

SER Y EDUCAR

FUNDAMENTOS DE PEDAGOGÍA TOMISTA

ENRIQUE MARTÍNEZ



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

ENRIQUE MARTÍNEZ

SER Y EDUCAR - FUNDAMENTOS DE PEDAGOGÍA TOMISTA -



ISBN 958-631-343-3



9 789586 313438

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA
RECTORÍA GENERAL

SER Y EDUCAR

FUNDAMENTOS DE PEDAGOGÍA TOMISTA

ENRIQUE MARTÍNEZ

2

12

Consejo Editorial

P. José Antonio Balaguera Cepeda, O.P.
Rector General

P. Marco Antonio Peña Salinas, O.P.
Vicerrector Administrativo Financiero General

P. Pedro José Díaz Camacho, O.P.
Vicerrector Académico General

P. Luis Francisco Sastoque Poveda, O.P.
Vicerrector General de Universidad Abierta y a Distancia

Omar Parra Roza
Director Unidad de Investigación y Posgrados

Aida María Bejarano Varela
Editora

Hecho el depósito que establece la ley
© 2004

Universidad Santo Tomás
ISBN: 958-631-343-3
Universidad Santo Tomás
Consejo Editorial
Carrera 9 No. 51-23 PBX: 348 41 41, ext.: 191
Teléfono directo: 574 02 89
<http://www.usta.edu.co>
coeditor@usta.edu.co
Portada: Fresco de Santo Tomás de Aquino
Iglesia de la Escuela Bíblica
Padres Dominicos - Jerusalén
Fotografía: P. Marco Antonio Peña Salinas, O.P.

Impresión
Universidad Santo Tomás
Departamento de Comunicaciones
Editorial y publicaciones
Bogotá, D.C., Colombia
2004

TABLA DE CONTENIDO

PRÓLOGO	5
1. SANTO TOMÁS, MAESTRO DE EDUCADORES	11
1.1 El alumno Tomás	14
1.2 El maestro Tomás	22
1.3 La Filosofía de la educación en la obra de Santo Tomás	29
1.4 Paedagogia Perennis	33
2. LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN	37
2.1 El saber científico	39
2.2 El saber acerca de la educación	45
2.3 La Filosofía de la educación en relación con otros saberes	50
2.4 El arte de educar	57
2.5 Crisis y renovación de la Filosofía de la educación	67
3. EL FIN DE LA EDUCACIÓN	77
3.1 Educar la virtud	80

3.2	El estado de virtud	85
3.3	Educar el cuerpo	91
3.4	Educar la vida intelectual	97
3.5	Educar las virtudes morales	124
3.6	Educar la vida de gracia	148
3.7	La mayoría de edad	165
3.8	Educar la persona	171
3.9	De educando a educador	180
4.	EL EDUCADOR	183
4.1	La necesidad de un educador	185
4	4.2 Un educador racional	188
4.3	La perfección del educador	191
4.4	El principal educador de la vida racional	200
4.5	La educación escolar	206
4.6	La educación universitaria	212
4.7	La ley, educadora	216
4.8	El ángel, educador	219
4.9	Dios, Maestro último	222
4.10	La persona del educador	241
	CONCLUSION: AYUDAR A SER	245



3. EL FIN DE LA EDUCACIÓN

Toda acción depende del fin que pretende y del fin al que por naturaleza está ordenado, por ello dice en una ocasión San Agustín dirigiéndose a los maniqueos: "Procuro saber con qué fin obráis"¹¹⁰. Hasta tal punto eso es así que si no hubiera esta determinación -ya natural, ya libre- a un fin, no se daría siquiera la acción¹¹¹. La pregunta acerca de la causa final es por tanto fundamental si queremos estudiar alguna actividad, como por ejemplo la educativa¹¹².

¹¹⁰ San Agustín, *De moribus Ecclesiae et Manichaerorum* l. 2, c. 13; PL 32, 1356.

¹¹¹ Cf. S. Th. I-II, q. 1, a. 2 in c.

¹¹² Dice al respecto Da Silva: "La questione dei fini dell'educazione, o, più precisamente, del fine dell'educazione è una di quelle che non possono restare coinvolte nella mischia di altre idee e di altri problemi o nella penombra di una conoscenza implicita, involuta, imprecisa. Non comprendiamo infatti come si possa realmente procedere avanti in una discussione scientifica del problema educativo senza risolvere questa che è la principale questione della sua non semplice nè chiara problematica" (Carlos Leoncio Da Silva, "Il fine dell'educazione secondo i principi di S. Tommaso", *Salesianum* IX, 2, pp. 207-208). Véase también Jacques Maritain, *Pour une Philosophie de l'Éducation*, p. 769-770, y H. Woroniecky, *Op. Cit.*, p. 452.

3.1 Educar la virtud

Y el fin de educar es "promover a la prole hasta el estado perfecto del hombre en cuanto hombre, que es el estado de virtud". En esta definición de Santo Tomás, recogida como hemos visto por Pío XI en la encíclica *Divini Illius Magistri*, se nos asegura que la educación pretende conseguir promover al niño hasta el "estado perfecto del hombre en cuanto hombre". Por tanto, no a cualquier estado del hombre, sino al que le corresponde *en tanto que hombre*. En expresión de Píndaro, se trata de "llegar a ser lo que somos"¹¹³; y en expresión de Tomás: "Ser tal como Dios nos hizo"¹¹⁴. Tenemos así identificado el fundamento de toda educación: la naturaleza humana.

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

La perfección de una cosa se da de tres maneras. En primer lugar, por constituir la cosa en su ser. En segundo lugar, por sobreañadirse a ella ciertos accidentes necesarios para su operación perfecta. En tercer lugar, la perfección de una cosa se da por el hecho de que ésta alcanza algo distinto de ella como su fin¹¹⁵.

¹¹³ Cf. Jacques Maritain, *Pour une Philosophie de l'Éducation*, pp. 769-770.

¹¹⁴ *In Symbolum Apostolorum* c. 1.

¹¹⁵ S. Th. I, q. 6, a. 3 in c.

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

El primer estado es el que le sobreviene al hombre al ser engendrado. Antes de ser sujeto de la educación, el hijo ya es. Su ser sustancial en una naturaleza racional le ha sido dado gracias a la procreación. Por ésta los padres, colaboradores de Dios en la labor creadora, han modelado una figura de barro apta para ser vivificada por el aliento divino. El hijo ya engendrado tiene todo lo que sustancialmente le conviene, pues la forma sustancial es la que hace pertenecer a una especie, y no decimos que uno sea más o menos de tal especie¹¹⁶. En ese sentido decimos del que ya ha sido engendrado que es perfecto, pues por la forma sustancial tiene todo lo que le conviene como miembro de la especie. En efecto, "se llama perfecto a lo que nada le falta de cuanto requiere su perfección"¹¹⁷.

Ahora bien, sigue afirmando Santo Tomás que "todo lo engendrado, antes de perfeccionarse, es imperfecto"¹¹⁸. Esto requiere un nuevo tipo de perfección que no sea ya sustancial sino accidental, que no sea el *esse*, sino el *bene esse*¹¹⁹. Y como las perfecciones sobrevenidas se dan fundamentalmente en las acciones, pues es en el acto y no en la potencia en donde se halla la razón de perfecto, este *bene esse*

¹¹⁶ Cf. S. Th. I-II, q. 52, a. 1 in c.

¹¹⁷ S. Th. I, q. 4, a. 1 in c.

¹¹⁸ S. Th. I, q. 99, a. 1 sed con.

¹¹⁹ Cf. S. Th. I-II, q. 4, a. 5 in c.

puede entenderse como la operación perfecta, que es la felicidad, "perfección última del hombre"¹²⁰. En este estado la naturaleza racional alcanza la plenitud de sus posibilidades.

Más aún, como en el hombre el alma siempre está en acto, y las acciones no, es necesario afirmar unas potencias intermedias emanadas del alma y que están ordenadas a la realización de las acciones. En caso contrario "todo el que tiene alma estaría siempre realizando las acciones vitales, así como quien tiene alma está vivo"¹²¹.

Puede suceder, además, que estas potencias no estén determinadas a realizar un acto concreto, que es lo que sucede en el ámbito racional; en tal caso las potencias deberán ser perfeccionadas asimismo por los hábitos, que disponen para realizar la operación¹²². Pero no es perfecto del hombre cualquier hábito, sino aquel que lo dispone a obrar bien, esto es, según su naturaleza¹²³; y al hábito bueno se le da el nombre de *virtud*¹²⁴.

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

¹²⁰ S. Th. I-II, q. 3, a. 2 in c.

¹²¹ S. Th. I, q. 77, a. 1 in c.

¹²² Cf. S. Th. I-II, q. 49, a. 4 ad 1.

¹²³ Cf. S. Th. I-II, q. 49, a. 2 in c.

¹²⁴ Cf. S. Th. I-II, q. 55, a. 4 in c.

hemos visto que es la virtud, puede ser entonces calificada como una "segunda generación"¹²⁵. Dice por ello Santo Tomás cuando habla del hijo que está bajo el cuidado de los padres que se halla como contenido en un "útero espiritual"¹²⁶.

De ahí que, prolongándose la procreación en la crianza y educación de la prole, afirme Tomás: "como el padre te engendró corporalmente, así el maestro te engendró espiritualmente"¹²⁷.

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

El matrimonio está principalmente establecido para el bien de la prole, que consiste no sólo en engendrarla, para lo cual no es necesario el matrimonio, sino además en promoverla al estado perfecto, porque todas las cosas tienden naturalmente a llevar sus efectos a la perfección¹²⁸.

¹²⁵ Cf. Antonio Millán Puelles, *La formación de la personalidad humana*, p. 32.

¹²⁶ "El hijo, en realidad, es naturalmente algo del padre. En primer lugar, porque, en un primer momento, mientras está en el seno de la madre, no se distingue corporalmente de sus padres. Después, una vez que ha salido del útero materno, antes del uso de razón, está bajo el cuidado de sus padres, como contenido en un útero espiritual" (S. Th. II-II, q. 10, a. 12 in c). Este sugerente texto de Santo Tomás se refiere, ciertamente a la crianza, pues habla del hijo "antes de que tenga uso de razón"; mas tratándose de una metáfora nos permitimos usarla también para la educación racional.

¹²⁷ *Sermo Jesus proficiebat*.

