recibidas en otros sujetos (I, q.3, a.4). El drama de la pedagogía moderna es que desconoce el hecho de la creación y no puede transmitir sino en formas muy precarias, elementos vitales de perfección que satisfagan plenamente el dinamismo de la propia inmanencia. Comienza, a pesar de sus indudables conquistas, con una insuficiencia radical: desconoce la existencia y el sentido de ese dinamismo vital que es su perfección. Pretende desarrollar lo que desconoce en sus exigencias más fundamentales; el recurso a una autonomía absoluta es la abdicación de recurrir a todo intento educativo por falta de razón de ser.

Lo que llamamos razón de ser es la causa por la cual es sacado de la pura posibilidad y llevado a la existencia. La razón de ser es como el programa que tiene Dios para cada creatura. El método educativo puede ser más o menos favorable a las iniciativas del educando, puede mirar más o menos a los llamados intereses actuales, pero siempre debe edificarse sobre la base de la dependencia del ser creado con respecto a Dios; es la ley de su creación y de su existir. A la dependencia ontológica en el orden del ser sigue la dependencia en el obrar y en el obrar autónomo, porque Dios es el creador de la autonomía y de la libertad. También este es el fundamento de la dependencia pedagógica, que naturalmente abre la creatura para recibir el supremo magisterio de Dios y evolucionar según la misma ley que le dio el ser, le conserva su existencia y eleva a una participación inefable de su vida misma. Sacar al educando de este orden admirable, como lo quiere el naturalismo pedagógico o escuela laica, es algo que pugna con la dependencia radical del ser creado, es antinatural y arbitrario.

El acto creador, por encima de todo determinismo, es un acto libérrimo que sólo depende de Dios. Luego es Dios quien en primer lugar debe dictaminar sobre las condiciones existenciales del ser. La Pedagogía, que debe actuar sobre un existir condicionado, debe reconocerlo como tal y fundar su acción sobre esa base.

La encíclica *Divini Illius Magistri* de Pío XI, condena el naturalismo pedagógico en los siguientes términos: “por lo mismo, es falso todo naturalismo pedagógico que de cualquier modo aminore o excluya la formación cristiana de la juventud”. Palabras dignas de meditación, ya que esta posición rompe un vínculo no sólo sobrenatural, lo que ya es gravísimo, sino aún natural, incrustado en la misma naturaleza del hombre. Por eso repetimos que una pedagogía naturalista es antinatural, violenta y por lo mismo, ilegítima. Aquí se impone en todo su verdadero valor el respeto a la

personalidad del niño; la personalidad exige que se le respete en su tendencia hacia su último fin, que es algo primario y secundario en su ser. Si la escuela, por su estructura, somete al niño a una concepción naturalista del mundo, atenta contra esa exigencia primaria del ser. La escuela que sólo presenta al niño objetivos psicológicos, naturales, técnicos o culturales, deforma la mente infantil con una concepción de la vida que no satisface los deseos más profundos de su ser. Objetividad y realismo son dos condiciones necesarias para una doctrina sobre los principios de la educación. Ciertas formas de la Pedagogía contemporánea se jactan de su escepticismo, tienen en mucho el relativismo de sus afirmaciones. Pensamos, por el contrario, que una obra tan seria y cargada de responsabilidades como es el actuar en el espíritu de nuestros semejantes más pequeños, impone la posesión de la certeza más absoluta en el educador. Santo Tomás exige la sabiduría en el que enseña o sea un conocimiento cierto, por sus causas más elevadas. Todo conocimiento que no puede entrar en el campo de la certeza, pertenece a la opinión. Inútilmente se llenaría la cabeza del niño con opiniones que jamás se resolverán. El hombre necesita la verdad, por eso la educación, que es formar la mente humana en la verdad, requiere la certeza, no la opinión. La seriedad de la tarea educativa impone exclusión de todo relativismo. Vamos a tratar a otra persona, que no es la nuestra y que debemos respetar, según ordenan los pedagogos. El escepticismo, la duda, los estados opinativos del espíritu, no tienen derecho a educar.

Hubo épocas ricas en valores espirituales, que podían, diremos, despilfarrar y que hicieron del escepticismo una posición elegante. El *Discurso del método*, las novelitas del *Emilio*, encontraron amplia acogida en los salones y círculos literarios del jansenismo, que gustaban de un espiritualismo sentimental y romántico. Pero el juego del escepticismo se convirtió en duda real y terminó en la tragedia descrita por Kierkegaard: “el hombre que desespera tiene un sujeto

de desesperación, y es lo que se cree un momento y no más... pues ya surge la verdadera figura de la desesperación” (*Tratado de la desesperación*, cap. 3). Una pedagogía fundada en el relativismo, sin substancia espiritual verdadera como contenido y forma de la educación, primero debe resolver su problema interior y no transmitir al educando la dialéctica de la angustia que roe sus entrañas. James ya habló del pesimismo constitutivo de la concepción naturalista de la vida. La Pedagogía, en estos últimos tiempos, siguiendo el impulso dado por la Filosofía, ha salido del naturalismo spenceriano y busca un fundamento en la vida espiritual del hombre.

El dogma de la creación ilumina ampliamente al problema educacional. El hombre es ser creado por Dios y libremente debe cumplir el fin de su creación; la creación es el fundamento de la vida espiritual del hombre y por lo mismo la base de la educación. Desde lo alto de la creación, el hombre contempla todas las realizaciones de orden temporal como medio ordenados a la consecución de su último fin. Ahora comprendemos las antinomias de los sistemas naturalistas en la búsqueda de la piedra filosofal que debía dar el principio para una pedagogía de “validez general”, según expresión de Dilthey.

Los esfuerzos de Boutroux, Eucken, el pedagogo de la personalidad; el dinamismo moral de Bergson, la pedagogía axiológica de Krieck, Cohn, el espiritualismo de Dilthey, etcétera, prueban que el hombre famélico en el erial del naturalismo, vacío de contenido y angustiado al encontrar en el confín de los grandes problemas de su vida un fatal interrogante, vuelve su meditación a la realidad concreta de su vida espiritual. La educación debe respetar lo ontológico, lo que es primario en el orden del ser.

Antes de las condiciones de su vida física, el hombre es un ser creado y sometido a las leyes de la creación. Las formas más elevadas de vida a que la educación quiere conducir, no pueden

prescindir de las condiciones esenciales que fluyen de la naturaleza misma del ser. La creación nos ilumina sobre algo primario y fundamental: el dinamismo ontológico del ser. Los principios de educación, enumerados por autores de diversos sistemas: el medio social, la actividad, caracteres individuales, temperamento, herencia, etcétera, son de algún valor; pero como principios supremos y verdaderamente rectores del proceso educacional son únicamente los revelados; la creación es uno de ellos y es el fundamento de la vida espiritual del hombre.



## Naturalismo pedagógico

### Introducción

Con el fin de completar la doctrina sobre los Principios, añadimos este punto sobre naturalismo pedagógico.

La encíclica *Divini Illius Magistri* envuelve bajo la denominación de naturalismo pedagógico a todos los sistemas educativos que niegan la dependencia humana de Dios y que no contemplan el hecho de la Revelación. Decimos que la dependencia del hombre de Dios es un hecho primordial en todos los problemas humanos, y fundamental en aquéllos, concretos, que afectan la evolución y desarrollo de la personalidad humana.

Todo sistema educativo auténtico, si no quiere edificar en el vacío, debe tener en cuenta este hecho fundamental, que afecta profundamente la estructura de la vida espiritual del ser humano. El hecho de ser creado y redimido por Dios, la consciencia del bien y del mal, la consciencia del bien sobrenatural a alcanzar, las nociones del mérito y responsabilidad del hombre con relación a Dios, son las bases de ese hondo proceso de realización vital que en lenguaje cristiano se llama perfección y santidad.

El naturalismo pedagógico es la doctrina educacional que pretende la formación de la persona humana negando el hecho de la creación del hombre y su elevación al último al sobrenatural. El naturalismo pedagógico sigue, en consecuencia, la concepción antropocéntrica instaurada por la Reforma y el Humanismo. Su

principio fundamental es la negación de todo lo que en el hombre sea elevación o tendencia hacia un orden trascendente sobre la sola naturaleza.

Lo humano, individual o social, es para el naturalismo pedagógico la suprema razón de ser de la educación. La expresión naturalismo pedagógico tiene la comodidad de ser más amplia, una concepción genérica. Envuelve al positivismo y a todas las formas no positivistas: espiritualismo, valores, historicismo, etc. que si bien rehúsan ser comprendidas en el positivismo y se oponen al mismo, sin embargo, al no reconocer un orden trascendente al de las estructuras contingentes características del ser creado, son reductibles al naturalismo.

La educación naturalista se caracteriza por contemplar la evolución del hombre como mera evolución de la naturaleza, pero sin ninguna referencia a una finalidad objetiva fuera de la misma evolución. El naturalismo pedagógico impuesto por el Estado es el laicismo. Una crítica, en forma, de la escuela laica entraña necesariamente una revisión del naturalismo pedagógico en sus aportes educativos. Las deficiencias del laicismo son las del naturalismo. Laicismo es el esquema naturalista de la vida impuesto por el Estado a sus súbditos.

### **Formas del naturalismo pedagógico\***

Presenta diversas formas. Hay una tendencia individualista, que pone el fin de la educación en el hombre individual; otra socialista, que lo pone en el hombre como ser social. Este dualismo ha

---

\* Una amplia exposición y refutación del naturalismo pedagógico en *De Houre, Ensayo de filosofía pedagógica*.

pretendido ser superado por otras formas, como la pedagogía no lógica, la espiritualista de los valores, pero sin pretender simplificar demasiado podemos decir que al negar el realismo del orden divino trascendente son reabsorbidas por los términos de dicha dualidad. La forma individualista presenta dos aspectos típicos: el uno intelectualista, cuyo representante más genuino es Spencer, es la pedagogía del positivismo cientifista, de influencia muy señalada entre nosotros. El otro aspecto, de tendencia antiintelectualista, que viene del romanticismo de Rousseau, es la pedagogía activa, las escuelas nuevas, que se desarrollan con una ortodoxia mayor o menor bajo la égida del *Emilio*. Ambos aspectos de la corriente individualista convienen en considerar al hombre como un absoluto irreductible que debe sacar de su propia inmanencia la materia y forma de la educación. Está presidida por la intención de realizar un ideal de humanidad absoluta, sin limitaciones, cuya más elevada perfección sería obrar con independencia de toda norma exterior. Es el ideal antropocéntrico que le guía, referir todos los valores humanos a jerarquías temporales y concretas de realización. Es la perfección de lo imperfecto, pero en la línea de su propia imperfección.

El naturalismo estaba ya implícito y aun explícito, en el humanismo. El amor de Dios y la tendencia hacia Dios como actitud fundamental del individuo era ya en el humanismo muy diferente de un cristianismo auténtico. En el cristianismo, el hombre encuentra su perfección levantado sobre la tierra y en la Cruz, El dolor, al destruir las reliquias del mal, es una saludable medicina que erige la personalidad sobre sí misma, la depura facilitando su verdadera perfección por la gracia y la unión con Dios. El humanismo inaugura un ideal de perfección terrestre; su teoría educativa se realiza según el esquema psicológico de desarrollo de las facultades humanas; la educación en el Humanismo, es un método para excitar el desarrollo anímico, consistiendo el bien humano y moral en ese desarrollo. Tal

es el criterio del humanismo antropocéntrico y hasta que no percibimos su despreocupación por lo moral o el cambio de planos en que se desarrolla su inquietud educativa, no podemos comprenderle. En el medioevo, el proceso educativo era moral. La educación estaba condicionada por los valores o medios a alcanzar. Pero dentro de una orientación naturalista, como ocurre en el humanismo, lo único que se puede pedir es una exaltación uniforme de lo humano, como desarrollo psíquico de las facultades humanas, sin perjuicio de unir esto a un estetismo pseudomoral,

Debemos reconocer diversos matices en la evolución histórica del humanismo, por lo que el naturalismo no siempre fue igual. El humanismo propiamente dicho, fue un naturalismo en cierto modo espiritualizado por la influencia del cristianismo y las tendencias más elaboradas del clasicismo antiguo. Por eso se presenta como una concepción de lo humano depurada y conservando en sus líneas generales las jerarquías de estimación ética que había traído el Cristianismo. Reuchlin en Alemania,

Erasmus en los países Bajos, Luis Vives en España, Nicolás de Cusa y mil otros, inician y realizan ese proceso de naturalización a que hemos referido. En todos ellos es marcada la aversión por la Teología y las disciplinas verdaderamente formativas del espíritu. Conciben la libertad como independencia ajena a toda norma moral y confieren títulos de legalidad a toda la esfera de actos voluntarios que deben moverse sin extrañas interferencias. Entre ellos y fuera de los líderes de la Reforma, Erasmo ya se muestra decididamente antiintelectualista. Es difícil seguirle en la marcha voluble de su pensamiento.

Vives piensa en el individuo concreto; investiga sus inclinaciones y tendencias, posee un criterio más serio que el anterior Pero, como para todo humanista, el ápice de la educación es llevar a su pupilo al dominio de las mitologías griega y latina y escribir con gran acopio

de citas de Cicerón o de Séneca. El naturalismo pedagógico fue así preparado por la época voluptuosa del humanismo. El amor a los clásicos y a las artes incidía en el amor del hombre por sí mismo. No vamos a seguir todo el proceso histórico del desenvolvimiento de los gérmenes del humanismo. Lo principal es su indulgencia para con la naturaleza, que inicia la concepción naturalista de la vida.

Dilthey y los secuaces del historicismo presentan la nueva modalidad que inaugura el humanismo como una continuación o un sucedáneo de la mentalidad medieval. Tal manera de ver es signo indudable de miopía\*. El renacimiento ha visto en verdad diseñarse dos corrientes paralelas, mejor dicho, antagónicas: por un lado, la Teología católica, manteniendo los principios de una educación que contempla realmente la vida espiritual del hombre en función del último fin sobrenatural; por otro lado, el protestantismo y el Humanismo, que al llevar implícito la negación del orden sobrenatural, iba a dar en el racionalismo, positivismo, idealismo, etcétera, todas las formas lideradas por el naturalismo antropocéntrico. La doctrina educativa de la Iglesia es, en ese tiempo, una vigorosa afirmación de espiritualidad constructiva y eficaz, Tomás de Kempis habla en el mismo siglo de la orgía humanista, el lenguaje de la más auténtica fe heredada de los Padres, que vive en la Iglesia de Cristo, Taulero, en sus *Instituciones Divinas* y en sus *Sermones*, señala enérgicamente el proceso de la negación de sí mismo, el valor de la mortificación y la malicia del pecado. En el mismo siglo, Enrique Susón escribe sus tratados espirituales; en Italia, Santa Catalina de Siena, San Felipe Neri,

---

\* Los protestantes se empeñan por hacer desaparecer la Teología en el Renacimiento, para presentar una evolución del pensamiento especulativo como necesaria a una época determinada.

Savonarola son testigos de la vitalidad y santidad de la Iglesia. En España, sería largo enumerar las figuras bien conocidas de Santa Teresa de Jesús, Juan de la Cruz, Vitoria, Báñez, Granada y tantas otras figuras del Renacimiento español\*.

La evolución histórica no debe tomarse solamente en la línea que representa disolución del pensamiento teológico a partir del nominalismo y del libre examen. No existe una evolución histórica necesaria del pensamiento filosófico o teológico; la descomposición operada en la línea aludida no arguye necesidad. A la par de este proceso de descomposición humanista y protestante que iba a terminar en el racionalismo y naturalismo posterior, se desarrolla el pensamiento teológico más puro, la ciencia de la vida espiritual más acabada. La teología mística que florece en esos siglos de Renacimiento, es obra de madurez teológica y no de incipientes. El pensamiento teológico de la Iglesia se mantiene con una indiscutible vitalidad. La teoría de la perfección humana tiene un magnífico exponente en el místico doctor San Juan de la Cruz. La *Subida al Monte Carmelo* es la más vigorosa condena a la voluptuosidad humanista. La auténtica doctrina de la perfección cristiana se encuentra con la bestia satisfecha del humanista y sobre su cadáver emprende la tarea de restaurar la personalidad al pleno desenvolvimiento de su ser. Las historias de la Pedagogía, obras por lo general de autores protestantes, no conceden ningún lugar a esta floración de la vida espiritual de la Iglesia en estos tiempos. La visión de la época resulta así insuficiente y parcial. No debemos conformarnos con simplezas y esquemas recortados a voluntad. Por

---

\* Sobre la Pedagogía católica en el humanismo e ilustración puede consultarse Zuretti, Juan Carlos, *Historia general de la educación*, p 173- 191-324 y siguientes.

eso, antes de mencionar las formas a que conduce la disolución del pensamiento teológico nominalista, hemos enumerado, brevemente, algunas de las figuras principales y más representativas de la vigorosa espiritualidad de la Iglesia,

Volviendo al proceso del naturalismo pedagógico, vemos que responde a un proceso de pérdidas sucesivas en la totalidad del saber, según las diversas fases a que lo había llevado el desviarse de la senda antigua. Pérdida en cuanto a su contacto con lo real, iniciada ya en el nominalismo; pérdida en cuanto a la interpretación objetiva del mismo saber, como consecuencia de lo anterior; pérdida en cuanto a la subjetivación creciente de los procesos mentales, reducidos a mera tautología; en nuestro caso concreto, pérdida de una concepción apodíctica de la personalidad a educar, condiciones de su desarrollo y evolución; reducción de las posibilidades de la ciencia o del conocimiento científico a la esfera de lo físico-matemático, dejando en zona oscura todo el mundo espiritual o moral. Todas estas pérdidas representan otros tantos golpes a la posibilidad de educar científicamente y a la posibilidad de la Pedagogía como ciencia.

En el Humanismo ya se presenta con acuidad el problema educativo, como el problema de la formación del hombre en todos los aspectos de su existencia. La acuidad se deriva de que la nueva orientación antropocéntrica ha eliminado la posibilidad de un criterio uniforme y unánime para todos. Herbart, que es el primer sistematizador de la pedagogía naturalista, no se encuentra más que con individualidades aisladas y sin nexo orgánico entre ellas para educar; esas individualidades son complejos psicológicos a desarrollar sin orientación definida; una orientación cualquiera sería para ellas algo impuesto y violento; lo moral no existe, porque lo moral va unido a una obligación a cumplir, a una norma a seguir; la norma, la obligación nacen aquí de la misma espontaneidad del

sujeto y dependen de ella, vale decir que no existe. Hubiera sido un escándalo si en aquel tiempo Herbart hubiera dicho que la moral no existe; pero esa proposición está implícita en sus principios. Sus palabras sobre la autoridad y la obediencia, la “presión” y la “autoridad”, su concepto de la libertad, abonan lo que decimos. Ya en el tiempo de Herbart, apenas surgida la concepción antropocéntrica de la vida, el ideal educativo se reduce a realizar las formas temporales del humano existir. El naturalismo pedagógico que responde a esa metafísica naturalista no puede llegar a determinar un ideal educativo que responda a la compleja realidad del hombre. Tal insuficiencia se traduce por las mil tendencias pedagógicas a que ha dado lugar. Vamos a señalar sus dos tipos más caracterizados, aquellos que significan una diversidad real en la concepción educativa.

### **Educación intelectualista (Spencer)**

La pedagogía del positivismo nos proporciona el tipo de educación intelectualista. Intelectualista significa abuso de la inteligencia. La educación intelectualista hace consistir el desarrollo de la personalidad en el acopio de informaciones. Preside esta tendencia la obsesión por la cultura y la preocupación por “aparecer” en el medio social. Hoy en día, después de Scheler y Ortega y Gasset, se ha desestimado esta “beatería de la cultura”, según expresión del último, pero no ha desaparecido por completo. La educación intelectualista coincide con la desvalorización de la estructura metafísica del saber y su reducción a lo positivo. Por eso el afán intelectualista se concentra, casi exclusivamente, en las ciencias naturales. Cuando el maestro positivista quiere informar a su alumno del saber científico, le enseña exclusivamente las ciencias naturales. El positivismo tiene importancia local por el gran auge que ha tenido entre nosotros. Nuestra enseñanza normal, impartida por nuestros institutos superiores, ha sido positivista. Conocidas son las obras y la

personalidad de maestros del positivismo. Los primeros principios de la educación son las exigencias del progreso y de la civilización. La educación, dice Spencer, debe sujetarse al desarrollo histórico y conformarse a la marcha de la civilización. La crítica del positivismo en el campo filosófico ya ha sido hecha y desde muy diversas posiciones. Fuera del campo católico, los nombres de Husserl, Max Scheler, Bergson están unidos al derrumbe de los mitos del positivismo.

Por obra de la educación positivista, para el maestro normal sólo las ciencias naturales son ciencias. Cuando un maestro dice saber ciencias, se refiere al dominio de la zoología, botánica, física, química, etcétera. Esta reducción del conocimiento científico a lo empírico, lo inhabilita para dar otra enseñanza que no sea de las materias empíricas. La educación según el positivismo se complementa por la adquisición del conocimiento empírico y ciertas modalidades de vida social. Todo el desarrollo de la personalidad se traduce por la posesión del conocimiento empírico y su referencia al dominio práctico del mundo.

Dentro del positivismo, el conocimiento no puede tener otro objetivo que el de utilizar el conocimiento para la organización de la vida temporal del hombre. Por eso el positivismo es progresista; el progreso está unido indisolublemente a un conocer intensivo de las cosas del mundo, a una organización constante en las condiciones de vida material que rodean al hombre. Según la escuela positivista, el cristianismo habría concluido su ciclo histórico y el hombre moderno debía realizar su ciclo propio sobre la base del dominio de la naturaleza. Al alejarse del campo experimental, entra por fuerza en el de las hipótesis, que afirma como verdades indiscutibles.

El mayor desarrollo del hábito científico debe tener sus consecuencias no sólo en el dominio de la técnica, mayor abundancia de riquezas, sino aun en el orden moral. La libertad, las

categorías del orden moral que escapan al determinismo de la naturaleza, no encuentran lugar en el positivismo. La educación moral, para Spencer, se repliega como adaptación a la naturaleza, como si el educando estuviera necesariamente determinado a identificarse con el medio natural. De más está decir que en el positivismo, con fines pedagógicos, se identifica el movimiento libre con el natural espontáneo; por eso el problema de la educación moral, que es el de la educación de una libertad\* se confunde con el simple desarrollo de la natural espontaneidad. El hombre definitivo de Spencer, escribe Compayré, será el producto laborioso de la herencia y de la evolución.

No es Pallas Atenas saliendo toda armada de la cabeza de Júpiter; es la proyección de una raza que en una expansión suprema ha alcanzado el término de su desarrollo. En tren de alegres suposiciones, la evolución se encargará de recoger los sentimientos altruistas de los progenitores y de transmitirlos a los vástagos\* Tales sentimientos, radicados en la naturaleza por la herencia, harán que las acciones morales se realicen con facilidad, de modo que pronto llegaremos a terminar con los malos hábitos, transformándose los buenos en instintos irresistibles. Todo un programa maravilloso, pero utópico, irrealizable, antipsicológico, sin consultar la estructura del hábito adquirido, su estabilidad en función de la libertad y sin consultar tampoco las leyes de la herencia. Un programa confeccionado al margen de la ciencia, sin tener en cuenta el ambiente, las posibilidades reales de la herencia, el problema del mal, etcétera.

Nuestra época de la higiene, del progreso técnico maravilloso, de las facilidades, etcétera, ha visto, al lado de la civilización más refinada, las catástrofes morales más espantosas; junto al humanitarismo más aparatoso, las miserias morales más grandes, A Spencer y al positivismo les ha faltado estudiar a Santo Tomás y aprender a distinguir la formación psicológica del hábito y la

formación moral del mismo; por no distinguir, el cientificismo ha creído en el mito del progreso, hasta darse de bruces con la experiencia.

El positivismo fue una doctrina de fórmulas maravillosas y altisonantes, mientras los instintos de la bestia humana crecían alegremente amparados en aquéllas. La educación moral era una tarea demasiado seria para el hombre del positivismo. Por eso prefería volver las espaldas a la realidad y entregarse al delirio de su imaginación, soñando alegremente con un progreso y con una ciencia que harían al mundo mejor.

Tal es la ligera síntesis de los principios fundamentales de la escuela positivista. Su tarea principal es inculcar a los niños conocimientos físico-naturales. El niño debe saber minuciosamente describir la hormiga, la abeja; debe saber las especies de vertebrados, invertebrados, etcétera; debe distinguir las criptógamas, fanerógamas, las diversas clases de tallos, raíces, hojas y flores. Para nuestras escuelas positivistas, la educación moral se limita a impedir la mentira o no tolerar que el niño se meta el dedo a la nariz. Eso es lo que se llama educación moral, para el positivismo de rigurosa observancia. El aprendizaje de materias, como norma de la educación positivista, ha dado lugar a frondosos programas escolares y a la distribución metódica de las materias. Lo primero es un vicio, lo segundo es un bien. No vamos a entrar aquí en un examen de los programas. Basta señalar las tendencias generales del positivismo que actúan como principios de educación. El principio fundamental es favorecer la evolución biológica y natural del individuo, conformando esta evolución a los dictámenes de las ciencias físico-naturales.

## **Educación antiintelectualista**

Otra forma típica del naturalismo pedagógico y opuesta al anterior, es la escuela que se ha dado en llamar propiamente naturalista y tiene por principal jefe a Rousseau. Acabamos de ver cómo ese naturalismo es el mismo instinto de emancipación explícito en el *Elogio de la locura* de Erasmo de Rotterdam y en casi todos los humanistas. De Erasmo pasamos al quietismo de Miguel de Molinos y a la vida de pseudoespiritualismo de la sociedad de aquel siglo de las Luces. *El Emilio* no es un libro de Pedagogía, como los *Ensayos* de Spencer o la *Pedagogía* de Herbart o la *Didáctica* de Comenio.

*El Emilio* es una novela, un fruto característico del ambiente social en que se desarrollaba la Ilustración; en el medio social del Siglo de las Luces, voluptuoso, rico, entregado a las satisfacciones carnales, en el que se ensayaban todas las posturas elegantes y todos los medios de llamar la atención. En un medio envanecido por las artes y el progreso de las ciencias, en el que se magnificaban las ciencias naturales como premio, quizá porque no comprometían la posición del hombre frente a la vida, en una época en que se ensalzaba todo lo absurdo, una novela como el *Emilio* debía llamar la atención.

La obra del literato ginebrino, con su amor por la naturaleza, el culto del sentimiento y del placer, debía parecer algo superior a aquellas damas trasnochadoras y aquellos galanes para quienes la moral era lo más inoportuno y fastidioso que se podía pedir. *El Emilio* es lo más antipedagógico que se pueda escribir. Su rápida aceptación en esos medios, se explica porque contribuía a acallar ciertos escrúpulos de conciencia que aún quedaban y abría el maravilloso cuadro de una educación despreocupada por la moral... y conforme a la naturaleza. *El Emilio* es un episodio más en la lucha entablada por el hombre del Humanismo contra la verdad que le

delata y la moral que le condena. Según el criterio naturalista que preside el desarrollo del *Emilio*, la educación del niño debe salir del solo desenvolvimiento de la naturaleza. Esta naturaleza es algo absoluto, autónomo, perfecto, determinado siempre al bien; es buena y sólo por el contacto con otras naturalezas análogas puede corromperse. Una educación de tal naturaleza debe hacerse dejándole en sus propias fuerzas para que se desarrolle, es decir, no educándola. Tal naturaleza no debe obedecer jamás; cada lección árida que se le quiera dar, es plantar un vicio en su corazón. Todos los defectos del alumno deben ponerse en el haber del maestro. El maestro es, para Rousseau y en esto le sigue la Escuela Nueva, algo inoportuno y terrible para el niño. La educación negativa debe dejar el niño a merced de su natural evolución, debe satisfacer sus sentimientos, descuidar la inteligencia; el problema del bien y del mal ni se menciona, no se ocupa de los más altos valores de la personalidad. Tal es el sentimentalismo de Rousseau, que, despreocupado por la razón especulativa, quiere una acción correlativa ajena a los postulados de la razón práctica, Wickert, Messer, etcétera, todos los historiadores de la Pedagogía, al tratar de los sistemas educativos surgidos en el naturalismo individualista, se creen en el deber de comenzar explicando los principios de la Ilustración que informaron el período clásico del culto a la naturaleza. Dilthey ha explicado en diversas partes de sus obras los caracteres más salientes de la Ilustración, A fines del siglo XVIII, dice un autor, el espíritu de las Luces se había erigido en el poder dominante de la Europa central. La Ilustración aparecía como una restauración de las ciencias y del progreso. Es la Europa de Federico el Grande, en que reinaba la burla de Voltaire, el sentimentalismo de Rousseau, el escepticismo instaurado por Descartes, el pietismo protestante y el naturalismo de todos.

El naturalismo pedagógico *no* se puede entender sin vincularlo a la disolución del pensamiento filosófico, que comienza en el

nominalismo y al auge del empirismo mecanicista. Es una interpretación del mundo y de la vida que labra su teoría educativa. El naturalismo pedagógico no es tanto una elección de objetivos pedagógicos como un bloque de principios determinados que pretenden informar la persona humana de acuerdo a ellos. Lo más común es que el naturalismo pedagógico sea impuesto por el Estado, En sí es una escuela para conocer los “fenómenos de la naturaleza”; como escuela, da una explicación de estos fenómenos, pero sin tener consciencia de sus limitaciones.

Una primera limitación es la esfera de lo inteligible reducido a lo físico-matemático; otra limitación es la carencia de una respuesta científica al problema moral; otra es la ausencia de una respuesta al problema teológico, que los sistemas del siglo XVII habían reducido a la teología natural y al fideísmo; otra limitación es la desnaturalización del pensamiento especulativo, pues se limita sólo no al conocimiento científico de lo físico sino a la determinación existencial del *mundo* empírico y a las leyes de su organización interna. Esta concepción naturalista e individualista de la vida ha dado origen a todas las escuelas contemporáneas que toman su punto de partida en la individualidad del educando.

Parten de la concepción estructural, autárquica y unitaria de la vida individual y de la bondad de la naturaleza que quieren desarrollar; suponen la evolución en grado tal como para asegurar indefectiblemente la transmisión de caracteres hereditarios; suponen, además, que los buenos serán objeto de esa transmisión y que los malos serán rechazados por el desarrollo del mismo proceso evolutivo. En sus postulados teóricos, el naturalismo individualista se mueve en un ambiente de angelismo y desconoce la vigencia siempre actual del problema del mal. El fundamento del naturalismo es psicológico y no se puede ser otro, ya que subestima la moral. De allí proviene que el naturalismo tome una forma de psicologismo que

se presenta con gran aparato de ciencia experimental, que si bien ofrece sus ventajas, debería reducirse a sus propios problemas y no avanzar en otros campos que no pertenecen formalmente a la psicología. Esta pedagogía naturalista y psicologista está firmemente arraigada entre nosotros; difícilmente se encuentra un maestro que no crea a pie juntillas que la esfera del conocimiento científico no se reduce a lo físico. La “ciencia” del maestro normal muestra el sello del psicologismo naturalista y es lo que da la medida de su educación e instrucción.

### **Forma socialista**

Una segunda forma del naturalismo pedagógico es la llamada pedagogía sociológica. Aquí nos referimos a la pedagogía social no en general, sino en cuanto representa una forma del naturalismo pedagógico. Escapa, por consiguiente, a nuestra consideración, el sociologismo moderado de Willman y Kidd, que contemplan el aspecto social de la educación en función del fin y dignidad de la persona humana. El naturalismo sociológico representa las formas más radicales de la pedagogía social, aquellas en que el Estado es fin de la educación y que considera como último término de la actividad docente la incorporación por el educando de los valores de la comunidad. Para Natorp, uno de los exponentes más altos de este radicalismo pedagógico, el Estado conforma las individualidades con el único objeto de hacer de ellas instrumentos de sus finalidades. Los caracteres comunes a todas las formas del sociologismo pedagógico son los siguientes:

*Negativos:*

1. es una reacción contra el individualismo, que no reconoce el aspecto social del hombre;
2. el hombre no es un absoluto, como se cotiza en el individualismo

sino que debe contemplar las exigencias de la vida de comunidad;

3. negación del último fin sobrenatural, como último fin de la persona humana.

*Positivos:*

1. **psicologismo**, en sus formas más evolucionadas; su fundamento es sólo la Psicología; no la Psicología llamada científica-natural sino la que contempla la criatura anímica como forma de la evolución étnica de los tipos sociales y ve en la actividad anímica y concreta la realización de las funciones vitales de la comunidad política. Las cualidades étnicas más características, según ellos, aseguran la continuidad de la estirpe y del Estado;

2. **pietismo**: la religión se considera como necesaria para asegurar la convivencia de los miembros dentro del Estado y contribuir a los fines del mismo. Son conocidos los representantes de las diversas corrientes del sociologismo pedagógico.