¹²⁸ *In IV Sent.* dist. 39, q. 1, a. 2 in c.

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

Por el bien de la prole se entiende no solamente su procreación, por la que la prole recibe el ser, sino también la crianza y la instrucción, por las que de los padres se reciben el alimento y la doctrina¹²⁹.

Dejaremos de lado la crianza para centrarnos en la educación de lo propio del hombre. Pues bien, aquello *que somos* y en lo que hemos de ser educados, es lo que corresponde a su vida racional, pues "el hombre vive por la razón"¹³⁰.

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

¹²⁹ *In IV Sent.* dist. 33, q. 1, a. 3, q. 1 in c.

¹³⁰ *Summa contra gentiles* III, c. 122, n. 8 (a partir de ahora S. C. G.); o también S. Th. I-II, q. 1, a. 1 in c.

3.2 El estado de virtud

El conjunto armonioso de virtudes intelectuales y morales, y aun de disposiciones corpóreas, configuran el *estado de virtud* que Santo Tomás de Aquino identifica como estado perfecto del hombre en cuanto hombre, fin de la educación. Ese estado de virtud sigue al del hombre ya engendrado y, mediante "ciertos accidentes necesarios para su operación perfecta"¹³¹, predispone al de la felicidad. No se trata, por tanto, de una virtud por la virtud, al modo estoico o kantiano, sino de una virtud por la felicidad; la educación no quedará así identificada sólo con el arduo y disciplinado ejercicio formativo, sino que el crecimiento virtuoso del educando irá progresivamente aumentando su grado de felicidad¹³².

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

Santo Tomás nos responde que su principio intrínseco, "capaz de conducir hasta el acto perfecto"¹³³, es la potencia racional del sujeto que se perfecciona; así, se

¹³¹ S. Th. I, q. 6, a. 3 in c.

¹³² "Una educación moral centrada en las virtudes deberá caracterizarse por su orientación explícita hacia la felicidad de los educandos. Su objetivo primordial es habilitar a cada uno de ellos para que puedan ser felices. No en balde la característica 'termómetro' de la virtud plena es el agrado que se experimenta al practicarla" (Mauricio Echeverría, «Los objetivos transversales y la educación en virtudes», *Pensamiento educativo* 22, 1998, p. 282).

¹³³ *De Veritate* q. 11, a. 1 in c.

logran hábitos especulativos "cuando la razón natural llega por sí misma al conocimiento de lo ignorado"¹³⁴. No es la naturaleza en el sentido de un principio determinado a obrar, sino que se refiere al principio dado por naturaleza, esto es, la razón *natural*; y ésta no se ve determinada sino en el asentimiento a la verdad de los primeros principios -o en la aceptación del último fin, si se trata de la potencia apetitiva-:

Aun cuando nuestro entendimiento se actúe en orden a algunas operaciones, sin embargo, algunas cosas están impresas en su misma naturaleza, como los primeros principios, que no pueden cambiar, y el último fin, que no puede no querer¹³⁵.

El principio extrínseco de la vida racional, que "no obra sino ayudando al agente intrínseco, y ofreciéndole aquello que le hace posible llegar al acto"¹³⁶, debe ser sin duda otra potencia racional. Como explica Tomás, la ayuda que el arte -principio extrínseco- proporciona a la naturaleza -principio intrínseco- debe seguir un proceso similar al que la naturaleza realiza por sí misma; por eso, si lo natural es aquí una potencia racional, el arte no puede deberse a algo que no sea otra potencia racional:

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

¹³⁴ *De Veritate* q. 11, a. 1 in c.

¹³⁵ S. Th. I, q. 18, a. 3 in c.

¹³⁶ *De Veritate* q. 11, a. 1 in c.

mo en la adquisición de la ciencia, donde el que enseña lleva a otro al conocimiento de lo ignorado siguiendo un procedimiento similar al que uno emplea para descubrir por sí mismo lo que ignora¹³⁷.

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

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

Hay un doble modo de adquirir la ciencia: uno, cuando la razón natural llega por sí misma al conocimiento de lo ignorado, y este modo se llama invención; y otro, cuando desde fuera algo apuntala a la razón natural, y este modo se llama disciplina¹³⁸.

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

¹³⁷ *De Veritate* q. 11, a. 1 in c.

¹³⁸ *De Veritate* q. 11, a. 1 in c.

practicar obras de justicia. Se puede decir, pues, que la *disciplina* tiende a fomentar en el educando la *inventio*¹³⁹.

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

Los demás animales poseen de una manera natural sus prudencias, con las que pueden proveerse a sí mismos; pero el hombre vive según la razón, que para hacerse prudente necesita de una experiencia de larga duración; pero los hombres no son capaces de tal instrucción recién nacidos, sino tras largo tiempo y sobre todo cuando alcanzan los años de la discreción¹⁴⁰.

¹³⁹ "En la comunicación intelectual y en la forja de personas humanas hay que contar siempre con la creatividad y con la aportación de los oyentes: el buen oyente es capaz de sacar mucho fruto de las pocas cosas que ha oído al maestro, cuando éste suscita en él la capacidad inventiva" (Abelardo Lobato, "La paideia exigida por la verdad", en AA.VV., *La formazione integrale domenicana*, Bologna, ESD, 1996, p. 279).

¹⁴⁰ S. C. G. III, c. 122, n. 8.

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

Lo que dice [Agustín] de que la virtud es el arte de vivir bien conviene esencialmente a la prudencia, y, por participación, a las demás virtudes, en cuanto dirigidas por la prudencia¹⁴¹.

Estas virtudes principales, que gobiernan las demás y que son el objeto propio de la educación, son las siguientes: en el ámbito especulativo está la sabiduría, pues ella es la que "juzga acerca de todas las demás virtudes intelectuales, y las ordena a todas, siendo como la ciencia arquitectónica respecto de todas ellas"¹⁴²; en el ámbito moral nos encontramos con la prudencia, "sabiduría acerca de las cosas humanas"¹⁴³; y en el que corresponde a la vida sobrenatural tenemos la fe, de la que nace la oración que pide a Dios el don de sabiduría.

¹⁴¹ S. Th. I-II, q. 58, a. 2 ad 1.

¹⁴² S. Th. I-II, q. 66, a. 5 in c.

¹⁴³ S. Th. II-II, q. 47, a. 2 ad 1.

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

Además, no es posible educar en las virtudes de gobierno si no es con la práctica de gobierno; es decir, que para que el niño se vuelva prudente deberá, desde la docilidad a sus padres y maestros, ir practicando la justicia, la fortaleza, etc.¹⁴⁴. Y cuando su prudencia ya comience a germinar en su entendimiento práctico, la prudencia de los padres seguirá actuando mas de diferente modo, iniciando progresivamente el tránsito del mandato al consejo.

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

¹⁴⁴ Cf. S. Th. I-II, q. 58, a. 5.

Una vez que comienza a tener uso de razón, empieza también a ser él mismo, y en todo lo concerniente al derecho divino o natural puede ser provisor de sí mismo. En esa situación debe ser inducido a la fe, no a la fuerza, sino por la persuasión, y puede también, contra la voluntad de sus padres, prestar su asentimiento a la fe y recibir el bautismo; mas no antes del uso de razón¹⁴⁵.

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

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

3.3 Educar el cuerpo

No obstante comenzaremos nuestro camino por lo más material y potencial, que son las disposiciones corpóreas. Y es que dada la esencial corporeidad del hombre, la adecuada disposición corpórea puede contribuir a mejorar o a distorsionar la actividad del alma: "cuando los miembros del cuerpo están naturalmente dislocados, no obedecen dicho impulso del alma"¹⁴⁶. Y esto sucede tanto en el orden cognoscitivo como en el apetitivo.

¹⁴⁵ S. Th. II-II, q. 10, a. 12 in c.

¹⁴⁶ S. Th. I, q. 78, a. 1 ad 4.

Así, por ejemplo, un conveniente descanso, un ambiente apropiado para evitar las distracciones, la misma salud corpórea son condiciones que pueden influir en la actividad intelectual, aunque no sea formando directamente hábitos operativos en el entendimiento, sino por medio del perfeccionamiento de las potencias sensitivas¹⁴⁷. Y lo mismo puede decirse de la influencia de la corporeidad en la formación de virtudes morales de la sensibilidad, tan importantes en la correcta maduración de las virtudes morales de la voluntad:

Por parte del cuerpo, según la naturaleza del individuo, se dan hábitos apetitivos incoativamente naturales, pues hay hombres que, debido a la complexión de su cuerpo, tienen predisposición para la castidad, o para la mansedumbre u otras virtudes¹⁴⁸.

92

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

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

¹⁴⁷ Cf. S. Th. I-II, q. 50, a. 4 ad 3.

¹⁴⁸ S. Th. I-II, q. 51, a. 1 in c.

desarrollo corporal comporta una inmadurez tal de la sensibilidad que, como acabamos de afirmar, puede incapacitar al entendimiento y a la voluntad para la misma realización de sus actos, o condicionarlos en gran medida¹⁴⁹.

Desde este planteamiento el Aquinate realiza en el comentario al libro cuarto de las *Sentencias* de Pedro Lombardo una detallada clasificación de las edades del niño en función de su estado corpóreo, diferenciando tres etapas o septenios. En todos ellos el criterio es el mismo: "La razón se desarrolla en el hombre de un modo gradual, conforme se sosiega el movimiento y emanación de los humores"¹⁵⁰.

Un primer estado abarca desde el nacimiento hasta los siete años, y se denomina *infancia*; en esta edad "el hombre ni entiende por sí ni puede comprender por medio de otro"¹⁵¹; esta limitación en el conocimiento impide también el compromiso moral, "y por esto en aquella edad no está preparado para ningún contrato, y, por consiguiente, tampoco para los esponsales"¹⁵². La educabilidad es en esta época prácticamente nula, centrándose toda la actividad de los padres en la crianza del niño, para que crezca convenientemente. Por eso a la escuela, lugar de educación y no de crianza, no se va hasta cumplir los siete años.

93

¹⁴⁹ Cf. S. Th. I, q. 101, a. 2 in c.

¹⁵⁰ *In IV Sent.* dist. 27, q. 2, a. 2 in c.

¹⁵¹ *In IV Sent.* dist. 27, q. 2, a. 2 in c.

¹⁵² *In IV Sent.* dist. 27, q. 2, a. 2 in c.