Durkheim, en Francia; Nartop y Kriek, en Alemania; Kerechenteiner, autor de la escuela del trabajo, también en Alemania; Bode, Kilpatrick, etcétera, en Estados Unidos. A estos últimos se les debe considerar dentro del pragmatismo, ya que tienden a realizar el fin de la comunidad política a través de una educación de tipo rigurosamente utilitario. El sociologismo de Durkheim tuvo gran influencia en Francia; la educación es, para Durkheim, obra de la sociología; la educación es un hecho moral, y el padre del sociologismo francés pretende una interpretación del hecho moral a base de la convivencia de los individuos en la sociedad; luego es la convivencia la que determina el modo de la educación. Durkheim concibe la sociedad según el modelo de las ideas platónicas, como un universal preexistente, anterior a los individuos. “Los fenómenos colectivos, dice, no nacen de los

individuos, sino que emanan de la sociedad y se difunden por los individuos” (*La Science Positive de la Moral en Allemagne*, p 118),

La sociedad es un demiurgo de donde emanan los fenómenos sociales; el sociólogo positivo debe ver las articulaciones recíprocas de estos fenómenos y explicarlos como formas de la vida social. Su validez moral reside en ser hechos sociales, a los que el individuo se debe someten La educación sobreviene para hacer participar al individuo en la sociedad. Es la sociedad la que impone la educación o sea, determina la forma de tomar parte en la sociedad. El fin de la educación será “socializar las nuevas generaciones” (*Pedagogie et Sociología*, p 38), “construir en nosotros el ser social” (1.ib. p 42). El sistema moral y pedagógico del sociologismo francés ha sido ya ampliamente comentado y refutado; no vale la pena insistir en él. El P. Gillet, en su obra *Pedagogía e Religione*, se ocupa extensamente de la pedagogía del positivismo sociológico. Preocupa en primer lugar al P. Gillet el valor teórico del ideal sociológico que Durkheim pone como término de la tarea educacional.

Su conclusión es que el sociologismo es “impotente para dar cuenta del valor teórico del ideal social y en consecuencia, es impotente para justificar los juicios de valor que nosotros damos con respecto al ideal social” (p 44). Vale decir que el positivismo edifica sobre un fundamento que señala, pero que no explica ni conoce. Durkheim se limita a exaltar los poderes de la sociedad en una forma que De Hovre llama “sociolatría”.

La sola posición del problema: “¿qué valor tiene el ideal social?”, echa por tierra las posibilidades del sociologismo, que se ve compelido a buscar justificativos fuera de la sociedad\* La moral positiva se limita a constatar la existencia de los valores del ideal social, siendo incapaz de decir algo sobre el valor teórico de este ideal. En el monismo social de Natorp, los valores del ideal social se reducen a la formación de un tipo histórico determinado. La

educación pertenece a la comunidad; la concepción individual es una abstracción. El hombre debe por la educación conformarse con la comunidad política como un molde que, más que moldearlo, le inculca los principios estructurales de su conciencia individual, en orden a perpetuar los valores de la comunidad. Es esta comunidad la que determina todo el valor y el contenido espiritual de la educación.

En el sociologismo democrático de Dewey, Bode, etcétera, también es dado observar el mismo radicalismo. Los principios del liberalismo social, político, individual, son en esta escuela impuestos a los miembros de la comunidad con tanta fuerza como en el sociologismo de Natorp o Kriek. De modo análogo, en la escuela soviética toda la educación va ordenada e informada por los postulados del Estado comunista.

Los autores alemanes de los últimos tiempos, Kriek, Spranger, etcétera, buscan los fundamentos filosóficos de una ciencia de la educación. Coincidiendo con Dilthey, reprochan a la Escuela Nueva y a Rousseau el prescindir de las ordenaciones históricas de la comunidad política, el no contar con los valores de la tradición. Contra lo que califican de jusrnaturalismo, vuelven sobre los modelos de la antigüedad clásica helénica para descubrir el ideal de la educación en la estructura política de la comunidad.

Kriek, luego de la crítica del individualismo de Rousseau, que califica de “audaz paradoja”, añade, con palabras que recuerdan a Natorp, que la educación debe partir del reconocimiento de que la vida de comunidad es en todo hombre condición previa de desarrollo. Los derechos de la comunidad son absolutos, algo impostergable a lo que hay que subordinar todo. La educación es calificada de función vital de la comunidad; es ella la que da forma y contenido al programa educacional. La educación se justifica por la necesidad de incorporar los miembros aún no desarrollados a la comunidad de bienes culturales de la sociedad.

Del radicalismo individualista pasamos a un radicalismo social que, si bien más rico y menos sistemático que el anterior, tiene serios inconvenientes, al establecer una disciplina exagerada no siempre coincidente con las aptitudes y leyes del conveniente desarrollo de la personalidad. Kriek define la educación como la asimilación típica de los miembros a las normas y ordenaciones de la sociedad. Concebida la educación como función de la comunidad, Kriek situándose en la esfera del pensamiento de Dilthey, considera la educación como una forma de actividad constante y necesaria de la sociedad para incorporar los individuos a la misma. Mediante este procedimiento, dice Kriek, arraiga la comunidad en lo íntimo del alma de cada miembro y sin esta fijación anímica no podría adquirir consistencia alguna el bien común o sólo podría mantenerse por medios coactivos. No hay, pues, una deliberación sobre lo que la comunidad impone; hay sólo una capacidad de recepción de valores, cuyo valor en sí no se sabe, pero que debe recibirse de la sociedad. En esta forma la comunidad da todo el contenido de vida espiritual, de un espiritualismo cuyo valor en sí no conoce, llegando a producir un estado de ánimo homogéneo.

El punto de vista de estos autores tiene algún valor en cuanto se oponen al individualismo de Rousseau, que tan funesta influencia ha tenido en la educación. Dicho individualismo que debemos contemplar en su cuadro histórico, como forma del individualismo social, político, religioso, etcétera, significa una concepción natural y esquemática de la vida del hombre. La crítica socialista ha entrevisto una concepción descarnada y abstracta del individuo aislado. Ellos han tenido el mérito de animar el cadáver de un hombre abstracto, ponerlo en relación con sus semejantes y situarlo en la historia. Al animarlo han interpretado mejor su naturaleza, pero no han entendido la estructura íntima de su ser espiritual. Han entendido que no sólo la física lo explica, pero esa vida espiritual cuya presencia reconocen y reprochan al naturalismo no haberla reconocido, se les escapa.

Al animar o hacer inteligente al salvaje rusioniano, sacarlo de su aislamiento e incorporarlo a la historia, lo hacen de una manera torpe. No comprenden la libertad ni la estructura moral de las acciones humanas ni el mérito y responsabilidad que les sigue. El esquema del hombre natural ha adquirido cierta movilidad y cierta vida, pero no es la vida total. Por eso su incorporación a la sociedad es aún natural y casi mecánica, de un falso vitalismo y pseudoespiritualidad. Lo autónomo, lo absoluto, ya no es el individuo, es el Estado. Siendo el Estado el ser supremo, sus exigencias cobran una universalidad como las que antes tenía el individuo. El naturalismo pedagógico oscila así entre dos concepciones antinómicas e igualmente exageradas y falsas. Ni el individuo ni el Estado tienen su finalidad en ellos mismos. Del primero resulta la anarquía, del segundo la cohesión mecánica de los miembros de la comunidad. Tanto la comunidad como los individuos deben orientarse hacia la realización del bien común.

El bien común es bien tanto de cada uno de los miembros como de toda la sociedad. *Deus est bonum communi totius communitatū* (“Dios es el bien común de toda la comunidad”), dice Santo Tomás, El naturalismo pedagógico es incapaz de dar una finalidad unitaria a los individuos y a la colectividad; al considerarlo individuo lo disgrega de la comunidad, y al considerarlo comunidad anula la individualidad. La unidad de la cultura occidental se ha visto desplazada por estas concepciones fragmentarias que luchan sin posibilidades de conciliarse. No basta proclamar la libertad. Si la libertad no tiene por objeto a Dios, tiene por objeto el interés y la codicia del hombre. La unidad de cultura y de la vida de los hombres debe realizarse, cuando superando las concepciones fragmentarias del naturalismo, enderecen sus actos a la realización del Bien Supremo, que es su fin último.

## Magisterio Divino y educación

### Introducción

El problema de la Educación -como todos los problemas más capitales del hombre- es susceptible de ser enfocado desde un doble punto de vista: por un lado, atendiendo a sus dimensiones filosóficas, contemplándole a la luz del conocimiento natural cierto; por otro, atendiendo a sus dimensiones teológicas, a la luz de los principios de la Revelación.

Una consideración integral de las cosas humanas tiene que ser necesariamente teológica, pues, de lo contrario, muchas de ellas quedarían en las sombras, en un claroscuro de precaria inteligibilidad. Herbart<sup>179</sup> ha hecho notar, con razón, que "lo que se persigue al educar o al exigir una educación, depende del círculo visual que a ella se aporte". Cuando el enfoque es filosófico, tenemos una cierta y determinada estructura del problema; cuando el enfoque es teológico, entonces es otra, tanto por el aporte de nuevos datos como por la nueva luz bajo la cual se le considera<sup>(a)</sup>.

Estos diversos enfoques, que son posibles en los problemas humanos, repercuten necesariamente en la actitud integral del

---

<sup>179</sup> *Pedagogía general* Introducción, trad Luzuriaga, p 51

<sup>(a)</sup> No se pretende con esto limitar su objeto a los problemas específicamente humanos.

hombre, en la existencia. Por ejemplo, la actitud vital del filósofo griego ante el progresivo redescubrimiento del hombre por los principios universales del saber discursivo y racional, es muy diversa de la del profeta de Israel ante la progresiva revelación del ideal mesiánico por los principios de una Sabiduría superior. La primera actitud es legítima, la segunda también lo es. Fue obra de la especulación cristiana realizar la síntesis y coordinación jerárquica de ambas. No hay oposición entre una y otra y donde ésta ha aparecido ha sido por falta de una comprensión clarividente. La actitud filosófica es justa y en sus contenidos legítimos y ciertos puede fácilmente integrarse en la que procede por Revelación<sup>180</sup>

La educación, cualquiera que sea la escuela pedagógica, quiere llevar al educando a una actitud vital definitiva; por esclarecimientos totales, tanto como sea posible en las diversas esferas del saber. Hay una escala en el valor de los conocimientos que corresponde a una escala de su necesidad vital. La escuela no debe olvidar ninguno, sobre todo aquellos que sean de una necesidad vital. El hombre, que nace en la indigencia, debe aprender en la escuela no sólo sus grandezas sino también sus miserias. La escuela representa para el hombre un magisterio humano necesario. ¡Si necesita del magisterio de otros hombres, cuánto más del magisterio de Dios! La rebeldía que le lleva a buscar en sus entrañas miserables y purulentas el alimento para la vida superior del espíritu, es un desorden natural de los más graves.

---

<sup>180</sup> Cf. *Concilium Vaticanum I, Constitutio de fide catholica Sess.III* “*Verum est fides sit supra rationem, nullam tamen unquam inter fidem et rationem vera dissension esse potest cum idem Deus, qui misteria revelat et fidem infundit, animo humano rationis lumen indiderit. Deus autem negare seipsum non posit, nec verum vero unquam contradicere*” (Denzinger, 1791).

## Planteo

Nunca se han visto en tantos apuros los doctores del filosofismo positivista e idealista como cuando han tratado de determinar el contenido y finalidad de la educación. No han podido determinar aquella sabiduría suprema que conduzca a una actitud o modo de existir definitivos, que, por lo menos en sus principios esenciales, satisfaga plenamente al apetito racional. Esto, no por falta de capacidad sino por carencia de valores absolutos y objetivos que, sin lastre de relativismo, puedan adecuar las exigencias de aquél

¿Cuál es la sabiduría o cuáles los principios que deben guiarnos en la tarea educativa?, ¿qué principios universales y necesarios podemos poner?, ¿hacia dónde debemos orientar la actividad creadora del alumno? o ¿debemos azuzarle a andar por el vacío?, ¿cuáles son las vertientes más altas donde se nutre el dinamismo espiritual?

Conocido es el intento de Rousseau de educar el “hombre natural”, desvinculándole de sus conexiones históricas, culturales y sociales; pero, como dice Dilthey -y no es difícil probarlo-, “el *Emilio*, de Rousseau, presenta un experimento que sólo se realiza en la imaginación”. Para la pedagogía psicologista (Binet, Claparède, etcétera), esta sabiduría suprema es la evolución biológica de las facultades anímicas.

Para Durkheim, es la sociología (pedagogía sociológica)<sup>181</sup>; para Ernesto Kriek, el contenido y fin de la educación es dado por la

---

<sup>181</sup> Para una crítica del sociologismo pedagógico, cf. Mons. Martin G. Gillet, O. R. *Pedagogía e Religione*, Roma, 1911; Humberto M. Lucero: *El*

comunidad política; para Dilthey, Spranger, etcétera, es el magisterio de la Historia (pedagogía cultura lista)<sup>182</sup>.

Santo Tomás no adjudica el magisterio a las ciencias. El enseñar es del sabio. La enseñanza es obra de la sabiduría. Esto es decir que la enseñanza requiere el conocimiento de las causas supremas del ser que se quiere educar; sólo así será posible el desarrollo en la línea de su natural evolución y plena expansión vital.

La sabiduría humana más elevada es la metafísica. Es la última explicación causal de todo el complejo humano, por los principios supremos de la razón natural- Pero la misma razón natural se encarga de probar que ella es obra de una sabiduría suprema, que no ha agotado su potencialidad creadora en el orden de la naturaleza. Es por encima de aquella sabiduría natural o metafísica, el modo como tenemos la revelación positiva de Dios y la Teología, que es la ciencia humana de aquella Revelación.

## **Proposición**

La Revelación es el principio del saber más elevado, el teologal, y por tanto, la fuente del más alto crecimiento del hombre según su dimensión de ser espiritual. El hombre vive una nueva plenitud por la posesión de una noticia integral de su existencia. Conociendo su principio y su fin, ejerce su soberanía sobre aquélla, libremente, por encima de determinaciones temporales y sin nubes de escepticismo,

---

*problema ético-pedagógico del sociologimo; en philosophia, IV, a 1945, Mendoza.*

<sup>182</sup> Dilthey Wilhem: *Fundamentos de un sistema de pedagogía*, e Losada; Spranger Eduard: *Las ciencias del espíritu y la escuela*, e Losada, Buenos Aires.

en un acto franco y explícito de gozosa conducción. “El saber es camino, ha escrito el P, Sepich, hacia la plena afloración del hombre en el pleno desenvolvimiento de su ser”<sup>183</sup>.

La Teología, ciencia humana de la Revelación -conocimiento causal o científico de los valores que forman el contenido de la Revelación-, es, por su objeto, por su modo y por su fin, el saber más elevado en las esferas del conocer humano. Esto es precisamente lo que permite a la doctrina educacional del hombre evadirse de las fronteras del naturalismo y bañarse en la luz de la Revelación.

Tomando entonces complexivamente Revelación y Teología, podemos hablar de un magisterio divino. Dentro de la noción de magisterio divino comprendemos, ante todo, aquello que es revelado por Dios y que debe ser creído de fe; en segundo lugar, el discurso explicativo de los contenidos de la Revelación, que es la Teología.

El magisterio divino eleva al hombre a la eminente dignidad de hijo de Dios. Es la voz del Espíritu, destinado a "renovar toda la faz de la tierra".

La necesidad de la escuela cristiana tiene su más sólido fundamento en que el hombre tiene derecho y obligación de conocer aquel magisterio supremo de Dios, no pudiendo, en derecho, ser alejado de él por ninguna legislación humana positiva.

Dicho esto y para condensar en una breve fórmula lo que queremos decir, vamos a poner a modo de conclusión la siguiente

---

<sup>183</sup> *Introducción a la filosofía*, e “Cursos de Cultura Católica”, p 541.

proposición: Dada la suficiente promulgación del Evangelio, la educación y desarrollo de la personalidad humana debe contemplar el supremo magisterio de Dios, teniendo el maestro e instituciones coeducadoras obligación de acatarle y transmitirle a todos los individuos que de ellos dependen.

La explicación de los términos es casi innecesaria. Decimos “dada la suficiente promulgación del Evangelio”, porque la ley evangélica empieza a obligar, como toda ley, desde que su noticia ha llegado a los individuos o núcleos sociales que deben cumplirla. “El maestro e instituciones coeducadoras”; el primero es la causa eficiente de la educación, el que transmite la enseñanza; las segundas son la Iglesia, el Estado, la familia, etcétera, que actúan por intermedio del maestro. Todos ellos deben transmitir o facilitar la transmisión de aquellas verdades de fe cuyo conocimiento es indispensable para el desarrollo conveniente de la personalidad. “A todos los individuos que de ellos dependen”; no quiere decir que tales individuos deben ser forzados a recibir una enseñanza que no desean- Quiere decir solamente que todos los individuos deban poder recibir de los organismos públicos encargados de impartir la enseñanza, la doctrina de la Revelación.

“Obligación”, es estricta de derecho natural.

## **Doctrina de la Iglesia**

La doctrina de la Iglesia merece, por su importancia, desarrollo aparte. Por el momento, vamos a transcribir únicamente los textos en que el Concilio Vaticano I condensa la doctrina acerca de la necesidad de la Revelación. Nos limitamos a ello porque el motivo principal que mueve la actividad docente y misionera de la Iglesia de Cristo, no es otro que la necesidad que el hombre tiene de recibir la divina revelación.