Y en esta edad, que Tomás denomina *puericia*, la condición corpórea permite ya al niño el uso de razón, pero no hasta tal punto que uno sea capaz de la *inventio* o descubrimiento de la verdad por sí mismo, dependiendo por completo de la *disciplina* o enseñanza por otro, que es el maestro. El compromiso moral puede ya iniciarse en esta etapa, pero sin que se adquiriera de modo definitivo, puesto que "no tiene firme voluntad"¹⁵³.

La tercera etapa o *adolescencia* se inicia a los catorce años, y en ella el adolescente "no sólo puede comprender por medio de otro, sino también por sí mismo"¹⁵⁴, esto permite un compromiso moral ya definitivo en lo que se refiere a la propia persona, pudiendo asumir tanto el matrimonio como la vida religiosa.

94 Y si en la adolescencia es posible adquirir compromisos en lo propio, con respecto a lo ajeno aún es necesario esperar, afirma Santo Tomás, a una cuarta etapa que se inicia a los veinticinco años, denominada *juventud*, y que supone el alejamiento definitivo de la niñez. Esta entrada en la edad adulta, por la que el hombre deja de estar bajo la tutela de los padres, supone una madurez que se traduce en disminución de su educabilidad. En efecto, el hombre adulto ya debe ser prudente; y todo el progreso de su educación moral debe haber consistido, principalmente, en un crecimiento en la "prudencia acerca de las cosas futuras"¹⁵⁵. Por esta madurez de

¹⁵³ *In IV Sent. dist. 27, q. 2, a. 2 in c.*

¹⁵⁴ *In IV Sent. dist. 27, q. 2, a. 2 in c.*

¹⁵⁵ *In IV Sent. dist. 27, q. 2, a. 2 in c.*

la "edad perfecta", el educando puede convertirse ya en educador; así lo explica Tomás aplicándolo a la vida de Jesús: "Cristo se bautizó alrededor del tiempo en que comenzaba a enseñar y predicar, para lo que se requiere una edad perfecta, como son los treinta años"¹⁵⁶.

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

El doctor de la verdad católica debe no sólo instruir a los más adelantados, sino también enseñar a los que empiezan, según lo que dice el Apóstol en I Cor 3: *Como a párvulos en Cristo, os he dado por alimento leche para beber, no carne para masticar*¹⁵⁷.

Las disposiciones orgánicas pueden ser modificadas también desde la razón por medio de las artes, las cuales "se ordenan a las obras realizadas mediante el cuerpo"¹⁵⁸. Así, la medicina o la educación física, por ejemplo, pueden ser un aliado de la vida racional, como se expresa en el conocido aforismo *mens sana in corpore sano*.

¹⁵⁶ S. Th. III, q. 39, a. 3 in c.

¹⁵⁷ S. Th. Prologus.

¹⁵⁸ S. Th. I-II, q. 57, a. 3 ad 3.

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

La educación física aparece en la obra de Tomás con los términos *gignastica*, *exercitativa* o *luctativa*¹⁵⁹. Él mismo nos la define así: "la cual trata acerca de los ejercicios ordenados a que el cuerpo se valga bien"¹⁶⁰. Veamos en uno de los pocos textos en los que Tomás nos habla de este arte *exercitativa* cómo puede, en efecto, darse virtud en los miembros de la fuerza locomotriz, recibiendo incluso dicha virtud el nombre de *fortaleza corpórea*; además, se pone de manifiesto el carácter racional de este arte, que debe procurar la "debida medida" entre el exceso y el defecto; y aún se constata la relación existente entre la medicina y el ejercicio, dos artes dirigidos a lo mismo: la adecuada disposición del cuerpo con respecto a las potencias del alma, una restableciendo la salud, y otra perfeccionándola:

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

¹⁵⁹ Cf. *In III Ethic.* lect. 7, n. 11.

¹⁶⁰ *In XI Metaph.* lect. 7, n. 2.

conviene, su salud se resentirá; pero si hace ejercicio, come y bebe moderadamente, conseguirá fortaleza corporal, y su salud se verá acrecida y asegurada¹⁶¹.

Es evidente, sin embargo, que la atención al desarrollo físico no puede llevar a descuidar el crecimiento del alma: "Es vano ser perfecto en edad según el cuerpo si no se es en el alma"¹⁶².

Esta afirmación de Santo Tomás en el sermón *Puer Jesus* viene seguida de un comentario acerca de las funestas consecuencias de desarrollar el cuerpo y no el alma, asegurando que algo así es "monstruoso, dañino, pesado o trabajoso, y peligroso"¹⁶³: monstruoso, porque el hombre crece así sólo en una parte suya; dañino, porque se desaprovecha el tiempo que uno tiene para adquirir la virtud; trabajoso, porque de joven es más fácil moldear el alma, y con los años esto se torna más arduo; y, por todo ello, es peligroso para el alma.

3.4 Educar la vida intelectual

3.4.1 Educar la verdad

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

¹⁶¹ *In II Ethic.* lect. 2, n. 7.

¹⁶² *Sermo Puer Jesus.*

¹⁶³ *Sermo Puer Jesus.*

Las cosas que se enseñan, en tanto que tienen la forma que les corresponde, decimos que son *verdaderas*: "toda cosa es verdadera -afirma Tomás- según que tiene la forma propia de su naturaleza"¹⁶⁴. Este es el primer sentido de la verdad en el orden de la fundamentación ontológica, perfectamente sintetizado por la expresión de San Agustín que recoge el Aquinate: "Verdadero es lo que es"¹⁶⁵.

Esta verdad del ente, en cuanto es, lo constituye apto para ser entendido tal y como es, o sea, para que un entendimiento conozca la verdad de su ser. Esta es la segunda acepción de la verdad en el orden óptico, que consiste en "la rectitud que puede ser percibida sólo por la mente"¹⁶⁶. En este sentido hay que entender aquella expresión tomada de Isaac Israeli, que cita Tomás: "La verdad es la adecuación de la cosa y el entendimiento". Y si la verdad del ente lo hace apto para ser entendido, siendo por ello sus formas *inteligibles*, también lo hará apto para ser enseñado. Por eso, cuando Balmes inicia su obra *El Criterio* dirigida a educar para pensar bien, afirma que éste consiste: "o en conocer la verdad o en dirigir el entendimiento por el camino que conduce a ella"¹⁶⁷. Y esto último es enseñar.

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

¹⁶⁴ S. Th. I, q. 16, a. 2 in c.

¹⁶⁵ *De Veritate* c. 1, a. 1 in c. Dice también Jaime Balmes: "La verdad es la realidad de las cosas. Cuando las conocemos como son en sí, alcanzamos la verdad; de otra suerte, caemos en el error" (Jaime Balmes, *El Criterio* I, c. 1).

¹⁶⁶ *De Veritate* c. 1, a. 1 in c.

¹⁶⁷ Jaime Balmes, *El Criterio* I, c. 1.

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

Si profundizamos más constatamos otro sentido análogo al primero, según el cual el entendimiento no sólo es verdadero por aprehender una forma inteligible, sino por manifestar que su aprehensión se corresponde con la realidad: "Verdadero es lo manifestativo y declarativo del ser"¹⁶⁸, afirma Tomás citando a San Hilario; es decir, no sólo tiene el entendimiento el concepto *caballo*, sino juzga que *el caballo es un animal*. Y esto ya no es posible para los sentidos, que ven, pero no saben si ven las cosas como son. Aquí, pues, tratamos el entendimiento en cuanto cognoscente, y la verdad queda entonces definida como la "adecuación entre el entendimiento y la cosa"; así explica Santo Tomás esta acepción del concepto *verdad*, que es la tercera en el orden de fundamentación óptica, aunque sea la primera en el orden de conocimiento:

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

¹⁶⁸ *De Veritate* c. 1, a. 1 in c.

conocer esta conformidad. Esto no lo conocen de ninguna manera los sentidos, pues aunque la vista tenga la imagen de lo visible, sin embargo, no conoce la adecuación existente entre él y lo que aprehende de él¹⁶⁹.

Para poder expresar dicha adecuación entre el entendimiento y la cosa al hombre no le basta el concepto, siéndole necesario recurrir al juicio, en el que afirme o niegue que, en verdad, lo conocido es así¹⁷⁰. Este juicio verdadero, "manifestativo y declarativo del ser", en tanto que verdad que se da en el entendimiento del maestro en cuanto cognoscente, y en tanto que se funda en la verdad del ente, apto para ser entendido, es la palabra que se enseña al discípulo para que aprenda, para que llegue al conocimiento de la verdad.

Para conseguir en el educando hábitos que dispongan convenientemente al conocimiento de la verdad, es necesario ejercitar su entendimiento en el descubrimiento de juicios verdaderos y no sólo en la adquisición de conceptos. Qué desviada, por supuesto, la educación que se base en juicios erróneos, pues "el bien del entendimiento es la verdad, como su mal es la falsedad"¹⁷¹; mas también, qué desviada la que, en un mero afán enciclopédico o de erudición, llene la mente del alumno de noticias, términos, hechos, ideas, definiciones, opiniones¹⁷², etc., sin atreverse a

¹⁶⁹ S. Th. I, q. 16, a. 2 in c.

¹⁷⁰ Cf. S. Th. I, q. 16, a. 2 in c.

¹⁷¹ S. Th. I-II, q. 57, a. 2 ad 3.

¹⁷² Dice Santo Tomás que la opinión y la sospecha, al poder versar tanto sobre la verdad como sobre la falsedad, no son capaces de engendrar virtudes intelectuales (Cf. S. Th. I-II, q. 57, a. 2 ad 3).

comprometer el entendimiento en un juicio que alcance la realidad¹⁷³. Una educación así, temerosa y hasta resentida del mismo término *verdad*, dirige el entendimiento hacia su propia muerte, pues le hace creer poseedor del nutritivo alimento de la *cultura*, resultando éste no ser más que mera distracción, incapaz de satisfacer su auténtico ansia de saber¹⁷⁴.

Por el contrario, la verdadera educación pretende que el alumno alcance a formular juicios; y no sólo esto, sino que dichos juicios sean verdaderos¹⁷⁵. Por eso trata que sea él mismo el que llegue a la conclusión, y no que ésta le venga impuesta por la voluntad de otro: "Algunos siguen la opinión de los maestros, porque las oyen de ellos; pero nadie debe tener un amigo como verdad, sino que sólo debe adherirse a la verdad"¹⁷⁶.