He aquí el texto principal: “A esta divina revelación se debe ciertamente que todas aquellas cosas que acerca de la divinidad puede por sí misma la humana razón conocer, sean conocidas por todos los hombres, en las presentes condiciones en que se hallan, con facilidad, con firme certeza y sin ninguna mezcla de error. Pero no por esta causa hay que decir que la revelación es absolutamente necesaria sino que Dios la ha realizado porque por su infinita bondad ordenó al hombre a un fin sobrenatural; es decir, para que participe de bienes divinos que totalmente superan el alcance de la humana razón; puesto que el ojo no vio ni el oído oyó ni el corazón del hombre pudo sospechar los bienes que ha preparado Dios para los que le aman” (I Cor. 2, 9)<sup>184</sup>.

En este segundo párrafo nos dice Vacant<sup>185</sup>, el eminente comentarista de las declaraciones del Concilio Vaticano I, se habla de la necesidad de la revelación. Se divide en dos partes bien diferentes: la una relativa a la utilidad de la revelación para el conocimiento de la religión natural; la otra relativa a la necesidad absoluta de la revelación para las verdades sobrenaturales que exceden las fuerzas de la razón.

---

<sup>184</sup> *Huic divinae revelationi tribuendum quidem est tu ea quae in rebus divinis humanae rationi per se impervia non sunt in presenti quoque generis humani conditione ab omnibus expedite, firma certitudine et nullo admixto errore cognosci possint.*

*"Non hac tamen de causa, revelatio absolute necessaria dicenda est, sed quia Deus, ex infinita bonitate sua ordinavit hominen ad finem supernaturalem, ad participanda scilicet bona divina quae humanae mentis intelligentiam omnino superanti siquidem oadus non vidit, jiecauris audrvit, nec in corhominis ascendit, quaeppreparavit Deus iis qui diligimi illum", Denzinger, 1786.*

<sup>185</sup> *Etudes Theologiques sur les Constitutions du Concil du Vatican, v.I, p.345*

Un examen más prolijo de las declaraciones del Concilio nos llevaría a la convicción de que la voluntad del mismo ha sido establecer con claridad tres cosas: *primero*, la posibilidad para la razón humana de llegar, por sus solas fuerzas naturales, al conocimiento cierto de Dios. *Segundo*, la conveniencia moral de la revelación de las verdades naturales acerca de Dios. *Tercero*, posibilidad y necesidad absoluta de la Revelación, para conocer las verdades sobrenaturales que exceden las fuerzas de la razón.

La Sagrada Escritura es precisamente el Libro que contiene este magisterio de Dios, La Palabra de Dios, la revelación de Dios, el magisterio de Dios, son sinónimos. En la carta de San Pablo a los Hebreos, dice así: “Dios habló en otros tiempos a nuestros padres en diferentes ocasiones y de muchas maneras por los profetas; nos ha hablado últimamente por medio de su Hijo”<sup>186</sup>. En el evangelio, Jesús dice a sus discípulos: “Bien hacéis en llamarme Maestro, pues en verdad lo soy”<sup>187</sup>. El anciano Simeón sabe que el niño que tiene en los brazos será “la Luz que ilumine (enseñe) a los gentiles y la gloria del pueblo de Israel”. Por eso San Pablo nos amonesta: “Es necesario que observemos las cosas que hemos oído, a fin de que no quedemos del todo vacíos”<sup>188</sup>.

No es nuestro intento reunir todos los textos; los citados son suficientes. En toda la Escritura tenemos el hecho de que Dios habla a Moisés, a los Patriarcas y a los Profetas; les enseña, les exhorta, les intimas el cumplimiento de su ley; elige un pueblo y en el seno de ese pueblo deposita el tesoro de las promesas mesiánicas,

---

<sup>186</sup> Hebr, 1,1.

<sup>187</sup> Jn. 8,3

<sup>188</sup> Hebr. 2,1

constituyéndose en su Legislador. Si antes había hablado por sus profetas, ahora lo hace por su Hijo. Los apóstoles, los evangelistas, los confesores y en general la Tradición, transmiten esa Palabra definitiva del Hijo, para ser la salvación universal de todo el género humano.

El Concilio Vaticano I ha condenado a todos aquellos (racionalistas, subjetivistas, modernistas, etcétera) que negaban la conveniencia de la revelación positiva de Dios: “Si alguno dijere que no es posible o no es conveniente que el hombre, mediante la Revelación, sea enseñado acerca de Dios y del culto que está obligado a darle, sea anatema<sup>189</sup>.”

## **Explicación teológica**

Teológicamente, el magisterio divino nos presenta, en primer lugar, el problema de su misma estructura íntima; en segundo lugar, su posibilidad, su necesidad y su credibilidad, Solamente nos ocuparemos de su necesidad, y de lo que de ella se deriva.

El magisterio divino es una doctrina de vida. Define un modo de obrar dado por Dios y necesario al hombre para alcanzar su perfección. Siendo esto posible, además de necesario y racionalmente creíble, surge en el hombre la obligación de escucharle, por estricta justicia, en virtud de su dependencia natural de Dios en cuanto Creador.

El magisterio divino es el modo como Dios ha propuesto su divina revelación, La Revelación ha sido propuesta, dice el padre

---

<sup>189</sup> *Denzinger*, 1807; cf. 1806; 1789, etcétera.

Garrigou Lagrange, O. E, *per modum magisterii*<sup>190</sup>. En otras palabras, la Revelación es el contenido del magisterio de Dios.

El magisterio divino debe ser concebido por analogía con el magisterio humano; en el magisterio humano tenemos: proposición objetiva de la verdad y la luz suficiente en el discípulo para alcanzarla. El maestro humano nada puede agregar a la capacidad natural del alumno; el maestro divino sí puede y lo hace. El magisterio divino, en cuanto es enseñanza directa de Dios a la mente del profeta a quien quiere revelar, supone, como dice Santo Tomás, “la proposición objetiva de la verdad y la luz sobrenatural proporcionada para juzgar aquélla”<sup>191</sup>. Tales son las condiciones objetivas indispensables, que un complejo enunciable debe reunir, para hacerse inteligible y garantizar su elevado origen. Tanto en el magisterio divino como en el humano tiene lugar el proceso psicológico cognoscitivo con su remate en la evidencia más perfecta. La técnica psicológica es la misma; ambos son conocimiento humano, con los mismos elementos.

Lo que debemos destacar, contra todo antropomorfismo, es que, como dice Bainvel<sup>192</sup>, la revelación es en sí misma *locutio Dei* (Palabra de Dios), es algo de Dios y de ningún modo del hombre. El antropomorfismo declara insuficientes, como lo observa el P. Gardeil, O. P. las teorías modernistas de Loysi y Tirrell<sup>193</sup>.

---

<sup>190</sup> *De Revelatione*, I, 152

<sup>191</sup> *Lbid*, p.157; cf II-II, q.73 a.2

<sup>192</sup> *De Vera Religione*, p 175; cf. Garrigou-Lagrange. o. p. c, p 143 y sigs: *Causa formalis revelationis est: "actio divina, libera, essentialiter supernaturalis manifestativa, per modum locutionis"*

<sup>193</sup> Cf. Iung *A Revelation*, DTC

La Revelación es el contenido del magisterio divino. La necesidad del magisterio divino es la necesidad de la Revelación. La Revelación supone en Dios: la personalidad, la ciencia y la voluntad de revelar. En el hombre debe suponerse la capacidad para que pueda recibir esa Revelación. Por parte de la misma revelación, debe ser un contenido inteligible apto para ser percibido por el hombre<sup>194</sup>.

Etimológicamente, “revelación” significa descorrer el velo que oculta una cosa; en nuestro caso, que impide la inteligencia de una cosa. El padre revela a su hijo un secreto de familia. En el caso de la Revelación divina, el que descorre este velo es Dios, manifestando la estructura de una cosa, “res” un misterio de fe, que de suyo está por encima del orden natural; su manifestación no pertenece al orden general de las leyes de la naturaleza. El entendimiento creado, en presencia de la revelación, entra en posesión de un contenido inteligible dado por Dios y que no puede haber deducido de los datos comunes que naturalmente posee. En este caso, el entendimiento debe examinarlo con prudencia, ver sus conexiones con otros objetos de conocimiento, desplegar sus contenidos virtuales y reunir todos los elementos de juicio que puedan acreditar su elevado origen. Esta ha sido y es tarea de la Teología. El objetivo de la Revelación ha sido dar al hombre un conocimiento más profundo de Dios; enseñarle su caída y su reparación. El fin de la revelación es la elevación del hombre al último fin sobrenatural.

El padre Garrigou-Lagrange, O. R, en su tratado *De Revelatione*, se ocupa extensamente de las diversas corrientes agnósticas y

---

<sup>194</sup> Santo Tomás explica en II-II, q.1, a.2, que el objeto de fe (la Revelación o contenido del magisterio divino) debe ser algo complejo, un enunciado humano, susceptible de ser entendido por el hombre: “*simplex ex parte rei creditac el complexus ex parte credentis*”

racionalistas que niegan la revelación. Contra ellas destaca el valor de los primeros principios de razón, probando cómo no existe impedimento alguno para recibir el magisterio de Dios<sup>195</sup>.

Los sistemas, a menudo inficionados por el “espíritu de sistema”, niegan no sólo lo que es falso sino aun lo que no pueden probar. En este caso, ninguno ha probado que la revelación sea imposible; solamente pueden decir que, a partir de sus principios, no la han podido explicar.

Negada la objetividad del conocimiento y sumergido en la dialéctica de la inmanencia, el pensamiento humano desconoce, en forma absoluta y radical, la alteridad del mundo circundante. Muchas veces se ha puesto de manifiesto la tragedia del sujeto cognoscente, suspendido en el vacío, víctima de una logomaquia feroz. No debe extrañar que el idealismo no pruebe la Revelación, porque no prueba nada. Encerrado en sus prejuicios, no puede contemplar ni la alteridad transfenoménica del mundo circundante; menos la existencia de Dios o la revelación.

No somos demasiado severos. El subjetivismo idealista e inmanentista es un prejuicio profundamente arraigado entre nuestros contemporáneos, pero no por eso deja de ser prejuicio. Si tomamos a Dios por el dios de Max Scheler, “que se realiza en el hombre”<sup>196</sup>, claro está que no puede revelar.

---

<sup>195</sup> Op. cit, v I, p 219-320.

<sup>196</sup> *El puesto del hombre en el cosmos*, p 134 Bernardino Varisco, ilustre representante del idealismo italiano, también ha escrito: “Dio in quanto si manifesta inizialmente all'uomo e un costitutivo essettziale di questo egli e immanente”.

Dada la existencia de Dios, el Ser supremo necesario y trascendente, inmediatamente aparece claramente la posibilidad de la revelación. La existencia real del Ser Supremo no es, como lo dice el autor mencionado, “un supuesto teísta”. La inteligencia humana, de la misma estructura del ser creado deduce la existencia de Dios. El proceso deductivo acusa el rigor lógico del discurso y su fidelidad a lo real<sup>197</sup>.

La noción de Revelación no entraña, en su concepto, nada subjetivo; esto sería desnaturalizarla. El Dios que revela es el Ser Supremo y creador o no hay tal revelación,. El idealismo neokantiano, por insuficiencia de su estructura dialéctica, finge un dios humanizado, cayendo en una monstruosa identificación de lo divino y lo humano<sup>198</sup>.

El esfuerzo especulativo no deformado por la alquimia de los sistemas, a menudo de líneas convencionales, pasa naturalmente de la contemplación de los cuerpos a la intuición más profunda de “creatureidad”, para elevarse de la estructura del ser contingente al Ser Necesario, Acto Puro en el cual la esencia se identifica con la existencia, y primer Principio Creador; Éste fue el camino de la especulación helénica, desde los primeros tanteos de los físicos, continuando por Parménides y Xenófanes, hasta llegar a Aristóteles.

---

<sup>197</sup> Una Causa absoluta, autosubsistente y pensante -escribe Gilson-, no puede ser algo sino Alguien, *Él. Dios y la filósofa*, p 153.

<sup>198</sup> *L'immanenza assoluta di tutto e dell'uomo in Dio -escribe el P Ktiperassia la riduzione integrale di tutto a pensiero del soggetto unico destrugge ogni vero dualismo, "ogni vera distinzione essenziale e reale" fra Dio e la creatura... L'idealismo si compie così non in panteismo ma in monismo assoluto, il monismo di Dio". Lo Sforzo verso la trascendenza*, p 157, Roma 1940.

Anaxagoras hace un gran descubrimiento, que Sócrates aplaude con entusiasmo, al descubrir la inteligencia como causa suprema de todas las cosas. Esta fue una conquista definitiva sobre el panteísmo materialista de la escuela jónica. En la edad moderna, este panteísmo ha reaparecido en su doble forma (materialista e idealista) en Spinoza y Hegel. Sobre todo este último, cerrado en su concepción monista que todo lo identifica y confunde, no puede explicar el pluralismo analógico de las jerarquías del ser, en cuyas estructuras substanciales y objetivas brilla un reflejo del Intelecto creador.

A partir del ser creado -su contingencia y movilidad, etcétera-, Santo Tomás llega a determinar la existencia de un Principio Creador, en el orden ontológico del ser y, más aún, en el orden existencial (por tratarse de un principio causal). Solamente EL QUE ES, con toda la plenitud existencial del Acto Puro, puede ser Principio necesario y creador. Dios es ese principio necesario y creador. Por ser tal, su alteridad es transcendente sobre todas las cosas creadas- Siendo Dios causa efectiva de todas las cosas, dice el Angélico, debe tener de modo eminente las perfecciones de todas las creaturas<sup>199</sup>. La perfección inherente al modo de ser, se debe encontrar *eminentiori modo* ("de un modo más eminente") en el Ser subsistente, Al modo de ser inteligente o a la estructura de causa inteligente, pertenece no sólo un obrar unívoco sino analógico y aun equívoco, no determinado a un género de operaciones.

Al grado de inteligencia sigue la libertad y la capacidad de un obrar no determinado *ad unum* (a una sola cosa). En Dios, acto puro y causa inteligente, poseyendo la plenitud de todas las

---

<sup>199</sup> S.Th, I, q.4, a.2

perfecciones creadas de modo eminente, con su ciencia y libertad infinitas, debemos poner una capacidad de obrar no limitada, cuya inexhausta fecundidad sólo puede depender de su bondad y sabiduría divinas.

Si sostenemos que Dios no puede revelar, no podremos explicar esa imposibilidad sin destruir la naturaleza divina. Si la razón demuestra su naturaleza de causa inteligente capaz de una real actividad creadora<sup>200</sup>, según su ciencia y voluntad divinas, no tengo por qué renunciar a estas conclusiones por una suposición que sería arbitraria. La misma libertad divina que ha pronunciado el *fiat* de la creación ha podido pronunciar el *fiat* de la encarnación, revelando el misterio de salvación.

## **Revelación positiva**

La Revelación Positiva quiere decir que es un acto libre por parte de Dios.

Lo positivo se distingue de lo natural por la libertad. La ley positiva se distingue de la natural por tener su origen en una razón libre que prescribe un determinado modo de obrar

La Revelación Positiva tiene así el carácter de la libertad. El error del mecanicismo comienza en Bacon, Gassendi, Beigard, negando la intervención de Dios, como voluntad libre y soberana en el comienzo del mundo, para terminar en Spinoza con la identificación de la voluntad de Dios con las leyes de la naturaleza y más aún con la identidad de Dios y el mundo. En el monismo panteísta de Max

---

<sup>200</sup> Dios es causa de las cosas por su ciencia y voluntad, I, q. 14 a 8; *De Veritate*, q 2, a.15

Scheler, Cohn, etcétera, herederos de Hegel, Dios es algo del hombre; algo necesario a la estructura de su ser espiritual; así Dios es algo creado; su concepción teísta pertenece a la mitología. La libertad de Dios se reduce a la libertad del hombre o bien la del hombre es exaltada como la de un dios<sup>201</sup>.

Santo Tomás establece la libertad de Dios, que, como ser personal e inteligente, no procede solamente *ex instinctu natura* o *ex necessitate* (por instinto natural o por necesidad) sino por la libertad; *liberum arbitrium habet* (tiene libre arbitrio).

Ya hemos dicho que es característico del ser inteligente este “evadirse del orden natural” y entrar en el reino de las prescripciones positivas del pensamiento y de la acción. A medida que aumenta la inmaterialidad del conocimiento y la espiritualidad del principio operativo, hay un mayor autodomínio de la acción y mayor facilidad en el juego de las determinaciones positivas. El animal puede moverse más a “voluntad” que el vegetal; el hombre más que el animal.

---

<sup>201</sup> Benedetto Croce y Varisco niegan en Dios (el Absoluto) la personalidad y por ello, el conocimiento y libertad en Dios Hartmann concibe un principio creador, pura tensión de voluntad, irracional: lo Inconsciente, Lotze, por su parte, quiere “el espíritu vivo y personal de Dios y el mundo de espíritus personales que ha creado (*Microcosmos*, III, 560) Santo Tomás, con su habitual claridad, nos da la regla que nos debe introducir en las perfecciones divinas: “ Todo lo que hay de perfección en el efecto debe existir en la causa”. “Siendo Dios la causa primera de todas las cosas (efectos suyos), es necesario que posea de modo eminente las perfecciones de todas ellas”, incluso el conocimiento y la libertad, que deben ser, en Dios, supremos, I, q.4 a.2,1, q.19 a.10.