¹⁷³ Santo Tomás se vio inmerso en el método pedagógico de la *quaestio disputata*, que tan acertadamente utilizó; en él lo importante no era la discusión en sí misma, sino que el *respondens* refutara convenientemente las objeciones presentadas y, sobre todo, que el maestro dictara su *determinatio* o solución a toda la cuestión (Cf. James A. Weisheipl, Op. Cit., pp. 158-159).

¹⁷⁴ Sobre el "olvido de la verdad" en la cultura actual, ver A. Lobato, "La paideia exigida por la verdad".

¹⁷⁵ Afirma por ello Lobato: "La formación intelectual humana no es sino el desarrollo de la capacidad de verdad que tiene el hombre por su dimensión espiritual cognoscitiva" (Abelardo Lobato, "La paideia exigida por la verdad", p. 275).

¹⁷⁶ Dice al respecto con gran perspicacia el profesor Petit: "Sólo de lo verdadero somos enseñados. De ahí que, podemos añadir nosotros, sólo lo que es verdad constituye escuela, la opinión, si acaso, partido pero no escuela. Por eso el tomismo es una escuela y no un partido. La diferencia consiste en que lo enseñado es comprendido por el que ha aprendido como cosa propia, mientras que lo opinado se sostiene por voluntad del que lo manifiesta ya que le falta la certeza de lo afirmado. A esta verdad esencial se une una verdad psicológica, pues cuando alguien conoce algo por su propio entendimiento no le molesta reconocer que lo ha aprendido de otro, pero al contrario, quien habla por lo dicho por otro, el que meramente repite tiene necesidad de aparentar que no pertenece a escuela alguna" (José M^a Petit, "Principios fundamentales de la tarea docente según Santo Tomás de Aquino", *Espíritu* 44, 111, 1995, pp. 73-83, p. 78).

Y si la educación tiene como alimento la verdad, será también misión suya desterrar el error en la mente del educando. Así lo sintetiza Santo Tomás, refiriéndose en concreto a la enseñanza que parte de la Sagrada Escritura: «Cuatro son los efectos de la Sagrada Escritura: para la razón especulativa, enseñar la verdad y refutar el error; y para la razón práctica, alejar del mal e inducir al bien»¹⁷⁷.

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

3.4.2 Las virtudes intelectuales

Mas para el conocimiento de la verdad se requieren virtudes que ayuden al entendimiento. Atendiendo entonces a estas virtudes intelectuales, podemos comenzar por la virtud del *entendimiento*. Existe, en efecto, en la facultad del mismo nombre y de forma connatural una virtud que dispone la inteligencia humana para conocer inmediatamente las verdades evidentes, aquellas que no necesitan otra verdad para ser conocidas¹⁷⁸. El carácter connatural de esta virtud excluye en ella la condición de educable. Santo Tomás menciona entonces en la cuestión *De magistro* la posición de los platónicos, quienes consideran que todos los hábitos intelectivos son connaturales al hombre, y que la única educación posible consiste en proponer

¹⁷⁷ In II Epist. ad Tim. c. 3, lect. 3.

¹⁷⁸ Cf. S. Th. I-II, q. 57, a. 2 in c.

imágenes que ayuden a despertar lo que ya viene dado por naturaleza¹⁷⁹. La crítica del Aquinate se fundamenta en la existencia de causas próximas en el universo, las cuales quedan removidas en la tesis platónica¹⁸⁰.

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

Lo mismo hay que decir de la adquisición de la ciencia, a saber, que preexisten en nosotros algo así como semillas de las ciencias, que son las primeras concepciones del entendimiento, las cuales son conocidas por la luz del entendimiento agente mediante especies abstraídas de lo sensible, ya sean éstas complejas, como las dignidades, ya simples, como la razón del ser, del uno, etc., que el entendimiento aprehende inmediatamente. Todos los principios se siguen de estos principios universales, como si se tratara de razones seminales. Por consiguiente, cuando a partir de estos conocimientos universales la mente es llevada a conocer en acto los particulares, que primeramente eran conocidos en potencia y como de manera universal, entonces se dice de alguien que adquiere ciencia¹⁸¹.

Continúa explicando lo que ya hemos considerado con anterioridad, y es que esta adquisición puede conseguirse sin ayuda exterior *-inventio-* o con ella *-disciplina-*, lo que corresponde a la *educación intelectual*¹⁸².

¹⁷⁹ Cf. *De Veritate* q. 11, a. 1 in c.

¹⁸⁰ Cf. *De Veritate* q. 11, a. 1 in c.

¹⁸¹ *De Veritate* q. 11, a. 1 in c.

¹⁸² Cf. *De Veritate* q. 11, a. 1 in c.

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

3.4.3 Ciencia y sabiduría

Las virtudes intelectuales especulativas son dos: la ciencia, que perfecciona el raciocinio que discurre a partir de principios universales en tal o cual género de seres cognoscibles, y la sabiduría, que lo hace a partir de los principios universales últimos¹⁸³.

Sabiduría sólo hay una, pues el objeto último en el que fundamenta su raciocinio es uno solo, Dios; mientras que podemos identificar tantas ciencias cuantos géneros haya. Y es tal el objeto de la sabiduría, que ésta juzga y ordena todo otro conocimiento científico, tanto en sus principios como en sus conclusiones; por lo que puede afirmarse que la sabiduría es el principal hábito intelectual¹⁸⁴.

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

¹⁸³ Cf. S. Th. I-II, q. 57, a. 2 in c.

¹⁸⁴ Cf. S. Th. I-II, q. 66, a. 5 in c.

da, sin norte ni brújula, con el grave peligro de perderse en un laberinto de ciencias. Fácilmente una determinada ciencia aspirará entonces a sustituir el vacío dejado por la enseñanza de la Filosofía, convirtiéndose en guía de las demás desde principios particulares; o, por el contrario, la enseñanza intelectual acabará perdiendo su carácter especulativo, para dirigirse exclusivamente a lo práctico y, sobre todo, a lo técnico. Qué distinta es la verdadera educación intelectual, que promueve en el educando actitudes contemplativas: "el estudio de la sabiduría -afirma Tomás en un precioso texto- es el más perfecto, sublime, provechoso y alegre de todos los estudios humanos"¹⁸⁵.

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

El que enseña -explica Tomás en un texto ya citado- lleva a otro al conocimiento de lo que ignora siguiendo un proceso similar al que uno emplea para descubrir por sí mismo lo que ignora¹⁸⁶.

Se basa el Aquinate en otro principio más general que tuvimos presente recientemente: el arte imita a la naturaleza¹⁸⁷. Y como la enseñanza tiene algo de arte -

¹⁸⁵ S. C. G. I, c. 2, n. 1.

¹⁸⁶ *De Veritate* q. 11, a. 1 in c.

¹⁸⁷ Cf. *De Veritate* q. 11, a. 1 in c.

aunque no servil, sino liberal, pues se ordena al conocimiento de la verdad¹⁸⁸, deberá buscar un modelo en la naturaleza al que imitar. Y este modelo es el orden de descubrimiento.

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

Se dice que el hombre causa la ciencia en otro por la operación de la razón natural de éste. Y esto es enseñar. Por ello decimos que un hombre enseña a otro y es su maestro¹⁸⁹.

Él mismo es un ejemplo palpable de esto, pues cuando uno se acerca a sus escritos Tomás parece menguar para que sólo la verdad crezca. Fijémonos en el consejo que él mismo da al hermano Juan en la *Epistola de modo studendi*, y que debiera estar grabado en la mente de todo aquel que se entrega a la vida intelectual: "No te fijes de quien viene lo que oigas, pero todo lo que de bueno se diga, encomiéndalo a la memoria"¹⁹⁰.

¹⁸⁸ Cf. I-II, q. 57, a. 3 ad 3.

¹⁸⁹ *De Veritate* q. 11, a. 1 in c.

¹⁹⁰ *Epistola de modo studendi*.

Lo importante es, pues, la respuesta del alumno: "Procura entender cuanto leas y escuches"¹⁹¹, sigue diciendo al hermano Juan. De este modo la acción educativa adquiere la forma de diálogo, en donde el maestro pregunta y el alumno responde, tal y como sucedía en las fecundas disputas académicas que vivió Tomás en su vida universitaria y que nos dejaron el legado de las *questiones disputatae*.

En el *ordo inveniendi* se aprecia otro aspecto interesante: el maestro siempre llega a descubrir lo que ignora desde algún conocimiento previo. Así pues, hay que enseñar desde lo que el alumno ya sabe. Esto exige, evidentemente, que el maestro conozca a su alumno y sepa adaptarse a su nivel. Pero estos preconocidos del alumno pueden aún enriquecerse por obra del maestro cuando éste recurre a la memoria del pasado, a lo dicho por otros: "No dejes de imitar las huellas de los buenos y de los santos"¹⁹², es otro de sus consejos que da al hermano Juan. Es realmente admirable el bagaje cultural que hallamos en la obra de Tomás: citas de la Sagrada Escritura, que sabía de memoria; de los Santos Padres, que engarzó en la preciosa *Catena aurea*; de los Concilios ecuménicos, que quiso conocer con absoluta precisión; y de filósofos griegos, romanos, árabes, judíos y cristianos, destacando las obras de Aristóteles, *el Filósofo*, cuyas traducciones esperaba con ansia.

¹⁹¹ *Epistola de modo studendi*.

¹⁹² *Epistola de modo studendi*.

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

El hombre -asegura el Aquinate- no se hace partícipe del aprendizaje de repente, sino de una manera progresiva, según el modo de su naturaleza. De ahí que todo el que aprende es necesario que crea, para así llegar a la perfección de la ciencia, como lo atestigua el Filósofo: *Creer es algo necesario a quien aprende*¹⁹³.

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

Y en caso de que el alumno no se vea capaz de alcanzar por sí mismo la conclusión, entonces propone que el maestro fortalezca su entendimiento mostrándole las conexiones entre los principios y la conclusión. Se trata de "llegar a las cosas más difíciles a través de las más fáciles"¹⁹⁴, asegura nuevamente en su *Epistola de modo studendi*. Veamos el luminoso texto del maestro Tomás en la cuestión *De magistro*:

¹⁹³ S. Th. II-II, q. 2, a. 3 in c.

¹⁹⁴ *Epistola de modo studendi*.

El maestro conduce de dos maneras al discípulo desde lo que ya conoce hasta el conocimiento de lo que ignora. La primera, suministrándole algunos medios o ayudas de los cuales pueda su entendimiento adquirir la ciencia, tales como ciertas proposiciones menos universales, que el discípulo puede fácilmente juzgar mediante sus previos conocimientos, o dándole ejemplos palpables, o cosas semejantes, o cosas opuestas a partir de las que el entendimiento del que aprende es llevado al conocimiento de algo desconocido. La segunda, fortaleciendo el entendimiento del que aprende, no mediante alguna virtud activa como si el entendimiento del que enseña fuese de una naturaleza superior, tal como dijimos que iluminan los ángeles, puesto que todos los entendimientos humanos son de un mismo grado en el orden natural, sino en cuanto se hace ver al discípulo la conexión de los principios con las conclusiones, en el caso de que no tenga suficiente poder comparativo para deducir por sí mismo tales conclusiones de tales principios¹⁹⁵.

Por otra parte, explica Santo Tomás que la enseñanza de las virtudes intelectuales no sólo requiere una adecuada metodología, sino que en el alumno se den algunas virtudes morales previas. Así, aconseja al hermano Juan que "mantenga pura la conciencia", "se muestre amable con todos", "no indague de ninguna manera acerca de las acciones ajenas", etc.¹⁹⁶. También afirma con rotundidad la necesidad de la abstinencia y la castidad en orden a la vida intelectual, pues por los vicios contrarios "la intención del hombre se aplica al máximo a las cosas corpóreas y, consiguientemente, queda debilitada la operación humana respecto de las cosas inteligibles"¹⁹⁷.

¹⁹⁵ S. Th. I, q. 117, a. 1 in c.

¹⁹⁶ *Epistola de modo studendi*.

¹⁹⁷ S. Th. II-II, a. 15, a. 3 in c.

Mas la virtud moral que mejor predispone al estudio es, sin duda, la *estudiosidad*. Es moral porque regula el apetito de conocer y el gozo contemplativo que se deriva, de ahí que el Angélico sitúe dicha virtud como parte potencial de la templanza -lo que no impide que también lo sea de la ciencia y la sabiduría¹⁹⁸.

La estudiosidad pone la verdad como auténtico objeto del conocer -y, por ende, del educar-, evitando caer en el vicio de la *curiosidad*; ésta, en efecto, no busca tanto conocer la verdad, cuanto gozarse con el conocer. . . sea verdadero o no; por eso es propio del curioso atender a cosas superficiales y a falsos maestros, aquellos que sólo son alabados por su retórica¹⁹⁹, mientras que el estudioso dirige sus preguntas a maestros que destaquen por su sabiduría, ya presentes, ya antiguos, ya a las mismas criaturas, pues "las obras de Dios son sentencias de su sabiduría"²⁰⁰, y todo su saber lo ordena a Dios como a la Causa suprema²⁰¹.

También es propio del curioso pretender lo que le supera, "por encima de la capacidad de nuestro ingenio, lo cual da lugar a que los hombres caigan fácilmente en errores"²⁰²; por el contrario, el estudioso es humilde y acepta el consejo de Tomás

¹⁹⁸ Cf. S. Th. II-II, q. 166, a. 2 in c; Alberto Caturelli, "La estudiosidad y la vida espiritual", *Sapientia* 42, 1987, pp. 167-176.

¹⁹⁹ S. Th. II-II, q. 167, a. 1 in c.

²⁰⁰ *Sermo Jesus proficiebat*.

²⁰¹ Cf. S. Th. II-II, q. 167, a. 1 in c.

²⁰² S. Th. II-II, q. 167, a. 1 in c).

al hermano Juan: "no investigues las cosas que te exceden"²⁰³; por eso el que busca la verdad sabe abrirse con docilidad a las indicaciones del maestro, y no porque vengan de él, sino porque son verdaderas; de ahí que afirme Santo Tomás que hay que saber escuchar a más de un maestro, para que "lo que no aprendas de uno, lo aprendas de otro"²⁰⁴.

Por último, debemos decir que la estudiosidad no sólo modera el placer de conocer, sino que también fortalece el apetito del mismo, para así superar las dificultades inherentes al estudio, sobre todo las que favorecen la distracción; por eso pone Tomás como condición de la sabiduría la atenta meditación que, a ejemplo de María deberá ser frecuente, íntegra y profunda²⁰⁵. El educador que pretenda dirigir a su discípulo por las sendas de la ciencia y la sabiduría deberá, por consiguiente, acondicionar el camino haciendo del educando alguien estudioso, esto es, deseoso, dócil y atento a la verdad.

3.4.4 Las artes

Junto a las virtudes especulativas encontramos otras dos virtudes intelectivas ordenadas ahora a lo práctico, que son la prudencia y el arte. Se diferencian en que la primera perfecciona el obrar humano y la segunda la obra realizada por el hombre²⁰⁶.

²⁰³ *Epistola de modo studendi*.

²⁰⁴ *Sermo Jesus proficiebat*.

²⁰⁵ *Sermo Jesus proficiebat*.

²⁰⁶ Cf. S. Th. I-II, q. 57, a. 4 in c.

El arte no exige más rectitud que la de la razón en su ordenación a la producción de la obra que pretende, del mismo modo que el entendimiento especulativo sólo debe ser conforme a la verdad de la cosa que busca conocer²⁰⁷; por el contrario, la prudencia requiere además la rectitud del apetito, pues no se puede juzgar correctamente acerca de lo particular agible sin que el apetito esté bien dispuesto al fin y pueda ayudar al entendimiento a razonar de modo adecuado²⁰⁸, y por ello la prudencia es virtud moral. Santo Tomás pone un claro ejemplo que ilustra esta diferencia: pecar queriendo implica mayor imprudencia que pecar sin querer, pero realizar mal una obra de arte queriendo es más alabado que realizarla mal sin querer; y esto es así porque "la rectitud de la voluntad es esencial a la prudencia, y no lo es al arte"²⁰⁹.

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

²⁰⁷ Cf. S. Th. I-II, q. 57, a. 3 in c.

²⁰⁸ Cf. S. Th. I-II, q. 58, a. 5 in c.

²⁰⁹ S. Th. I-II, q. 57, a. 4 in c.

Todo arte y toda doctrina racional se da por un conocimiento preexistente. Lo mismo en lo operativo. Por ejemplo, en el tañido de la cítara. El que tañe correctamente la cítara debió acostumbrarse primero por algunos aprendizajes y rudimentos. Lo mismo se da en otras, pues la materia debe estar bien dispuesta para la acción, dado que la acción del agente se realiza en un receptor bien dispuesto²¹⁰.

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

Otro aspecto interesante a recalcar es el lugar que debe tener la educación artística en el conjunto de las enseñanzas humanas. Hay que recordar aquello de que "todas las ciencias y artes se ordenan a algo uno, esto es, la perfección del hombre, que es su felicidad"²¹¹. Y en este orden las artes, que se caracterizan por la utilidad, tienen una clara subordinación al saber teórico, que es libre, y aun a la virtud moral. Así, las artes deben en todo momento permitir que el saber teórico y la vida moral puedan realizarse con plena libertad. Sigue en esto el Aquinate los sabios consejos de Aristóteles en su *Política*:

²¹⁰ *In VI Ethic.* lect. 1.

²¹¹ *In Metaph.* Proem.

Es claro en las distintas enseñanzas que no corresponde educar a los niños en todo lo útil en general, sino tan sólo en lo útil y liberal, porque las liberales disponen por sí en intelecto al fin, y las no liberales disponen por sí al bien del cuerpo, como dijo... Deben considerarse mercenarias la actividad, el arte y el conocimiento o doctrina que a los cuerpos de los libres o al alma, o aun al intelecto, disponen mal e inútilmente para el uso y las acciones de las virtudes morales e intelectuales, o para el uso de la virtud perfectísima que es la felicidad²¹².

Y se refiere en concreto a aquellas artes que "no dejan vacar a la mente en los bienes intelectuales por sí"²¹³. Hay que huir del pragmatismo educativo. ¿Qué lugar ocupa hoy la reflexión teórica en los sistemas educativos, aun universitarios? "Mercenarios" es el calificativo que les da Santo Tomás, pues se venden a la utilidad. Por el contrario, una educación que se precie de este nombre es aquella que prioriza el saber teórico, al servicio del cual se hallan las artes liberales.

Por ello hay que respetar el carácter liberal, contrario al de utilidad, de estas artes. Y menciona en primer lugar a la música, que "debe buscarse para educar y por el deleite que se da en el ocio, no por alguna utilidad extrínseca"²¹⁴. Luego, habrá que enseñar aquellas disciplinas útiles, pero que están directamente al servicio de saber teórico, como las artes lingüísticas:

²¹² *In VI Ethic.* lect. 1.

²¹³ *In VI Ethic.* lect. 1.

²¹⁴ *In VI Ethic.* lect. 1.

Es evidente que a los niños debe intruírselos en algunas disciplinas útiles, no tanto por la utilidad exterior que se sigue de ellas, sino porque benefician a las ciencias y actividades liberales. La ciencia del lenguaje no sólo es útil en relación con los bienes exteriores, según se dijo (y por ello debe enseñarse), sino también porque por el lenguaje se accede a muchas enseñanzas en otras ciencias, por ejemplo a la disciplina que transmite oralmente contenidos significativos, cuyo sentido y noción en su modo de significar a la vez que el orden adecuado, enseña la ciencia mentada²¹⁵.

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

pues por él puede considerarse más la belleza del cuerpo, que consiste en la debida proporción de la cantidad de los miembros entre sí y de todo el cuerpo, y del color que es bueno y deleitable en sí mismo²¹⁶.

115

3.4.5 La educación de los sentidos

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

²¹⁵ *In VI Ethic.* lect. 1.

²¹⁶ *In VI Ethic.* lect. 1.

Es imposible que nuestro entendimiento, en el presente estado de vida, durante el que se encuentra unido a un cuerpo pasible, entienda en acto sin recurrir a las imágenes²¹⁷.

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

Las potencias aprehensivas externas, como la vista, el oído y otras así, no son capaces de hábito alguno, sino que están determinadas a sus propios actos según la disposición natural²¹⁸.

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

²¹⁷ S. Th. I, q. 84, a. 7 in c.