Lo positivo como autodeterminación voluntada, no es algo esencialmente dependiente de la estructura del hombre (como lo es la memoria o la abstracción) sino dependiente de la libertad, inteligencia y personalidad del principio operativo. Donde se encuentre el principio operativo inteligente y libre, allí existe la posibilidad del obrar voluntario y no sólo *ex necessitate*.

En el hombre y en el ángel son posibles, según lo dicho, las revelaciones positivas. El maestro, de hecho, revela las enseñanzas al alumno; el conferencista revela sus ideas al auditorio. Pero el hombre (y el ángel) son creaturas; pertenecen al orden de la naturaleza creada. Su revelación es real y positiva, pero según el grado de perfección de su propia naturaleza. Dios, en cambio, el Ser creador, el Ser subsistente, en el más eminente grado de inmaterialidad y perfección, sobre toda naturaleza creada y creable, con absoluta libertad y autodomínio de su acción, puede revelar positivamente, sin ningún impedimento a su plena soberanía, según su sola Sabiduría y Bondad, sobre todo orden de conocimientos creados.

Llamamos, en consecuencia, revelación positiva al acto libre de Dios por el cual ha transmitido enseñanzas al hombre que son las que forman el contenido u objeto de la Revelación.

### **Revelación mediata y objetiva**

Es un error del protestantismo liberal, después de Schleiermacher, hacer derivar la revelación de los estados emocionales del sujeto. Por el contrario, nosotros recibimos la Revelación como un contenido objetivo propuesto por la Iglesia, de ninguna manera dependiente de nuestra subjetividad; esto es, de una manera mediata.

La Iglesia propone esa revelación en la forma de un enunciado perfectamente inteligible para nuestra capacidad de conocer, Tales condiciones de objetividad y ausencia de subjetivismo son las garantías más sólidas de su certeza y veracidad.

Destacamos estas propiedades de la divina Revelación -o del magisterio divino-, su carácter de objetividad, como cosa esencialmente ajena a las exigencias y modalidades de nuestra subjetividad, frente a las teologías disidentes (Lessing, Schleiermacher, Dilthey, etcétera) que las desnaturalizan, no explicándola satisfactoriamente.

La Revelación se presenta para el hombre como un contenido perfectamente inteligible, cuyas virtualidades la razón humana puede y debe explicar.

Si destacamos el valor de la Revelación, debemos precisar algo más acerca de su objetividad. Según la crítica neokantiana, se consideran como valores objetivos los que, escapando a toda determinación racional, se presentan obscuramente, como exigencia de la razón práctica (que es por definición irracional). Así, en muchos autores modernos se confunden lamentablemente la fe, la Teología, la religión, etcétera, bajo la expresión inadecuada y de suyo confusa, de "saber religioso", de "valor religioso" o "lo sacro", considerándoles fuera de la esfera del conocimiento como formas subjetivas a-rationales de la razón práctica.

Desde el punto de vista pedagógico, la educación religiosa queda reducida a la formación de un gusto, un placer estético, una estimación subjetiva nacida de nuestra afectividad.

El R, R Ismael Quiles, S, J.<sup>202</sup>, ha puesto de manifiesto la pobreza e insuficiencia del “saber religioso” de Max Scheler, Pero debemos advertir que esta es la doctrina común más reciente de las teologías protestantes. Entre los pedagogos, Lay<sup>203</sup>, Stossner, Dilthey, Jonas Cohn, consideran lo religioso “como algo nacido en el sentimiento, sin que la inteligencia pueda darle su razón de ser”.

La raíz de esta concepción, tan común entre los autores de pedagogía, la encontramos en la teología, sí así puede llamarse, de Schleiermacher.

Este autor, siguiendo la dialéctica del subjetivismo, confunde Teología, fe, religión, Revelación, moral, etcétera, en un todo confuso e ininteligible que explica como formas dependientes de nuestra afectividad. “Según los principios filosóficos de Schleiermacher, dice Dilthey, la religión consiste en el sentimiento de que todo nuestro hacer y nuestro destino se hallan fundados en Dios”<sup>204</sup>.

Esta reducción de lo religioso al sentimiento, depende de la actitud inicial instaurada por el agnosticismo kantiano: “el noumeno incognoscible para la inteligencia especulativa tiene que existir para mí, es realizado por mi voluntad o razón práctica”<sup>205</sup>. Es este voluntarismo irracionalista que, iniciado por Kant, va a dar en un

---

<sup>202</sup> *Observaciones a la filosofía de la religión, de Scheler.* En *Ciencia y fe*, n 2, a, 1945. Bs As.

<sup>203</sup> Lay, W. A.. *Manual de pedagogía*, p 14; Arturo Stossner; *Psicología pedagógica*, p 216; Jonas Cohn, *Pedagogía fundamental*, p 60 y sigs

<sup>204</sup> *Hegel y el idealismo*, p 35.3 Trad. Imaz, México

<sup>205</sup> O N. Derisi: *Filosofía moderna y filosofía tomista*, I, p 219

sentimiento puramente afectivo, experimentado como emoción, pero sin ningún principio de inteligibilidad.

Tal es la posición, con pequeñas diferencias, de Dilthey, Splenger, Lay, Stossner y muchos otros, que no citamos.

Para ellos, el problema de una revelación objetiva, no dependiente de nuestra subjetividad, no existe; el problema de una teología como ciencia, tampoco es posible, ya que toda especulación acerca de Dios se resuelve en una comprobación de estados afectivos, sentimientos e imaginación. Propiamente asistimos, en el protestantismo, a la irreparable degeneración del pensamiento teológico, que termina por convertirse en un capítulo de la psiquiatría. Arturo Stossner dedica el capítulo de su *Psicología pedagógica* que hemos mencionado a la educación de los “sentimientos religiosos”<sup>206</sup>.

El hombre, en cambio, vive por la inteligencia. Y es la inteligencia la que dice al hombre lo que es la fe, lo que es la teología, lo que es la Revelación, religión, etcétera. La inteligencia sabe lo que cree, sabe por qué lo cree, y cuando hay razones suficientes para creer y cuándo no. Sabe, además, qué es lo que conoce, los límites, el alcance, la fuerza demostrativa del conocimiento humano.

La fe, la Teología, como lo enseña Santo Tomás, son hábitos perfectamente diferenciados por sus objetos formales distintos. La religión es igualmente otro hábito con su objeto formal propio y específico que le distingue de los demás. El hombre que posee el hábito de religión, en el acto de culto, no adora sus sentimientos o fantasías sino a Dios, el objeto que se le propone en la Revelación

---

<sup>206</sup> *Psicología pedagógica*, p 216.

mediata. Igualmente, Dios, objeto principal de la Revelación, es propuesto para el teólogo como objeto de conocimiento; como para el creyente (que puede ser el mismo teólogo), como objeto de fe.

Tal proposición hecha por la Iglesia, no depende en ningún modo de percepciones espirituales subjetivas, gustos, imaginaciones, etc.

La Iglesia es sumamente parca en aceptar revelaciones privadas y jamás las acepta si contradicen el dogma o el depósito de la fe. La misma Revelación divina, no es en nosotros un modo de iluminación subjetiva sino un complejo enunciable, objetivamente propuesto a nuestro conocer. Si fuera un sentimiento, sería algo variable, humano, inoperante y estéril. Por eso decimos que la explicación que proponen las teologías disidentes sobre la Revelación, no satisface.

El magisterio divino de la Revelación es, en consecuencia, mediato y objetivo, en el sentido de que en ningún modo depende del hombre. Éste le recibe, libremente, como objeto de conocimiento y objeto de amor, propuesto por la Iglesia, “custodia y maestra de la verdad”.

Es esencial, para que una doctrina merezca crédito, que sea objetiva; que se vea desembarazada de puntos de vista subjetivos, estrechos y particulares. La Revelación propuesta por la Iglesia, es doctrina que reúne las más sólidas garantías de objetividad, pues no depende en ninguna forma de elementos subjetivos que la corrompan.

El elemento subjetivo fue recientemente introducido por el principio del libre examen. Por eso, a raíz de este principio se originó la disolución de la Teología, la corrupción de la fe, la degeneración del culto, reducido al pietismo individualista y sentimental del protestantismo.

La revelación, inmediata en los profetas, apóstoles y evangelistas, es mediata para mí, propuesta por la Iglesia. Es un contenido inteligible, perfectamente coherente y lógico, dado como un complejo enunciable según la modalidad propia del que conoce, como dice Santo Tomás, “*secundum modum cognoscentis*”<sup>207</sup>.

Es esta Revelación la única verdaderamente divina, porque viene como palabra de salvación del Dios único, vivo y verdadero, la que tiene derecho a informar todo el proceso del desarrollo de la personalidad.

Así como el hombre recibe de la experiencia sensible los datos del conocimiento positivo, así recibe de la revelación los datos del conocimiento teológico. En ambos casos, el conocer guarda la forma propia del conocimiento humano, que es la científica.

## **Los datos de la revelación**

Los datos de la Revelación son temas diversos dados a la inteligencia y propuestos como un enunciado humano plenamente inteligible y explicable. La mente humana tiene, en el tema revelado, una unidad sintético-representativa, que debe ser penetrada analizando sus partes constitutivas y contenidos virtuales que la integran.

Así como el set creado muestra a la mente los principios constitutivos del orden natural, que son los principios de su inteligibilidad, así el Ser increado puede revelar también los suyos y no sólo en cuanto ser sino en cuanto Ser supremo y libre, infinito y perfectamente dueño de su acción.

---

<sup>207</sup> II-II, q.1, a.2; cf De Lugo, S.J.: *De Virtute Fidei*, d.1, c.2.

Para entender bien los datos de la revelación, debemos tener en cuenta que el concepto de revelación es analógico, admitiendo en sí mismo la concepción dual de la revelación natural y positiva.

Todo ser o cosa se revela naturalmente en sus principios, llamados así porque son las vertientes de su propia inteligibilidad. Esta es la Revelación natural; sólo el ser inteligente es susceptible de la revelación positiva.

Empezando por las matemáticas, tenemos que el ser *cuanto* (la cantidad) revela los principios de las ciencias matemáticas. Son estos principios los que me notifican, no la ciencia matemática sino la existencia y posibilidad de las matemáticas. El ser en cuanto ser, objeto de la metafísica, revela, naturalmente, los primeros principios del saber. El ser, no ya en razón de ser sino en razón su prioridad óptica, se revela como causa primera, ordenadora y providente de las jerarquías inferiores del ser creado.

La revelación natural expresa un modo de manifestación cósmica inherente a toda naturaleza por el solo hecho de existir. Los datos de esta revelación natural son los mismos principios de inteligibilidad que acusa la misma estructura metafísica o física del ser.

La revelación positiva añade, como lo hemos insinuado, la manifestación libre de otros principios de inteligibilidad que no sean los naturales. Por eso hemos dicho que es posible la revelación positiva donde hay conocimiento y libertad.

En Dios, según lo que venimos diciendo, los datos de su revelación positiva dependen solamente de su Sabiduría y Libertad, Luego siendo Dios causa inteligente y libre, no podemos reducir los datos de la revelación a las exigencias de su propia naturaleza ni menos a las exigencias del hombre.

Aquí vemos la absurda empresa de Kant de reducir los conocimientos acerca de Dios “a los límites de la razón”; Dios, Ser libre en el supremo grado de libertad y conocimiento, no está sujeto a la manifestación cósmica de su naturaleza, sin poder revelar positivamente los misterios encerrados en su vida íntima.

Así como sería absurdo prescindir de las “*Confesiones*” para el conocimiento de San Agustín, por tratarse de una “revelación positiva” o algo que él ha dicho y concretarse a los datos psicológicos de su personalidad, así también es absurdo y más absurdo en el caso de Dios, concretarse a lo que pueda deducir nuestra sola razón.

En resumen, los datos de la revelación no son solamente lo que la inteligencia pueda deducir con sus solas fuerzas naturales acerca de la naturaleza divina sino lo que depende de la Palabra de Dios.

Los datos de la Revelación son, en concreto, aquellas verdades acerca de Dios y acerca del hombre mismo, contenidas en la Escritura y en la Tradición, El misterio de la Santísima Trinidad, la Encarnación, la caída del hombre y su reparación, etcétera. Todas estas verdades, a las que el hombre no hubiera podido llegar por sus solas fuerzas naturales, constituyen el depósito de la revelación. También deben añadirse aquellas otras verdades que, aunque naturalmente cognoscibles por el hombre, han sido reveladas por Dios, tales como la existencia del mismo Dios, su providencia, la creación, su ciencia, voluntad y demás atributos y perfecciones infinitas que le son propias en cuanto Ser Supremo, Acto Puro sin ninguna imperfección ni potencialidad.

## **Su necesidad**

Se presenta el problema de la necesidad del magisterio divino. En qué sentido puede ser una necesidad para el hombre recibir la Revelación de Dios.

Para realizar su vida, el hombre necesita del medio social; necesita de las generaciones que le han precedido en la existencia, El hombre requiere, a diferencia del animal, el magisterio natural que le incorpore a las esferas de valores libradas por el progreso y la marcha de la civilización. A pesar de que el hombre tiene capacidad física para alcanzar todos estos valores, sin embargo nadie va a negar que necesita del maestro que debe enseñarle. En el caso de la Revelación tenemos no sólo necesidad moral sino una necesidad física, pero condicionada.

Se trata de la necesidad para el hombre de recibir, en el estado actual, la Revelación propuesta por la Iglesia.

El concepto de necesidad es analógico. Puede ser algo necesario absolutamente o según algún aspecto particular: *Simpliciter* o *secundum quid*. Los teólogos, al hablar de la necesidad de la Teología, de la providencia, la revelación mediata y positiva de Dios, se refieren a su necesidad *ad salutem* o como se diría en términos modernos, necesaria como “saber de salvación”. La necesidad no es conveniencia: la conveniencia es optativa y no implica obligación; la necesidad, según el grado y valor de la cosa necesaria, implica obligación moral.

Necesario, definen los filósofos, es lo que de otra manera no puede ser; una estructura completa con la totalidad de sus partes esenciales. Lo necesario puede ser de tres maneras. Una es la necesidad que tiene el sol de salir por la mañana; otra, la necesidad que tiene el padre de educar a sus hijos; otra, la necesidad del principio de contradicción o razón suficiente. Estas tres necesidades las podemos clasificar, con Santo Tomás, en tres categorías: Necesidad física, moral y metafísica.

La necesidad que tiene el sol de obedecer a las leyes de la física, como la necesidad de los cuerpos a buscar su centro de gravedad, es

una necesidad física. Las obligaciones de un padre para con sus hijos o de un ciudadano para con su país, son necesidades morales; la necesidad de los principios que hemos citado es necesidad metafísica. Las necesidades física y moral dependerán de las causas extrínsecas del ser. La primera entre ellas depende de la causa eficiente; la segunda, de la causa final. El padre, teniendo como fin el bienestar de sus hijos, tiene obligación o necesidad moral de educarles.

La necesidad que impone la causa eficiente se llama violencia; la necesidad que actúa como un postulado moral es necesidad hipotética, moral, con respecto a un fin o relativa.

¿Qué necesidad corresponde al magisterio divino?<sup>208</sup> La perfección sobrenatural no es una exigencia de la naturaleza humana. Por eso decimos que, como necesario en orden a un fin, el magisterio divino es hipotética y físicamente necesario.

No se trata de saber el “valor social” o individual de determinados estados subjetivos, productos de la razón práctica. No es determinar la necesidad de un fenómeno absoluto desarrollado en el seno de la historia sin razón de ser ni sujeto a la estimación crítica de la inteligencia del hombre, como lo creen Max Scheler, Dilthey y en general los modernos protestantes, para quienes Kant o Hegel son verdaderos oráculos imposibles de contradecir.

Se trata de saber en qué forma el magisterio divino, realmente como palabra de Dios, es necesario para el hombre. Se trata de

---

<sup>208</sup> Nos referimos solamente a la necesidad de la revelación de los misterios sobrenaturales de fe; la necesidad de las verdades naturales acerca de Dios, es necesidad moral, pero no física

saber cómo es necesario, no para algún grado de la evolución histórica, no como ingrediente de la mentalidad medieval o la cultura humana sino necesaria para el hombre, en todos los tiempos de la historia, no sujeta a la variabilidad, a las modalidades culturales o a la estimación subjetiva de los hombres de una determinada época y región.

Como hecho acaecido en la Historia, la Revelación se extiende por muchos siglos. No es el fenómeno aislado de la aparición de Jesús, como lo presentan Lessing y Hegel y la predicación de una doctrina “positiva”. Contra esas explicaciones simplistas debemos reconocer que la palabra de Dios se manifiesta a los hombres más de veinte siglos antes de Cristo en la revelación mosaica, cuando el autor inspirado escribe las primeras páginas del Génesis; después la Revelación se manifiesta, desarrollándose y aclarándose cada vez más, en los patriarcas y en los profetas, hasta la aparición de Jesucristo. Los exégetas han explicado el desenvolvimiento homogéneo de esa Revelación, a través de las más variadas vicisitudes históricas. Si la Revelación fuera una cosa surgida de la historia o de la mentalidad de un pueblo, ya hubiera variado mil veces antes de llegar a Jesucristo; tendríamos que Isaías, por ejemplo, estaría en contradicción con Moisés, con Jeremías o con Miqueas; la Escritura estaría llena de leyendas fantásticas y contradictorias como las mitologías de los otros pueblos paganos; la idea de un Dios único y creador se hubiera corrompido, apareciendo el panteísmo y la idolatría.

La Revelación es un hecho viviente en el seno de la historia, pero su origen es Dios y no la historia. Después de cerrada la Revelación con la muerte del último de los apóstoles, se continúa en los siglos posteriores lo que podríamos llamar la explicación de esa doctrina revelada por Dios. Esta explicación es homilética y apologética en los primeros siglos, para hacerse cada vez más explicativa y

científica, sobre todo a partir de San Agustín. El hecho de la Revelación y su explicación posterior por la Teología, es un todo homogéneo y armónico, desarrollado en todos los siglos de la Historia, que ningún pietismo orgulloso y rebelde podrá jamás destruir; es la Palabra de Dios, recibida y comentada respetuosamente por el hombre, que a cada pasó encuentra motivos para amar la Sabiduría y Bondad que la ha dictado.

El Magisterio divino de los misterios sobrenaturales de fe es hipotética y físicamente necesario.

La proposición admite diversas explicaciones:

1. El fin no mueve si no está presente en la intencionalidad del agente que debe obrar; quiere esto decir que el fin, en toda operación humana, debe ser conocido, en razón de la naturaleza deliberativa del hombre, que, libremente, con responsabilidad y mérito, debe tender a él.

Es así que a Dios, en su misma deidad, fin sobrenatural del hombre, precisamente en cuanto fin último sobrenatural, sólo es posible conocerlo por su mismo divino magisterio.

Luego este divino magisterio de Dios, en el cual se revela como nuestra beatitud eterna o último fin sobrenatural, es para nosotros necesario.

Decimos hipotéticamente necesario, porque es supuesta la elevación al último fin sobrenatural por encima de las simples fuerzas naturales del ser creado. Decimos físicamente necesario, porque la naturaleza creada no podría alcanzarle con sus fuerzas.

Para probar la necesidad de la Teología, Santo Tomás<sup>209</sup> es aducido por el padre Garrigou-Lagrange<sup>210</sup> para probar la necesidad de la Revelación. Tiene sus fundamentos de posibilidad lógica en la misma estructura de lo real. “*Nihil volitum quin praecognitum*” decían los escolásticos; nada puede ser deseado si no es conocido. Dios, *sub ratione deitatis*, no puede ser deseado como fin último del hombre si no es conocido como tal. No estamos en presencia de ningún “saber religioso” ni de un “valor” indemostrable<sup>211</sup>. Dios, a quien conocemos por las creaturas, en cuanto Creador y causa primera de lo que es, siendo causa libre, no coartada por el hecho de la creación, ha querido que el hombre ahondara en su conocimiento, en los misterios más íntimos de su sabiduría y bondad. Esto es lo que explica la Revelación y es lo más lógico, lo más explicable y lo más factible, salvo los prejuicios imanentistas, de un deísmo naturalista, panteísta y vano.

2. Santo Tomás reconoce, como ley de la existencia creada, un dinamismo funcional específico que le impele hacia su fin<sup>212</sup>; su perfección está ligada necesariamente a la consecución de esta finalidad específica, que representa para ella la plena actualización de sus contenidos virtuales. La perfección se realiza por el acto. El

---

<sup>209</sup> *S.Th.* I, q.1, a.1.

<sup>210</sup> *De Revelatione*, I, 415

<sup>211</sup> Para Scheler lo religioso es un valor que “nace en la historia, se desarrolla, declina y muere”. *Muerte y Supervivencia*, p 9. Según Lay “la cultura religiosa es dirigida por el valor de lo sagrado”. *Manual de Pedagogía*, p 56. Igualmente Jonas Cohn, Dilthey, Spranger, ven en el orden de nuestras relaciones con Dios, un emocionalismo de origen sentimental, afectivo, originado en la historia por evolución de complejos étnico-culturales.

<sup>212</sup> III *C.Gentes*, I

acto hace pasar, por así decir, el ser esencial al ser existencial. De la fuerza y plenitud del acto informante depende la perfección del sujeto.

Los seres irracionales tienden a su fin naturalmente; hay una referencia natural, espontánea y ciega del acto hacia su fin, concreto y determinado. En el caso de los seres racionales, agentes intelectuales, debemos reconocer una referencia intencional hacia su fin<sup>213</sup>. Como referencia cognoscitiva intencional, termina en el objeto por sí mismo determinado, bajo la razón de bien apetecible. Entonces, para que haya movimiento voluntario hacia el bien (cualquiera que sea), es necesario que sea previamente conocido como bien, digno de ser apetecido.

Dios es para el hombre el Bien Supremo; aquello objetivo donde reside la razón infinita de bondad, que puede saciar plenamente el apetito voluntario<sup>214</sup>. Siendo el hombre causa inteligente y libre, tiende al bien intencionalmente, con intención de alcanzarle, por la referencia intencional de su acción, y según el contenido intencional de la misma. El grado de bondad alcanzado, está medido precisamente por el grado de este conocimiento y reconocimiento como bien apetecible. Al recibir, por consiguiente, el hombre como dato revelado, que puede participar de una manera más íntima y más perfecta en el Bien Supremo que es Dios, es evidente que necesita conocer este dato revelado (lo que se da en la Teología) para enderezar la referencia intencional de sus actos para alcanzarle.

Así el hombre, por el magisterio divino, dirige sus actos a un Bien mejor, que es la beatitud eterna.

---

<sup>213</sup> III C. *Gentes*, c II y III

<sup>214</sup> S.Th. I-II, q.2 a.28

El magisterio divino, tomado en el sentido amplio de una enseñanza hecha por Dios al hombre, tiene por objeto todo el contenido de la Revelación. Esto comprende el misterio de la Santísima Trinidad y toda la economía de la Redención, que es para el hombre su salvación.

Es una afirmación del todo gratuita decir que el hombre deba rechazar este conocimiento; no hay nada en la inteligencia que obligue a rechazar un nuevo objeto de conocimiento y más de tanta transcendencia y tanto valor como es el hecho de la Revelación, al que está ligada la misma perfección del hombre. Si estamos viviendo en un mundo de contingencias que están pidiendo a voces su fundamentación en el absoluto; si tenemos la universalidad del saber que desborda los simples datos de la experiencia; si no podemos sustraernos al anhelo de verdad y bien objetivos y reales, eternos e inmutables, no debemos cerrar los ojos a los problemas del mundo transcendental y encerramos en la cárcel de la inmanencia. El correlato objetivo del magisterio divino es el contenido o materia de la Revelación. Debemos acentuar, frente al emocionalismo irracionalista del neokantismo, que la Revelación es materia de conocimiento, que despierta notablemente la actividad discursiva del espíritu, que lleva a una convicción razonable y científica. El emocionalismo afectivo, que podemos apreciar en Dilthey, Max Scheler, etcétera, es producto de la degeneración teológica ocurrida en el protestantismo a partir del libre examen.

El magisterio divino aparece como Revelación de una finalidad altísima, cual es la beatitud eterna, que el hombre por sus fuerzas no podría descubrir. Esa finalidad depende de la libre voluntad de Dios, que quiso que el hombre creado por Él le alcanzara.

El prejuicio kantiano de no admitir "nada de fuera" y hacer todo derivar de la inmanencia, es vano, anticientífico y carece de

argumento válido. Es un simple prejuicio, aunque muy venerado por el patriotismo ideológico teutón.

Dado el último fin sobrenatural, su enseñanza por un magisterio plenamente autorizado es necesaria. Decimos que a Dios, si El mismo no nos revela su vida íntima y los decretos positivos de su voluntad, no podríamos conocerle. Esta proposición se vuelve perfectamente inteligible explicando las fronteras y de qué dependen formalmente las posibilidades del entendimiento creado.

3. En la estructura del conocimiento creado, debemos atender a dos cosas:

- 1) El medio objetivo en el cual se realiza el acto de conocer;
- 2) El modo que tiene en el hombre, que es la abstracción.

El medio objetivo es aquello por lo cual conoce. En el kantismo, el medio objetivo no existe; lo que hace el papel de medio objetivo, que son las categorías y formas *a priori* de la sensibilidad, es algo puramente subjetivo y no medio sino más bien forma del conocimiento. Este medio, en realidad subjetivo, se diferencia del objetivo en que es una estructura formal que afecta la forma del mismo acto de conocer. La categoría realiza el acto cognoscitivo sin conexión con lo que se quiere conocer. El idealismo kantiano ha caído en la tentación de llenar el límpido cristal que es el medio objetivo, con categorías, formas *a priori*, estructuras conceptuales y otras cosas que arruinan, haciendo imposible el conocimiento. Si queremos restaurar la vida de la inteligencia y la posibilidad de conocer, debemos mirar aquello por lo cual conoce, de modo que no afecte el acto de conocer.

Medio objetivo, significa aquello por lo cual conoce; es aquella realidad sustantiva que es el objetivo propio sobre el cual recae la acción de conocer. Cada potencia cognoscitiva tiene algo como en

propiedad, que es por lo que conoce: este es su objeto formal o especificativo. A partir de Brentano, las formas de la filosofía contemporánea se inclinan a reconocer el objeto transcendental fuera del propio inmanentismo de la consciencia. El peso de enormes prejuicios y la devoción a Kant les impide reconocer que todo acto cognoscitivo requiere algo por conocer; que todo *cogito* ("pienso") requiere un *cogitatum* ("algo pensado").

En el orden sensible, el color es medio objetivo de la visión; el sonido es el medio objetivo del oído; de igual manera, en la esfera del conocer intelectual el medio objetivo del entendimiento es el ser o la *quidditas* de la cosa sensible. Inútil es advertir que el ser no es una categoría o forma *a priori* de la inmanencia. El ser, y esto define la esencia del realismo, es el término extrínseco, correlato objetivo del dinamismo subjetivo de aprehensión. Esto delimita y aclara las fronteras del poder de aprehensión intelectual: todo lo que cae fuera de la estructura del ser creado, no puede ser objeto del entendimiento creado.

Con respecto a Dios, que es lo que en el caso nos interesa, diremos que la *quidditas* (esencia) del Ser Increado, siendo simplísima, excede notablemente la estructura del ser creado. Puede, por consiguiente, ser el objeto adecuado de la Inteligencia divina, pero tiene naturalmente que escapar a la inteligencia creada. El padre Garrigou-Lagrange dice muy bien, que si el medio objetivo del entendimiento creado fuese la esencia divina y no la creatura, entonces el entendimiento divino y el creado serían idénticos, al estar especificados por el mismo objeto formal. Identificación monstruosa y panteísta, fruto de una horrible concepción antropomórfica de la divinidad. Tenemos, en el caso, que lo más explicable y razonable es que el hombre no pueda conocer a Dios, en su deidad. Inexplicable y absurdo sería sostener tal conocimiento.

Luego lo más viable y humano es que reciba aquel conocimiento por medio de la revelación.

Según lo dicho, la necesidad hipotética del magisterio divino estriba, pues, en lo siguiente: Dios, objeto adecuado del entendimiento divino, no lo es y no puede serlo del entendimiento creado. Luego, supuesta la voluntad de Dios, es conveniente que reciba, por vía de magisterio, aquella “noticia” de Dios que no puede alcanzar a partir de los principios naturales del conocer. La “noticia” que hemos dicho nos da Dios, no es otra que la revelación cuyo contenido elucida la Teología. La Teología no es otra cosa que el modo humano de conocer aplicado a la revelación.

El conocimiento teológico-metafísico, no tiene así ni las limitaciones del positivismo ni el irracionalismo agnóstico del neokantismo. El creer, acto de la fe, es completamente razonable, como lo justifica la llamada Apologética; el conocer científico y demostrativo a partir de los datos de la revelación, es lo propio de la Teología; en ningún momento mi acto de fe o el discurso del teólogo, tienen los rasgos de obscuro voluntarismo.

Decimos que Dios, bajo su razón de deidad, excede el entendimiento creado; pero ¿en qué le excede? Responden los teólogos que en la inmaterialidad. La inmaterialidad de una cosa, dice el Angélico, es la razón por la cual es conocida<sup>215</sup>. La inmaterialidad es lo que permite la recepción intencional de lo que se va a conocer, en el cognoscente.

El grado de inmaterialidad adaptado a aquella recepción intencional hace posible el conocimiento; de donde añade el santo

---

<sup>215</sup> S.Th. q.14, a.1

Doctor: según el modo de la inmaterialidad, es el modo del conocimiento. La inmaterialidad de Dios, acto puro, excede infinitamente a la del ser creado; luego si Dios, no es adaptado para ser conocido por el entendimiento creado, el conocimiento "quidditativo" (esencial) de Dios será imposible. Dios, constituido en el sumo grado de inmaterialidad, puede ser conocido en su esencia íntimamente, sólo por un entendimiento capaz de aquel grado de inmaterialidad, como es el entendimiento divino. Así explican los teólogos y es perfectamente inteligible, cómo el Ser divino no puede ser objeto adecuado para la aprehensión intelectual de la creatura. Siempre resultará inevidente y confuso un Ser divino objeto de la aprehensión intelectual humana; es inevidente y absurdo, porque no se puede cohonestar su divinidad con el hecho de tal aprehensión.

Dios, el Ser Supremo, es acto puro, eterno, inmutable y necesario; su perfección<sup>216</sup>, identificada con su simplicidad, excluye toda composición y por consiguiente, materialidad. El último grado de composición en los seres creados es la estructura metafísica que resulta de la recepción de la existencia por el sujeto. En Dios la esencia y la existencia se identifican, lo cual arguye su absoluta simplicidad. En este sentido es como Dios está en un grado de inmaterialidad y de ser que escapa a la realidad mundanal y aun preternatural, por lo cual le llamamos sobrenatural o transcendente. El entendimiento humano conoce cuando puede aplicar a un sujeto un predicado; requiere en el acto de conocer la distinción del predicado del sujeto; requiere cierta confrontación, cierta complejidad. De aquí que el conocimiento "claro y distinto", como lo quería Descartes, pueda darse hasta de las estructuras metafísicas de menor complejidad, pero siempre que posean alguna. Podemos

---

<sup>216</sup> S.Th. I, q.3, 4

comparar el trabajo discursivo del espíritu a la ascensión de una montaña. Al pie tenemos presente toda la montaña; el esfuerzo es más fácil. A medida que subimos y nos vamos aproximando a las alturas, el esfuerzo es más penoso y cuando ya hemos llegado a la cumbre, la corporeidad de la montaña, por así decirlo, desaparece y sólo tenemos sobre la cabeza el esplendor del cielo. Lo mismo cuando se ha llegado al paso del conocer discursivo, a los últimos constitutivos metafísicos del ser creado, la mente se detiene y contempla, como por encima de la “corporeidad” del discurso, fascinada por un sublime “entender no entendiendo”, el esplendor de un cielo purísimo, con horizontes infinitos, dilatados de Sabiduría y de amor. Es, en este cielo teórico, donde dicen los libros de Salomón que habita la Sabiduría.

La Revelación o Palabra de Dios, desciende a la tierra desde el cielo, descompuesta en complejos enunciados adaptados a la capacidad del hombre y más aún, adaptados no a un simple conocimiento opinativo sino a la capacidad de conocimiento científico, que se da en la Teología, y adaptados a la legitimidad razonable del acto de fe.

Otra insuficiencia del entendimiento humano para las cosas divinas y que postula la necesidad del magisterio divino, es el modo de conocer del entendimiento humano, por abstracción.

La abstracción es necesaria como condición; despoja al ser creado de todas sus condiciones individuales, poniéndole en el grado de inmaterialidad que el conocimiento intelectual requiere. Para dar pie a la abstracción, tiene que ser una estructura compleja, que dé lugar a la confrontación del sujeto con sus predicados. La abstracción es el modo del conocimiento humano; lo que es posible conocer es lo que cabe dentro de esta modalidad cognoscitiva. El misterio de fe no da lugar a la abstracción; por eso decimos que no es adaptado al modo de conocer del entendimiento humano.

Los dos motivos enunciados: el medio objetivo y la estructura psicológica de nuestro conocer, piden el magisterio divino, aun físicamente o sea la necesidad física de la Revelación, para alcanzar el último fin sobrenatural.