²¹⁸ S. Th. I-II, q. 50, a. 3 ad 3.

Si hay allí sentido, necesariamente ha de haber imaginación. Pues la imaginación no es otra cosa que un movimiento obrado por el sentido en acto²¹⁹.

Es en virtud de esta actividad formadora de imágenes, que descubrimos en la imaginación la posibilidad de abrirse a la intervención de la razón, pues su objeto no queda fuera del sujeto, sino al alcance de las potencias del alma. Ahora sí, por fin, tenemos ante nosotros una facultad sensitiva capaz de forjar hábitos -siempre bajo el imperio de la razón, según lo ya explicado-, por los que «imaginar mejor»²²⁰.

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

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

²¹⁹ *In II De anima*, lect. 4, n. 4. "El conocimiento sensible -explica Canals- no podría ser definido sólo como intuitivo y receptivo. A la actualidad de la vida sensitiva le pertenece, constitutivamente, la emanación activa de la característica representación elaborada por la 'fantasía' o imaginación, que los aristotélicos llamaron *phantasma* o imagen, producida por una actividad que Aristóteles definió como 'movimiento realizado por el sentido en acto'". (Francisco Canals, *Sobre la esencia del conocimiento*, Barcelona, PPU, 1987, p. 395).

²²⁰ S. Th. I-II, q. 50, a. 3 ad 3.

en el alma cierta huella e inclinación, que hacen que la imaginación, en sueños, se incline más fácilmente a consentir en actos que dan lugar a la polución²²¹.

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

Mas la vida sensitiva requiere no sólo la percepción de la realidad presente sensible, sino la conservación de tales percepciones en orden a conseguir tener experiencia; la memoria es la facultad encargada de almacenar las imágenes, poniéndolas a disposición del alma para futuras ocasiones²²². Y la razón puede conseguir que la memoria se perfeccione mediante hábitos operativos, por los que poder «recordar mejor»²²³. Para ello será necesario proceder desde la imaginación, pues la memoria depende de las imágenes que ella le proporcione.

²²¹ S. Th. II-II, q. 154, a. 5 in c.

²²² Cf. S. Th. I, q. 78, a. 4 in c.

²²³ S. Th. I-II, q. 50, a. 3 ad 3.

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

Para conocer la verdad entre muchos factores es necesario recurrir a la experiencia, y por esa razón escribe el Filósofo en el libro II de la *Ética*, que la virtud intelectual nace y se desarrolla con la experiencia y el tiempo. La experiencia, a su vez, se forma de muchos recuerdos, como se demuestra en el libro I de la *Metafísica*. En consecuencia, la prudencia conlleva el tener memoria de muchas cosas, y por eso es conveniente considerar a la memoria como parte de la prudencia²²⁴.

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

²²⁴ S. Th. II-II, q. 49, a. 1 in c.

Primero, buscando algunas semejanzas con las cosas que intentamos recordar, pero que no sean imágenes corrientes, ya que siempre nos sorprenden las imágenes más inusitadas y les prestamos mayor y más intensa atención, y ésta es la razón por la que recordamos mejor las cosas de nuestra niñez²²⁵.

Habla después Tomás de un adecuado orden de las imágenes:

En segundo lugar es preciso organizar debidamente las cosas que se pretende conservar en la memoria, para poder pasar fácilmente de un objeto a otro. Por eso escribe el Filósofo en *De memoria et reminiscencia* que a veces los lugares parecen ayudarnos a recordar. Y la causa de ello está en que se pasa velozmente de uno a otro²²⁶.

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

En tercer lugar se debe poner interés y afecto en lo que queremos recordar, pues cuando con mayor fijeza queden impresas las cosas en el alma, con menos facilidad se borran. De ahí que afirme también Tulio en su *Retórica* que el interés conserva íntegras las figuras de las representaciones²²⁷.

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

²²⁵ S. Th. II-II, q. 49, a. 1 ad 2.

²²⁶ S. Th. II-II, q. 49, a. 1 ad 2.

²²⁷ S. Th. II-II, q. 49, a. 1 ad 2.

Finalmente, es conveniente pensar con frecuencia en lo que queremos recordar. Por ese motivo afirma el Filósofo en el libro *De memoria et reminiscencia* que la reflexión conserva la memoria, porque, como escribe también en el mismo lugar, la costumbre es como una naturaleza. Por eso precisamente recordamos con rapidez las cosas que estamos acostumbrados a considerar, como si de un modo natural pasáramos de una cosa a otra²²⁸.

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

Hay que tener presente que si el animal sólo se moviera por lo que deleita o mortifica los sentidos, no sería necesario atribuirle más que la aprehensión de las formas sensibles que le produjeran deleite o repulsa. Pero es necesario que el animal busque unas cosas y huya de otras, no sólo porque le sean convenientes o perjudiciales al sentido, sino también por otras conveniencias, utilidades o perjuicios²²⁹.

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

²²⁸ S. Th. II-II, q. 49, a. 1 ad 2.

²²⁹ S. Th. I, q. 78, a. 4 in c.

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

Las acciones se dan en los singulares, y por lo mismo es necesario que el prudente conozca no solamente los principios universales de la razón, sino también los objetos particulares sobre los cuales va a desarrollar la acción²³⁰.

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

Como afirma el Filósofo en el libro VII de la *Ética*, la prudencia no radica en los sentidos externos con los que conocemos los sensibles propios, sino en el sentido interior, que se perfecciona con la memoria y la experiencia para juzgar con prontitud sobre los objetos particulares, objetos de esa experiencia. Pero esto no implica que la prudencia esté en el sentido interior como sujeto principal; más bien radica en el entendimiento, y por cierta aplicación se extiende al sentido interior²³¹.

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

²³⁰ S. Th. II-II, q. 47, a. 3 in c.

²³¹ S. Th. II-II, q. 47, a. 3 ad 3.

llamadas igualmente *inteligencia*, aunque una corresponde al entendimiento de los primeros principios universales prácticos, y otra a la cogitativa de lo particular sensible²³². Tomás nos da entonces la definición de esta virtud denominada *inteligencia*, perfectiva de la cogitativa a instancias de la razón universal: «En conclusión, la inteligencia que ponemos como parte de la prudencia es cierta estimación recta de un fin particular»²³³.

Gracias, pues, a la cogitativa es posible discernir el bien sensible en tanto que deleitable. Por ello, si se quiere educar el sentido estético se deberá fomentar en la cogitativa un correcto discernimiento del bien sensible, no ya por su conveniencia para la vida vegetativa -por ser alimenticio, o curativo, etc. -, sino por ser atractivo para el acto cognoscitivo. Recordemos aquello de que «se llama bien a lo que agrada en absoluto al apetito, y bello aquello cuya sola aprehensión agrada»²³⁴.

La manera de hacer esto será acostumbrando este sentido a imágenes agradables, y corrigiendo siempre los desórdenes orgánicos, los cuales pueden distorsionar la correcta estimación; así nos lo indica Santo Tomás al hablarnos de cómo la disposición corpórea del gusto -que podemos alterar con sabores, con olores, etc. -, puede cambiar el juicio de la cogitativa²³⁵. De este modo observamos que no sólo puede ser educado

²³² Cf. S. Th. II-II, q. 49, a. 2 ad 1.

²³³ S. Th. II-II, q. 49, a. 2 ad 1.

²³⁴ S. Th. I-II, q. 27, a. 1 in c.

²³⁵ Cf. S. Th. I-II, q. 9, a. 2 in c.

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

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

3.5 Educar las virtudes morales

3.5.1 Las virtudes morales

La voluntad es el apetito cuyo objeto es el bien conocido por la razón; esto es, “mira el bien bajo la razón universal de bien”²³⁶. Esto supone una inclinación natural y necesaria a dicho bien, la cual sea principio y fundamento de toda otra volición contingente, del mismo modo que el raciocinio acerca de lo que no es evidente debe fundamentarse en unos primeros principios cuya verdad es conocida de modo natural y necesario²³⁷.

²³⁶ S. Th. I, q. 82, a. 5 in c.

²³⁷ Cf. S. Th. I, q. 82, a. 1 in c.

Fuera de esta inclinación natural al bien en general, la voluntad se encuentra en potencia e indeterminación, lo que exige en ella la presencia de virtudes que la determinen convenientemente a quererlos²³⁸.

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

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

Como la virtud es la que hace bueno al que la tiene y que su obrar sea bueno, a tales hábitos [morales] se les da absolutamente el nombre de virtudes, porque hacen que su obrar sea bueno en acto, y hacen que sea absolutamente bueno el que los tiene. En cambio, los hábitos primeramente señalados [intelectuales] no se llaman absolutamente virtudes, porque no confieren el bien obrar, sino que dan facultad para ello; ni hacen absolutamente bueno al que los tiene, pues no se dice que un hombre sea bueno por ser simplemente esciente o artífice²³⁹.

²³⁸ Cf. S. Th. I-II, q. 50, a. 5 ad 1.

²³⁹ S. Th. I-II, q. 56, a. 3 in c.

Es verdad que la operación del entendimiento es la más perfecta, pues hace presente el fin -previamente deseado y posteriormente disfrutado por la voluntad-²⁴⁰ y por eso Dios, en quien "su mismo ser es su operación"²⁴¹, es perfectamente feliz gracias al conocimiento que tiene de sí mismo²⁴². Así, si el hombre contemplara el bien perfecto, es decir, la esencia divina²⁴³, todo él se perfeccionaría y haría bueno²⁴⁴. Pero esto, aun siendo posible para el hombre²⁴⁵ -no por su capacidad natural, sino por gracia divina-²⁴⁶, no se puede alcanzar en esta vida²⁴⁷; así puede entenderse aquella afirmación del Doctor Angélico tomada de Aristóteles: "la vida humana consiste en las acciones, pues la vida especulativa supera al hombre"²⁴⁸. Es por ello que las virtudes morales, que versan sobre las acciones, son en esta vida más *virtud* que las intelectuales, aunque éstas en sí sean más nobles²⁴⁹.

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

²⁴⁰ Cf. S. Th. I-II, q. 3, a. 4 in c.

²⁴¹ S. Th. I-II, q. 3, a. 2 ad 4.

²⁴² Cf. S. Th. I, q. 26, a. 2 in c.

²⁴³ Cf. S. Th. I-II, q. 3, a. 8 in c.

²⁴⁴ Cf. S. Th. I-II, q. 3, a. 5 ad 2.