No podemos argüir que la Revelación sea necesaria solamente a partir de la doctrina tomista del conocimiento. Si partimos del agnosticismo kantiano, al negar la posibilidad de la aprehensión objetiva del ser, aun del ser creado, que admite el tomismo, con mayor razón está cerrada la vía para la aprehensión del Ser Increado. Si Dios ha querido incorporar a los seres humanos a la beatitud de la “teoresis” eterna, a la indeficiente contemplación de su divina esencia, y si ha querido establecer en las fronteras de lo infinito un estilo de existir doloroso y crucificado, como medio para llegar a aquello, el hombre nada puede objetar. El hombre necesita de la Revelación en la forma que hemos dicho, aunque no como exigencia de su naturaleza sino dada su elevación gratuita al orden sobrenatural.

Si Dios es concebido, como en las formas diversas del subjetivismo, como una idea *a priori*, un fenómeno, un valor o una exigencia práctica de la evolución dialéctica, fruto de la actividad nocional de la inteligencia o de la razón práctica, el magisterio divino permanece inexplicable o se reduce a un magisterio humano sin fundamento *in re* (en la cosa). El dios diminuto y humanizado de la immanencia, dependiente de la propia autonomía y fruto de un esfuerzo que podría entrar en los cuadros de la patología mental, no presenta ninguna garantía para hacer de maestro. El magisterio divino supone a Dios capaz de dar y al hombre capaz de recibir. La cuestión del magisterio divino se aclara poniéndola en sus términos exactos y propios. Si se supone en el hombre una autonomía perfecta y absoluta, sin principio ni fin y Dios es un producto humano, como lo quiere el panteísmo idealista de Max Scheler,

entonces no es posible el magisterio divino ni aun el humano; no hay más que un hombre monstruo, que no conoce el mundo, no conoce a Dios y sólo conoce sus formas conceptuales, en un afiebrado y perpetuo imaginar. El tomismo, en cambio, plantea el problema ateniéndose, con la mayor fidelidad posible, al orden real; los datos de la experiencia no deben desperdiciarse y desfigurarse; seguidos con fidelidad, podemos entrar con tranquilidad en los contenidos virtuales de la Revelación y adquirir una plena noticia humana del alto magisterio de Dios.

Por los argumentos enumerados hemos visto cómo es posible el magisterio divino, cómo no repugna a la inteligencia creada y más aún, cómo es necesario para el hombre. Sobre todo, que es necesario, lo debemos destacar en estas épocas en que el hombre está tan lleno de sí mismo, tan satisfecho de sus conquistas en todos los órdenes de la técnica y del saber. Debe comprender, sin embargo, este hombre a veces vano e infatuado, que él no es algo absoluto y perfecto en el mundo; que está sujeto a su propia vanidad y a mil prejuicios, palabras sonoras y bagatelas que en la vida le rodean. Él es un ser que ha nacido y está destinado a perecer: “polvo eres y en polvo te convertirás”, dice la Liturgia del Miércoles de Ceniza. Allí va a dar con su inmanencia, su autonomía, su erudicción, sus grandezas y sus miserias. Nada ganará con insistir vanamente en su suficiencia; por el contrario, todo lo gana aceptando el orden infinitamente sabio y misericordioso establecido por Dios, que en un acto libérrimo suyo de suprema grandeza quiso elevarle de la nada a la vida indeficiente de la eterna e inmutable beatitud.

## **Conclusiones**

1. La escuela católica es necesaria, porque es necesario para el hombre acatar el magisterio divino de la Revelación.

2. A la Teología, como ciencia suprema en todo el saber teórico-práctico, pertenece la orientación formal de la tarea educativa.

Siendo los contenidos de la Revelación necesarios para la evolución y desarrollo de la personalidad y tratándose de valores primarios de jerarquía divina que le elevan y dignifican, se sigue que la Pedagogía, como ciencia y práctica de la educación, debe contemplarlos en primer lugar.

3. En cuanto a la naturaleza jurídica de la obligación de acatar el magisterio divino, esta es estricta y de derecho natural. La dependencia del hombre con relación a Dios creador, no es contractual sino natural. Esta dependencia natural es origen de una obligación igualmente natural. La obligación es un ligamen por el cual el hombre se ve obligado a satisfacer una exigencia jurídica. Para que la obligación exista se requiere voluntad expresa del legislador, y suficiente intimación al súbdito o promulgación. La misma estructura jurídica de la obligación la hace extensiva a la Iglesia, al Estado, a los núcleos sociales que han recibido el Evangelio. Por eso hemos dicho que la aceptación del magisterio divino es obligatoria, dada la suficiente promulgación del Evangelio.
4. El laicismo no puede sostenerse. Dada la dependencia natural del hombre para con Dios y la necesidad que éste tiene de la Revelación, en el estado actual de la Providencia, la intervención del Estado para suprimir la enseñanza religiosa es antinatural y violenta.
5. Escuela católica, no es la escuela que procura cultivar un sentimiento más o menos honesto, como muchos creen, influidos por el protestantismo; no es la escuela que procura cultivar ciertos estados afectivos en el sujeto. Es la escuela que

induce al asentimiento intelectual de la fe. La escuela fideísta, sentimentalista, anti-intelectualista, no es católica.

Tales son algunas consecuencias que en el orden pedagógico parecen desprenderse del hecho de la Revelación, y la naturaleza del magisterio divino. Hemos tomado esta expresión “magisterio divino”, abarcando en ella complexivamente la Revelación y la Teología, por parecemos lo más apropiado. También se podría tratar la misma cuestión, desde el punto de vista de la primacía de la Teología y la posición de la Pedagogía con respecto a aquélla. Pero el que hemos elegido quizás resulta más claro. Dada la Revelación necesaria para el hombre, en cuanto elevado al último fin sobrenatural, se sigue que debe conocer esta Revelación. Luego la tarea educativa no podrá prescindir de algo tan importante, tan indispensable, tan necesario como es el conocimiento de la Revelación. Siendo la Revelación el más alto valor para la vida de la persona humana, se sigue que el Estado no puede poner trabas, legítimamente, al libre acceso del hombre a lo que es su perfección y verdadera grandeza.

## **Doctrina de la Iglesia acerca de la Educación**

No pretendemos desarrollar plenamente la doctrina de la Iglesia en los diversos aspectos del problema educacional ni confrontarla con los errores opuestos. Solamente queremos poner de relieve los fundamentos supremos en que descansa su maternal solicitud por la enseñanza, de la cual depende, más que de ninguna otra cosa, el desarrollo conveniente de la personalidad humana. Acerca de la educación, la doctrina de la Iglesia puede referirse ya a la potestad que tiene para enseñar, ya a la necesidad de la fe y de la gracia para la justificación o bien la necesidad que el hombre tiene de la Revelación positiva de Dios para alcanzar su último fin sobrenatural.

Esto último explica los otros dos. Si la Iglesia tiene potestad para enseñar y debe enseñar, es por ser depositaria de la Revelación. Si la fe y la gracia son necesarias para la justificación, es precisamente la Revelación la que nos enseña el objeto formal de la fe y la que nos ilustra sobre la economía de la gracia en la justificación o salvación. La necesidad de la educación religiosa o de inspiración teológica, es una consecuencia, en el orden práctico, de la necesidad de la Revelación. Lo que hace, podríamos decir, la necesidad de que la niñez reciba educación religiosa, es la necesidad de la Revelación. El Concilio Vaticano I expone la necesidad de la Revelación en tres párrafos principales y otros secundarios, al tratar de diversos errores opuestos.

## Hecho de la revelación

En primer término, trata del hecho de la Revelación: "La misma Santa Madre Iglesia sostiene y enseña que Dios, principio y fin de todas las cosas, puede ser conocido con certeza con la luz natural de la razón a ti aves de las cosas creadas, puesto que las perfecciones invisibles de Dios, aun su eterno poder y divinidad, se han hecho visibles después de la creación del mundo, por el conocimiento que de ellas nos dan las creaturas (Rom. 1, 20); pero, sin embargo, plugo a su sabiduría y bondad, mediante otra vía y ella sobrenatural, revelarse a Sí mismo y revelar sus eternos decretos al género humano; pues así lo dice el Apóstol: Dios, que en otro tiempo habló a nuestros padres en diferentes ocasiones y de muchas maneras por los profetas, nos ha hablado últimamente en estos días por medio de su Hijo (Heb. 2, 1)".

En cuanto al hecho de la Revelación, el Concilio expone en primer lugar que es posible para la razón natural el conocimiento de Dios, a partir de las creaturas; en segundo lugar, "plugo a su sabiduría y bondad revelarse a Sí mismo" en los misterios de su vida íntima, por ejemplo la Trinidad, y revelar sus decretos eternos, v. gr, la Encarnación. Tanto el conocimiento natural como el sobrenatural de Dios, es de vital importancia para el hombre, por tratarse de su último fin. La persona humana es naturalmente teocéntrica y el conocimiento de Dios es para ella su verdad de salvación. Monseñor Gasser, relator de la disputación sobre la fe (en el Concilio), expone la mente del mismo en los siguientes términos: "El hombre, en lo que concierne al conocimiento de Dios:

1. Posee potencia no puramente pasiva sino activa, para conocer a Dios y usando de sus propios recursos,
2. Tiene en el orden natural medios suficientes para este conocimiento;
3. Tal conocimiento es cierto".

Por su potencia natural activa, el hombre llega al conocimiento de Dios, de su providencia, justicia y bondad, de Dios creador y remunerador, Todos estos conocimientos sobre Dios, es lo que se llama conocimiento natural de Dios o verdades naturales acerca de Dios. Tal conocimiento natural de Dios como creador, da origen a las relaciones naturales del hombre para con El, cuya expresión histórica encontramos en las religiones del paganismo; las religiones positivas del paganismo son la forma concreta con que se ha manifestado en el tiempo esa exigencia natural del hombre de rendir culto a Dios y esperar de Él la salvación del alma.

Por el hecho de ser creado por Dios y pudiendo probar por las fuerzas de su inteligencia la existencia del Ser supremo y creador, distinguir el bien y el mal moral, ya tiene obligación de una religión; por eso podemos hablar de la necesidad natural de la religión. La necesidad de enseñanza religiosa, en general, penetra hasta en el paganismo; responde a una íntima exigencia de nuestra naturaleza que tiende naturalmente hacia su fin.

Después de haber dejado bien sentada la posibilidad de un conocimiento natural de Dios, el Concilio pasa a tratar de la revelación positiva de los misterios sobrenaturales de fe. En esto tenemos:

1. La causa de la Revelación: sabiduría y voluntad de Dios; lejos de poner un determinismo, debemos remontarnos a la libertad absoluta de la Causa primera que quiso elevarnos al orden sobrenatural.
2. El modo de la Revelación: vía sobrenatural, es decir, por encima de los recursos naturales y exigencias de la naturaleza creada.
3. El objeto; este objeto es Dios y los eternos decretos de su voluntad; los hechos contingentes que hubieran podido no ser, tales como la Encarnación, la creación, etcétera;

4. El sujeto de la Revelación: el género humano.
5. El hecho de la Revelación en el Antiguo y Nuevo Testamento.
6. El fin de la Revelación: es el último fin sobrenatural del hombre (Vacant, JL M. *Etudes Théologiques sur les Constitutions du Concile du Vatican*, p 339-343).

### **Necesidad de la revelación**

El texto que vamos a citar condensa la doctrina sobre la necesidad de la Revelación. “A esta divina revelación se debe ciertamente que todas aquellas cosas sobre la divinidad que la razón humana por sí misma puede conocer, sean conocidas por todos los hombres, en las presentes condiciones en que se hallan, con facilidad, con firme certeza y sin mezcla de errores. Pero no por esta causa hay que decir que la Revelación es absolutamente necesaria sino que Dios la realizó porque ordenó al hombre a un fin sobrenatural, por su infinita bondad; es decir, para que participe bienes divinos que totalmente superan el alcance de la humana razón, puesto que ni el ojo vio, ni el oído oyó, ni el corazón del hombre puede sospechar los bienes que ha preparado Dios para los que le aman (I Cor. 2, 9)”.

En este párrafo, como dice Vacant, se habla de la necesidad de la Revelación y se divide en dos partes bien diferentes: la una relativa a la utilidad de la revelación para el conocimiento exacto de la religión natural; la otra, relativa a la necesidad de la Revelación para las verdades sobrenaturales que exceden las fuerzas de la razón.

a) En orden a las primeras, verdades que interesan a la religión natural, tales como la existencia de Dios, providencia, atributos, etcétera, la Revelación es útil para que estas verdades sean

conocidas pronto, con absoluta certeza, sin mezcla de error, por todos los hombres, cualquiera que fuere su capacidad. La Revelación de estas llamadas verdades naturales no obedece a una necesidad humana sino que es más bien obra de la prudencia divina en el gobierno de la Providencia, atendiendo a la universalidad de la Revelación, para todos los hombres de todas latitudes y tiempos, en todos los estados de su evolución cultural o científica. Si por falta de capacidad o por apasionamiento el hombre no ve el valor de las pruebas racionales de la existencia de Dios, la revelación suple esta deficiencia, rectificando sus conclusiones o legitimando las ya adquiridas. El valor de las pruebas racionales sobre la existencia de Dios, sus atributos, tiene inapreciable importancia no sólo como objetos superiores de conocimiento sino que muestra cómo y por qué razonablemente se puede creer en la verdad revelada, y dispone para adquisiciones sucesivas.

b) En orden a las verdades sobrenaturales: Trinidad, Encarnación, pecado original, etcétera, la Revelación es absolutamente necesaria, porque Dios ordenó al hombre al fin último sobrenatural, a la participación de bienes divinos que superan las fuerzas de la razón. No se trata aquí de simple utilidad o conveniencia sino de necesidad. El Concilio no dice que la Revelación sea algo necesario para el hombre, como una exigencia de su naturaleza. Algunos modernistas, atentos a “las exigencias del pensamiento contemporáneo”, creyeron necesaria la Revelación en este último sentido. Sin embargo, la Revelación es necesaria, con necesidad hipotética, supuesta la elevación del hombre al último fin sobrenatural. Esta elevación no es necesaria sino que fue del agrado de la sabiduría y bondad de Dios,

Teniendo en cuenta esta elevación del hombre al fin sobrenatural, el magisterio de la Iglesia es indispensable. Siendo éste

el fin más excelente a que el hombre puede y debe aspirar, el laicismo no tiene razón de ser.

Es por eso que la Iglesia ha velado siempre con verdadera solicitud maternal, denunciando todos los errores que pudieran deformar o disminuir el verdadero conocimiento de Dios. En los cánones de *fide catholica*, el Concilio Vaticano I condena a subjetivistas, fideístas, inmanentistas, positivistas, etcétera, que niegan el conocimiento natural de Dios o la Revelación Positiva. Luego añade: “puesto que el hombre totalmente depende de Dios, síguese que está obligado a rendir, mediante la fe, plena obediencia y obsequio de su entendimiento y voluntad” (Dz. 1789).

Sentado esto, que la Revelación Positiva de Dios es necesaria para que el hombre alcance su fin último sobrenatural, se sigue evidentemente que necesita ser enseñado por la Iglesia, tanto acerca de su fin como de los medios para conseguirlo. Esta necesidad humana de una doctrina divina por su origen, es lo que hace para Santo Tomás la necesidad de la Teología como ciencia de la Revelación. El Concilio enseña solamente que la Revelación es necesaria, en especial por lo que atañe a los misterios de la fe; Santo Tomás señala que, si bien esta noticia de la Revelación es necesaria, debe ser adaptada a la medida del hombre; debe ser conocimiento humano o sea científico, dado que el conocer más propio y digno del hombre es la ciencia. Así nació en la mente del Aquinatense la persuasión de la necesidad de una teología demostrativa y científica, aplicando las leyes del conocer humano al depósito de la Revelación. Por eso el problema práctico sobre la necesidad de una enseñanza religiosa, se identifica con el de la necesidad de la Teología. Es la misma razón la que actúa y la hace necesaria, tanto la enseñanza elemental del catecismo, como la superior de la Teología.

Siempre actúa la misma necesidad del conocimiento de Dios como último fin y beatitud eterna para el hombre. No es una sociedad humana cualquiera la que exige en primer lugar este conocimiento, es el hombre mismo despertado por la Revelación para poner en movimiento los resortes más vitales de su ser. El núcleo de las exigencias humanas en materia de educación religiosa, no es la tolerancia niveladora en un nihilismo intelectual; no es un incorporar valores útiles y prácticos para hacer posible la vida social; es la necesidad humana (aunque hipotética) de conocer por demostración los contenidos de la Revelación.

No es la necesidad de un conocimiento moral, sino el conocer demostrativo de un contenido objetivo y real, cual es Dios y los misterios de su vida íntima, que tienen atingencia con la elevación del hombre al último fin sobrenatural. Es precisamente en este contenido que el hombre encuentra su perfección suprema; es un valor supremo para el hombre, lo cual explica la vigilancia y solicitud de la Iglesia cuando se trata de educar.

## **Documentos pontificios**

Viniendo a los últimos documentos pontificios, el 15 de abril de 1905 el Papa Pío X encarece la necesidad de la enseñanza religiosa: “Creemos, dice, que están en la verdad los que piensan que tanto la actual indiferencia de los espíritus, como los gravísimos males que de aquí se originan, reconocen por causa primaria y principal la ignorancia de las cosas divinas”. Tal ignorancia impide a la norma divina regular nuestros actos, queda sólo la norma de nuestro interés.

Nuestro interés es en sí mismo anárquico y contradictorio, por eso el mismo Pontífice no vacila en afirmar que “la principal obligación de los que de cualquier modo tienen parte en el gobierno de la Iglesia, consiste en dar instrucción religiosa a los fieles”. Hubo

una época y quizás nosotros no hemos aún salido bien de ella, en que vanamente se creyó que el progreso de las ciencias y de la civilización, la higiene y el conocimiento de los átomos, nos haría mejores; fue la ilusión de Spencer, mantenida por J. Adams y quizá también por la señora Montessori,

Hoy, por el contrario, la dura experiencia de los hechos se ha encargado de destrozarla. En cuanto al pensamiento de la Iglesia, si bien no ha condenado el progreso material, jamás lo vinculó al progreso espiritual, haciendo depender a éste de un conocimiento cada vez más esclarecido de Dios y de los deberes y derechos que tenemos como hijos de Dios. La Iglesia sabe, por su maravillosa intuición de los problemas humanos, que si la educación no tiene su fin en Dios, lo tendrá en el hombre.

El fin, puesto en el hombre, consiste en declarar la legitimidad de todos los intereses humanos como finalidades únicas y absolutas de la tarea educativa. Estos intereses humanos son los que aparecen en la superficie de la Historia como guerras, intrigas, fraudes, despotismo del oro o de la fuerza, la barbarie refinada por la civilización.

La Pedagogía nunca debiera sancionar como justos todos los intereses del niño, si estos intereses satisfechos serán la perversidad del hombre de mañana, la tragedia y el luto de la humanidad. El hombre no es esencialmente malo; no podía salir malo de las manos del Creador; pero no debe olvidarse de la historia de su caída y reparación. En el estado actual, si el hombre sigue su interés con propiedad de significación, nada bueno es posible esperar. “Al ser rechazadas las verdades de la fe -dice León XIII- como contrarias a la razón, el ardiente deseo de felicidad se ha limitado a las satisfacciones de la vida presente”.

Muchas son las razones que abogan por la educación bajo la dirección de la Iglesia, Tales razones pueden ser deducidas ya *apriori* partiendo de la dependencia natural del hombre con respecto a Dios y del hecho de la Revelación; *a posteriori*, a partir de los deplorables efectos del laicismo, con una educación totalmente centrada en el interés del alumno, y de los efectos de una educación inspirada en los principios del cristianismo que tiene en su haber los monumentos más impecaderos de la civilización occidental.

En cuanto al primer orden de argumentos, como ya lo hemos dicho, la dependencia natural del hombre y el hecho de ser Dios su último fin natural y sobrenatural, obligan al hombre a conocer a Dios según los medios naturales y revelados (este conocer no impide la libertad, como no la impide ningún conocimiento). Esta dependencia natural (no violenta), hace que una educación laica, en la cual se impide el conocimiento de Dios o se lo desvirtúa, sea antinatural, violenta e ilegítima. Antinatural, porque la naturaleza no tiene su último fin en sí misma sino en Dios. Violenta, porque, contrariando la tendencia natural del ser racional hacia su último fin, que es Dios, aun en el orden de la naturaleza es violenta. Ilegítima, porque la conformidad con las leyes de la naturaleza es el fundamento de la legitimidad. El hombre creado por Dios ha recibido el don gratuito de su elevación al orden sobrenatural; se sigue que debe entelarse de las leyes de esta elevación, conocer la riqueza a que está llamado; se sigue que el Estado o cualquier otra institución positiva no tiene derecho para impedir que la persona se ponga en contacto con estos valores supremos en que consiste su perfección.

Toda legislación debe respetar la persona humana; especialmente, no privarlo de los bienes espirituales factivos de su perfección; a ellos tiene un derecho natural, anterior a toda ley positiva. Una legislación que no consulte esto, es antinatural y

arbitraria. Según la mente de la Iglesia, que interpreta como nadie la realidad de los hechos y las exigencias jurídicas que de ellos emanan, del hecho mismo de la revelación se desprende la necesidad de que el hombre la conozca y es antinatural apartarlo de la misma por snobismo o prejuicios. El respeto a la personalidad, que es sujeto inviolable de derechos y obligaciones, exige que el Estado conozca tales derechos, sin poder eludirlos, so pena de ser inútil, antijurídico y, por tanto, fuera de las condiciones que podrían fundamentar su legitimidad. La persona humana es para Dios y el Estado debe respetar este orden de cosas.

La encíclica *Divini Illius Magistri*, de Pío XI (diciembre de 1929) compendia los puntos esenciales de una pedagogía integral. Con claridad se destaca a quiénes compete la enseñanza en una jerarquía organizada según el principio de la orientación que se debe dar a la Pedagogía e inseparable de la misma. El Pontífice llama la atención sobre la multiplicidad de sistemas pedagógicos: “a la verdad, nunca como en los tiempos modernos se ha hablado tanto de educación... se inventan, discuten y proponen métodos y medios no sólo para facilitar sino para crear una educación nueva de infalible eficacia capaz de formar las nuevas generaciones para la ansiada felicidad en la tierra”. Él encuentra la razón de esta multiplicidad en que, creado el hombre por Dios y destinado a Dios, al advertir, “en medio de la abundancia del progreso moderno, la insuficiencia de los bienes terrenos, siente el estímulo hacia una perfección más alta y quiere conseguirla con la educación”. Esta inquietud será constante, agrega, “mientras no dirijan su mirada a la única meta de la perfección: Dios”, Si la educación debe realizar la perfección del sujeto, es necesario que posea un conocimiento exacto del objetivo que dará perfección.

Ese objetivo es Dios, que es para el hombre lo que Santo Tomás llama beatitud objetiva, consistiendo la subjetiva en el acto de

alcanzarlo (S.Th. I-II, q.2, a.3). La acción misionera y docente de la Iglesia se explica evidentemente por la elevación del hombre al orden sobrenatural; porque, como dice el Concilio Vaticano I: “Dios quiso comunicarle bienes divinos” para enriquecer su existencia temporal y prepararle para la vida eterna.

Siendo Dios el fin del hombre, el fin de la educación es indudable. Siendo este fin cierto, por tratarse de una disciplina práctica, resulta la posibilidad de la Pedagogía como ciencia. La importancia del fin es destacada en la encíclica así: “Puesto que la educación esencialmente consiste en la formación del hombre tal cual debe ser en esta vida terrestre para conseguir el fin sublime para el cual fue creado, es evidente que no puede existir educación verdadera que no esté totalmente ordenada al fin último; así en el orden actual de la Providencia, o sea después que Dios se nos ha revelado en su Unigénito Hijo, único camino, verdad y vida, no puede existir educación completa y perfecta, si la educación no es cristiana”.

La multiplicidad de sistemas pedagógicos se explica porque, siendo la educación una actividad práctica, cada uno libremente puede, de hecho, educar para el fin que le parezca. Pero ése no es el problema pedagógico. La Pedagogía debe sujetar lo que de hecho pueda a lo que de derecho corresponda. Lo que puede exigir una determinada orientación pedagógica es la perfección de la propia personalidad, contemplada en una forma objetiva y contentándose con seguir sus leyes sin violentarla con prejuicios de sistemas. Así cualquier sistema pedagógico debe tener en cuenta la dependencia natural del hombre para con Dios y su gratuita elevación al último fin sobrenatural. La necesidad de la orientación teológica en la educación no es, según la Iglesia, algo dependiente de circunstancias históricas o modalidades concretas en la fisonomía de los pueblos; es necesaria para el hombre en la integridad de su ser y en su estado

actual de elevación al orden sobrenatural La universalidad del mensaje evangélico: “id y enseñad a todas las naciones” (Mt. 28,18), es lo que hace la catolicidad del magisterio de la Iglesia, extendiéndose por derecho natural y divino a todo hombre, raza o nación.

Otro título del magisterio de la Iglesia, expuesto en la misma Encíclica, es su conocimiento del sujeto de la educación,. Sabe que el sujeto que recibe la acción docente es “el hombre caído de su estado originario, pero redimido por Cristo y reintegrado a la condición sobrenatural de hijo adoptivo de Dios”. Esto nos enseña a penetrar en el misterio del mal que se anida en el corazón del hombre; nos ilumina para evitar las desviaciones de la bondad natural, de Rousseau, y los excesos opuestos del luteranismo y de Freud. Esto nos enseña que debemos contar con la gracia de Dios; cuáles sean, más o menos, los límites y posibilidades del alumno en el bien; debemos tener presentes los grandes ideales a favorecer y las grandes miserias a evitar, tal como es en realidad la condición del hombre. Sin desconocer los datos que puede darnos la Psicología, la doctrina del pecado original ilumina ampliamente el intrincado laberinto de nuestras tendencias afectivas, de tal forma que es imposible prescindir de esa doctrina. El naturalismo pedagógico o el laicismo (que es la imposición del naturalismo por el Estado), está ya condenado por insuficiente y violento para el desarrollo de la persona humana.

La Encíclica que comentamos condena al naturalismo pedagógico en términos explícitos: “Por lo mismo, es falso todo naturalismo pedagógico que de cualquier modo excluya o aminore la formación sobrenatural cristiana de la juventud, y es erróneo todo método de educación que se funde, todo o en parte, sobre la negación u olvido del pecado original y de la gracia y, por tanto, sobre las solas fuerzas de la naturaleza humana”.

Entre los graves atentados del naturalismo pedagógico, el pontífice enumera: “Sustraer al niño de la dependencia de la ley divina”, en sus dos formas de ley divina, positiva y eterna. Tal orientación antropocéntrica arroja al niño en brazos de sus instintos (llamados confusamente libertad), que lo hacen “esclavo de su ciego orgullo y de sus desordenadas pasiones”. Esto es exacto. Desvinculado el hombre de la ley divina, sin autoridad superior a su propia voluntad, el hombre se abandona a un libertinaje sin medida, inmoral y escandaloso, aunque pretenda explicar su vida con palabras altisonantes, tales como “obrar autónomo” o “moral libre” pretendiendo así encubrir las miserias de su ambición, avaricia, lujuria, fuentes de graves injusticias de profunda repercusión social. El Papa Pío XII, enumerando en su encíclica *Summi Pontificam* los males de la sociedad contemporánea, no deja de acusar al laicismo “como el causante de un paganismo corruptor y corrompido, cuyas consecuencias son cada vez más manifiestas”.

No hemos pretendido otra cosa sino destacar la dependencia natural del hombre con relación a Dios, para comprender la naturaleza de las relaciones que, según el hábito de la justicia, deben existir. Basta destacar la elevación al orden sobrenatural, perfectamente posible, dada la transcendencia de Dios, para entender que la Revelación es para el hombre necesaria. Esto explica, como hemos dicho, los esfuerzos de la Iglesia por la evangelización de los infieles, por la conservación de la fe y su incremento entre los fieles.

La Sagrada Escritura es el libro que, junto con la Tradición oral, contiene el magisterio divino, que la Iglesia conserva, explica y transmite. En su carta a los hebreos, San Pablo recuerda que si Dios habló en otros tiempos por sus profetas, hoy nos habló por su Hijo Jesucristo (Heb. 1,1), El hombre debe escuchar esta palabra del Hijo. Por la unión de su naturaleza humana con la persona del

Verbo, Jesús posee, además de su ciencia humana experimental, la sabiduría divina. Su palabra tiene así preeminencia natural frente a toda palabra puramente humana, esto es: ante todos los hombres, ante todas las exigencias de la evolución histórica. Esta palabra de vida debe transmitirse de generación en generación con toda su pureza e integridad; debe ganar las civilizaciones paganas, incorporándolas a un alto ideal de justicia, caridad y culto del Dios verdadero. Es esta palabra la que la Iglesia quiere hacer llegar a todos los individuos, no teniendo jamás las instituciones temporales (por ejemplo, el Estado) el derecho de poner trabas ni de impedir el libre acceso del hombre a Ella, que es fuente de salvación y de vida.

# ÍNDICE

|   |    |
|---|----|
| <b>Presentación</b> .....   | 3  |
| <b>Prólogo</b> .....  | 9  |
| <b>La Pedagogía como ciencia práctica</b> .....                   | 15 |
| Generalidades.....  | 15 |
| El problema .....   | 16 |
| Enseñar, acto de la pedagogía.....                                | 17 |
| Labor del maestro .....   | 20 |
| Conocimiento práctico .....                                       | 22 |
| Nada afecta el vigor especulativo del conoci-miento práctico .... | 29 |
| Noción de ciencia práctica .....                                  | 30 |
| Dos especies de ciencias prácticas .....                          | 35 |
| Qué lugar ocupa la Pedagogía .....                                | 36 |
| Relaciones con la ética .....                                     | 36 |
| Subordinada a la ética .....                                      | 37 |
| Modo de subordinación .....                                       | 40 |
| Consecuencias de la subalternación .....                          | 46 |
| La pedagogía, arte. Extensión y modalidad del arte pedagógico..   | 47 |
| Objeto de la pedagogía. Objeto formal y material.....             | 50 |
| Aclaraciones acerca del objeto y otras sentencias .....           | 54 |
| Conclusión: ¿Qué es la pedagogía? .....                           | 57 |

|  |            |
|--|------------|
| Naturaleza humana y educación .....                | 57         |
| El interés.....                                    | 65         |
| Amor e interés .....                               | 76         |
| Causas y efectos generales .....                   | 79         |
| El amor que es interés y el que no lo es.....      | 83         |
| El interés, amor de concupiscencia.....            | 86         |
| La educación .....                                 | 89         |
| La caridad, perfección del amor .....              | 92         |
| <b>El interés en la pedagogía.....</b>             | <b>97</b>  |
| Introducción.....                                  | 97         |
| Qué es el interés.....                             | 99         |
| Génesis del interés .....                          | 103        |
| Etapas del acto de preferencia.....                | 105        |
| Multiplicidad o extensión del interés.....         | 111        |
| Interés del individuo y de la persona .....        | 112        |
| Interés psicológico y moral .....                  | 114        |
| Interés agradable.....                             | 115        |
| Interés útil o necesario.....                      | 117        |
| Interés honesto.....                               | 122        |
| El interés en la educación e instrucción .....     | 124        |
| <b>La disciplina y la disciplina escolar .....</b> | <b>127</b> |
| Definición nominal.....                            | 129        |
| Disciplina material y formal.....                  | 131        |
| Técnica disciplinar .....                          | 143        |

|   |            |
|---|------------|
| El uso activo y pasivo.....                                   | 144        |
| Consecuencias .....   | 146        |
| Conclusión.....   | 154        |
| En el orden internacional .....                               | 154        |
| En el orden ejecutivo .....                                   | 155        |
| <b>El principio autonomista en la pedagogía contemporánea</b> | <b>159</b> |
| Introducción.....   | 159        |
| Sistema y método .....  | 161        |
| Pedagogía nueva y vieja .....                                 | 163        |
| La metafísica negativa de Erasmo de Rotterdam .....           | 165        |
| El quietismo y J. J. Rousseau .....                           | 170        |
| Postulados del Emilio.....                                    | 173        |
| Opiniones diversas.....                                       | 179        |
| Fundamentos metafísicos del autonomismo .....                 | 190        |
| Autonomía y Educación.....                                    | 201        |
| <b>Principios de Educación</b> .....                          | <b>203</b> |
| Introducción.....   | 203        |
| Necesidad de principios .....                                 | 206        |
| Condiciones de los principios.....                            | 211        |
| Principios.....   | 214        |
| Principios y objeto de la pedagogía .....                     | 220        |
| Prueba.....   | 224        |
| Conclusión.....   | 235        |
| Introducción.....   | 241        |

|   |            |
|---|------------|
| Formas del naturalismo pedagógico .....   | 242        |
| Educación intelectualista (Spencer) ..... | 248        |
| Educación antiintelectualista .....       | 252        |
| Forma socialista .....                    | 255        |
| Introducción.....                         | 261        |
| Planteo .....                             | 263        |
| Proposición.....                          | 264        |
| Doctrina de la Iglesia.....               | 266        |
| Explicación teológica .....               | 269        |
| Revelación positiva .....                 | 275        |
| Revelación mediata y objetiva.....        | 277        |
| Los datos de la revelación .....          | 282        |
| Su necesidad .....                        | 284        |
| Conclusiones .....                        | 298        |
| Hecho de la revelación.....               | 302        |
| Necesidad de la revelación.....           | 304        |
| Documentos pontificios.....               | 307        |
| <b>ÍNDICE</b> .....                       | <b>315</b> |





ESTE LIBRO SE TERMINÓ DE EDITAR  
EL DÍA 31 DE MAYO DE 2013

**FIESTA DE LA VISITACIÓN DE LA VIRGEN SANTÍSIMA**