²⁴⁵ Cf. S. Th. I, q. 12, a. 1 in c.

²⁴⁶ Cf. S. Th. I, q. 12, a. 4 in c.

²⁴⁷ Cf. S. Th. I, q. 12, a. 11 in c.

²⁴⁸ S. Th. II-II, q. 51, a. 1 in c). Cf. Aristóteles, *Ética Nicomáquea* X, 7 (1177b 26).

²⁴⁹ Cf. S. Th. I-II, q. 66, a. 3 in c.

En lo que concierne a las acciones y pasiones humanas se cree menos en las palabras que en las obras, con lo cual, si alguien pone en práctica lo que dice ser malo, más provoca con el ejemplo que disuade con la palabra [...] Cuando las palabras de alguien disuaden de las obras que en él se manifiestan de una manera sensible, tales palabras dejan de ser dignas de crédito y, en consecuencia, viene a quedar sin valor la verdad en ellas expresada²⁵⁰.

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

Las enseñanzas verbales verdaderas no sólo se muestran útiles para la ciencia, sino también para la recta conducta, pues se las cree en tanto que concuerdan con las obras; y así estas enseñanzas provocan, a los que entienden su verdad, a conformar con ellas su modo de vivir²⁵¹.

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

²⁵⁰ *In X Ethic.* lect. 1, n. 8-9.

²⁵¹ *In X Ethic.* lect. 1, n. 10.

Ésta palabra imperativa admite dos grados: el mandato o el consejo. El progreso educativo marcará cuándo el primero deberá ir siendo sustituido por el segundo, pues en la medida en que el educando vaya adquiriendo la virtud sabrá gobernarse por sí mismo; por eso la educación para la edad madura ya no es tanto por medio del mandato sino, sobre todo, a través del ejemplo y del consejo²⁵². Por eso en la acción educativa divina descubrimos que, llevado hasta su madurez, el nuevo Israel que es la Iglesia recibe de Dios en los consejos evangélicos una ley de libertad:

La diferencia entre consejo y precepto está en que el precepto implica necesidad; en cambio, el consejo se deja a la elección de aquel a quien se da. Por eso muy bien se añaden a los preceptos ciertos consejos en la nueva ley, que es ley de libertad, lo cual no se hacía en la antigua, que era ley de servidumbre²⁵³.

Todo esto implica otra exigencia metodológica muy importante: conocer bien al sujeto que va a ser educado para adaptar la educación a sus capacidades²⁵⁴.

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

²⁵² Cf. Antonio Millán Puelles, *La formación de la personalidad humana*, p. 48.

²⁵³ S. Th. I-II, q. 108, a. 4 in c.

²⁵⁴ Ya hemos comprobado en la breve relación biográfica de Santo Tomás como maestro que esta actitud fue una constante en su vida docente.

apetito participa del imperio de la razón, resultando diferentes especies de virtud moral, que ahora vamos a estudiar en su relación con la educación²⁵⁵.

3.5.2 La justicia

Se descubre así una primera razón especificativa de las virtudes morales, que consiste en proporcionar lo debido a otro. La virtud que se genera por tal razón es la justicia, la cual tiene como objeto las operaciones de la voluntad en orden a dar a cada uno lo suyo²⁵⁶. La justicia se constituye de este modo en la virtud moral más cercana a la razón al ser la voluntad el apetito racional, y así "la justicia sobresale entre todas las virtudes morales como la más próxima a la razón"²⁵⁷.

Queda exigida desde esta premisa la importancia de una educación de la justicia que permita al hombre crecer moralmente en cuanto constructor de un orden justo en las relaciones humanas; más aún, siendo la justicia para con Dios la especie más elevada de dicha virtud, la cual recibe el nombre de religión²⁵⁸, se infiere que en la educación de la justicia debe destacar como lo más preciado la formación religiosa.

²⁵⁵ S. Th. I-II, q. 60, a. 1 in c.

²⁵⁶ S. Th. I-II, q. 60, a. 2 in c.

²⁵⁷ S. Th. I-II, q. 66, a. 4 in c.

²⁵⁸ Cf. S. Th. II-II, q. 81, a. 6 in c.

Para educar en la justicia el medio principal no es otro que la ley, dictado de la razón práctica²⁵⁹ que tiene como fin "hacer virtuosos a los hombres"²⁶⁰. Luego consideraremos más en particular por qué la ley es educadora, mas ahora veamos los diferentes modos en que puede educar en la justicia. El primero es, sencillamente, mandando para ser obedecida. Parece una tautología, pero no debe olvidarse que las leyes están para cumplirlas, y el acto de obediencia a la ley es lo propio de la virtud de la justicia legal de la que hablábamos hace unos instantes:

Las leyes se ordenan a ser cumplidas por quienes les están sujetos. Resulta, pues manifiesto que es propio de la ley inducir a su propia virtud²⁶¹.

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

La ley tiránica (...) todavía se propone hacer buenos a los ciudadanos en la medida en que conserva algo de la naturaleza de la ley. De esta naturaleza no le queda sino el ser un dictamen de la razón del gobernante respecto de sus súbditos y el ser dictada con el propósito de que los súbditos le obedezcan bien. Y esto ya no es hacerlos buenos en sentido absoluto, pero sí con respecto a tal régimen²⁶².

²⁵⁹ Cf. S-Th. I-II, q. 90, a. 1 ad 2.

²⁶⁰ S. C. G. III, c. 116, n. 4.

²⁶¹ S. Th I-II, q. 92, a. 1 in c.

²⁶² S. Th. I-II, q. 92, a. 1 ad 4. Más adelante explica Santo Tomás que la ley injusta no obliga en el foro de la conciencia, a no ser para evitar el escándalo o el desorden (I-II, q. 96, a. 4 in c).

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

El cambio de las antiguas leyes, aun por mejores, debe hacerse con mucho cuidado. Puede ocurrir que lo encontrado sea apenas mejor; y acostumbrarse a deshacer leyes es algo muy nefasto. De lo cual se sigue con evidencia que deberán perdonarse algunos defectos y errores que, al dictar las leyes, se les pasan por alto a los gobernantes y a los sabios²⁶³.

El segundo modo en que la ley debe promover la virtud es educando en la justicia particularmente a quienes tienen la misión de legislar, gobernar y juzgar. Así, cuando se pregunta Aristóteles en la *Política* qué es más perfecto, si la ley o el juez, distingue que lo es en cierta manera el juez, por cuanto sabe aplicar la ley universal al caso particular; sin embargo, añade que la forma en que adquiere la virtud que le permite llegar a ese saber no es otra que la misma costumbre de obedecer las leyes justas²⁶⁴.

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

²⁶³ *In II Pol.* Lect XII, n. 75.

²⁶⁴ Cf. Aristóteles, *Pol.* III.

La política preordena qué disciplinas, tanto prácticas como especulativas, deben existir en las ciudades, y quién deba aprenderlas, y durante cuánto tiempo²⁶⁵.

Eso no significa que el Estado deba dedicarse a enseñar, pues ello pertenece a la familia, a la escuela y a la Iglesia; sino que su misión consistirá en velar por el libre y ordenado ejercicio de la acción educativa en estas instituciones²⁶⁶.

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

Como hay también individuos rebeldes y propensos al vicio, a los que no es fácil persuadir con palabras, a éstos era necesario retraerlos del mal mediante la fuerza y el miedo, para que así, desistiendo, cuando menos, de cometer sus desmanes, dejaran en paz a los demás, y ellos mismos, acostumbrándose a esto, acabaran haciendo voluntariamente lo que antes hacían por miedo al castigo, llegando a hacerse virtuosos²⁶⁷.

²⁶⁵ *In I Ethic.* lect. 2, n. 9.

²⁶⁶ "En orden a la educación, es derecho o, por mejor decir, deber del Estado proteger en sus leyes el derecho anterior -que arriba dejamos descrito- de la familia en la educación cristiana de la prole, y, por consiguiente, respetar el derecho sobrenatural de la Iglesia sobre tal educación cristiana" (Pío XI, *Divini Illius Magistri*, n. 23).

²⁶⁷ S. Th. I-II, q. 95, a. 1 in c.

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

Las leyes deben imponerse a los hombres en consonancia con sus condiciones [...] Por eso no se impone la misma ley a los niños y a los adultos, sino que a los niños se les permiten cosas que en los adultos son reprobadas y aun castigadas por la ley. De ahí que también deban permitirse a los hombres imperfectos en la virtud muchas cosas que no se podrían tolerar en los hombres virtuosos. Ahora bien, la ley humana está hecha para una multitud de hombres, en la que la mayor parte son hombres imperfectos en la virtud. Por eso la ley no prohíbe todos aquellos vicios de los que se abstienen los virtuosos, sino sólo los más graves²⁶⁸.

En quinto lugar, la ley fomentará la virtud entre sus ciudadanos promoviendo la amistad, que no sólo es el origen de la vida social por la familia, sino también su fin y, por eso mismo, de la ley. La amistad, afirma en efecto Aristóteles, "es lo más necesario para la vida humana"²⁶⁹. Y en palabras de Santo Tomás:

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

²⁶⁸ S. Th. I-II, q. 96, a. 2 in c.

²⁶⁹ Aristóteles, *Ética a Nicómaco* VIII, 1 (1155a); Cf. S. C. G. III, c. 125; *In Ethic* VIII, lect. 1 n. 1539.

existencia de un lazo común, En efecto, los que junta el origen natural o la semejanza de las costumbres o algún lazo social son los mismos que vemos unidos por la amistad²⁷⁰.

Por ello la ley debe considerar la amistad como un bien necesario para la vida social virtuosa, como un bien común. Desde esta perspectiva hay que afirmar con el Aquinate que "la intención principal de la ley humana es producir la amistad de los hombres entre sí"²⁷¹. Mas, ¿de qué modo lo hace? En el texto anterior se fundaba la amistad en un lazo común, en una igualdad o semejanza; ésta puede darse por naturaleza o ser constituida por la ley justa. Así, la ley es realizadora de una igualdad exigida por el derecho, y de esta igualdad puede nacer la amistad:

La amistad es cierta unión o sociedad entre los amigos, que no puede darse entre los que mucho distan, sino que es preciso que accedan a la igualdad. De ahí que a la amistad pertenezca usar de alguna manera la igualdad ya constituida, pero a la justicia pertenece reducir a la igualdad lo desigual. Dándose la igualdad, cesa el acto de la justicia. Por eso la igualdad es lo último en la justicia, pero principio en la amistad²⁷².

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

²⁷⁰ *De Reg. Princ.* I, c. 10 n. 794-795.

²⁷¹ S. Th. I-II, q. 99, a. 2 in c; Cf. a. 1 ad 2; q. 105, a. 2 ad 1 y ad 4.

²⁷² *In Ethic.* VIII, lect. 7 n. 1158.

Las ciudades parecen conservarse por la amistad. De ahí proviene que los legisladores se preocupen más de mantener la amistad entre los ciudadanos que de conservar la justicia misma, suspendiendo a veces ésta a fin de evitar disensiones²⁷³.

3.5.3 La educación de las pasiones

Criterio inferior al débito con otro es el orden debido con respecto al propio afecto, por el que surgen las virtudes morales que rectifican los apetitos sensitivos y sus actos, las pasiones, en su relación con la razón. La educación moral no podrá, en modo alguno, olvidar estas virtudes de la sensibilidad. El hombre no es, por naturaleza, un ser angélico; descuidar las pasiones en la educación conlleva dejar a la voluntad desamparada a la hora de realizar sus operaciones, pues las pasiones desordenadas pueden impedir el recto ejercicio del acto voluntario²⁷⁴. Por el contrario, una adecuada educación moral conseguirá una beneficiosa armonía entre la voluntad y la sensibilidad, que favorecerá el ejercicio de la vida racional; en el siguiente texto Santo Tomás pone de manifiesto esta armonía:

²⁷³ *In Ethic.* VIII, lect. 1 n. 1083. Era preciso ser un gran humanista —asegura Lachance— para elevarse a semejante concepción de la vida social [...] ¿Es posible, en el plano de la naturaleza, imaginar un ordenamiento de los hombres y de las cosas más genial, en concordancia más profunda con el ritmo de nuestra razón y de nuestro corazón? (Louis Lachance, *El humanismo político de Santo Tomás de Aquino*, EUNSA, Pamplona, 2001, p. 446).

²⁷⁴ Cf. S. Th. I-II, q. 9, a. 2 ad 1.

Al acto de la justicia sigue el gozo, al menos en la voluntad, que no es pasión. Y si este gozo se multiplica por la perfección de la justicia, redundará hasta el apetito sensitivo, en cuanto que las facultades inferiores siguen el movimiento de las superiores, conforme se ha dicho anteriormente. Y así, por esta redundancia, cuanto más perfecta sea la virtud, mayor pasión induce²⁷⁵.

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

Esto puede experimentarlo cada uno en sí mismo, ya que, recurriendo a ciertas consideraciones generales, se mitigan o intensifican la ira, el temor y otras pasiones semejantes²⁷⁷.

Son muchas las virtudes que menciona Santo Tomás en referencia a los apetitos sensitivos, dedicando una buena parte de la *Secunda Secundae* de la *Summa Theologiae* a ellas²⁷⁸. El estudio detenido de todas y cada una de ellas excede las posibilidades del presente libro, mas éste alcanzaría con creces su objetivo si condujera a la lectura de esas insustituibles páginas del Aquinate.

²⁷⁵ S. Th. I-II, q. 59, a. 5 in c.

²⁷⁶ S. Th. I, q. 81, a. 3 ad 3.

²⁷⁷ S. Th. I, q. 81, a. 3 in c.

²⁷⁸ S. Th. II-II, q. 123-170.

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

Es necesario que existan dos virtudes, porque es necesario poner el orden de la razón en las pasiones, habida cuenta de su repugnancia a la razón, que se manifiesta de dos modos: uno, en cuanto que la pasión impulsa a algo contrario a la razón; y así es necesario que la pasión sea reprimida, de donde le viene el nombre a la templanza; de otro modo, en cuanto que la pasión retrae de realizar lo que la razón dicta, como es al temor de los peligros y de los trabajos, y así es necesario que el hombre se afiance en lo que dicta la razón para que no retroceda, de donde le viene el nombre a la fortaleza²⁷⁹.

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

²⁷⁹ S. Th. I-II, q. 61, a. 2 in c.

²⁸⁰ S. Th. II-II, q. 143, a. unic. in c.

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

La fortaleza no tiene partes subjetivas, dado lo específico de su materia. Pero sí tiene partes integrales y potenciales. Para identificarlas diferencia Tomás los dos actos de la fortaleza, que son atacar y resistir; el primero requiere fortaleza de ánimo o *magnanimidad*, y fortaleza en la ejecución de las obras o *magnificencia*; el segundo necesita que el ánimo no decaiga ante la dificultad de los males inminentes, y esto es la *paciencia*, o ante dificultades prolongadas, para lo que debe darse la *perseverancia*. Si estas virtudes se refieren al peligro mayor, que es el de la muerte, serán partes integrales de la fortaleza; y si tratan de otros peligros menores se considerarán partes potenciales de la misma²⁸¹.

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

²⁸¹ STh. II-II, q. 128, a. unic. in c.

za serán aquellas que moderen los actos de otras potencias del alma, los movimientos corpóreos y las mismas cosas externas; así, los actos de la voluntad deberán ser refrenados con la virtud de la *continencia*, las pasiones irascibles de la esperanza y la audacia con la virtud de la *humildad*, y la pasión de la ira con la *mansedumbre* y la *clemencia*; los actos corpóreos serán atemperados con la *modestia*, que aún admite ulteriores divisiones, y el uso de las cosas externas con la *parquedad* ante lo superfluo y la *moderación* ante los manjares demasiado exquisitos²⁸².

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

3.5.4 La prudencia

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

²⁸² S. Th. II-II, q. 143, a. unic. in c.

²⁸³ S. Th. II-II, q. 47, a. 2 ad 1.

A las virtudes morales corresponde el fin, no porque lo impongan ellas, sino por tender al fin señalado por la razón natural. La prudencia les presta en ello su colaboración preparándoles el camino y disponiendo de los medios. De eso resulta que la prudencia es más noble que las virtudes morales y las mueve²⁸⁴.

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

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

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

Esta libertad no se refiere, pues, al libre albedrío cuyo acto propio es la elección y que, por ello, pertenece a la voluntad²⁹⁰, sino a un dominio imperativo sobre los propios actos que corresponde al entendimiento práctico.

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

Parece que sólo pertenece al estado del hombre lo que se refiere a la obligación de su misma persona, en cuanto que la persona puede ser dueña de sí misma o depender de otra, y no por causa leve o fácilmente mudable, sino por algo permanente, que es lo que significa el concepto de libertad o esclavitud. Por consiguiente, el estado pertenece propiamente a la libertad o esclavitud, sea en materia espiritual o civil²⁹¹.

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

²⁸⁴ S. Th. II-II, q. 47, a. 6 ad 3.

²⁸⁵ Cf. S. Th. I-II, q. 61, a. 2 in c.

²⁸⁶ S. Th. I-II, q. 61, a. 2 ad 1.

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

²⁸⁸ *De Veritate* q. 24, a. 2 in c.

²⁸⁹ S. Th. II-II, q. 47, a. 9 in c.

²⁹⁰ Cf. S. Th. I, q. 83, a. 3 in c.

²⁹¹ S. Th. II-II, q. 183, a. 1 in c.

Y esto es lo que significa al decir *mas cuando vino la fe* -a saber, la de Cristo- *ya no estamos bajo pedagogo*, esto es, bajo coacción, que no es necesaria a los hijos²⁹².

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

Por eso muy bien se añaden a los preceptos ciertos consejos en la nueva ley, que es ley de libertad, lo cual no se hacía en la antigua, que era ley de servidumbre²⁹³.

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

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

Una vez que comienza a tener uso de razón, empieza también a ser él mismo, y en todo lo concerniente al derecho divino o natural puede ser provisor de sí mismo²⁹⁵.

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

²⁹² *In Epist. ad Gal.* III, lect. 8.

²⁹³ S. Th. I-II, q. 108, a. 4 in c.

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

²⁹⁵ S. Th. II-II, q. 10, a. 12 in c.

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

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

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

²⁹⁶ S. Th. I-II, q. 91, a. 5 in c.

Pero el oficio de la ley fue el oficio de tutor [*paedagogi*], y por eso llama a la ley tutor [*paedagogus*] nuestro. Pero mientras el heredero no puede alcanzar el beneficio de la herencia, o por falta de edad, o por la de alguna perfección debida, es conservado y custodiado por algún instructor, que se denomina precisamente tutor [*paedagogus*] [...] Pero por la ley los judíos, como niños que no pueden valerse por sí mismos, eran apartados del mal por el temor del castigo, y movidos al bien por el amor y la promesa de las cosas temporales [...] Pero este oficio cesó cuando vino la fe. Y esto es lo que significa al decir *mas cuando vino la fe* -a saber, la de Cristo- *ya no estamos bajo tutor* [*paedagogo*], esto es, bajo coacción, que no es necesaria a los hijos²⁹⁷.

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

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

²⁹⁷ In *Epist. ad Gal.* III, lect. 8.

éste, de alguna manera, es secundario, algo así como el esclavo al servicio del niño al que guía, que es el verdadero protagonista. Mas tampoco pertenece al contenido semántico de *educación* el abandonar al niño a sus solas fuerzas, pues se perdería en su caminar hacia la escuela; el niño necesita ser conducido. . . hasta que ya no necesite *pedagogo* que le guíe, pues está por fin capacitado para marcarse él mismo el camino a seguir por la vida. De hecho, el pedagogo en Grecia era requerido hasta que el niño cumplía los quince años; a partir de entonces se le dejaba ir solo al gimnasio o escuela superior²⁹⁸. Hechas estas aclaraciones, desde ahora ya no traduciremos *paedagogus* por *tutor*, sino por *pedagogo*, entendiéndolo eso sí en un sentido más amplio que el actual.

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

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

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

logrado ya un juicio equilibrado sobre los fines de las operaciones [. . .] Ahora bien, lo propio de la docilidad es disponer bien al sujeto para recibir la instrucción de otros. Por tanto, es de buen sentido considerar la docilidad como parte de la prudencia²⁹⁹.

Volviendo a la analogía paulina recogida por Tomás constatamos que nos describe una pedagogía divina dirigida hacia Israel, cuyo fin es ayudar a su pueblo a valerse por sí mismo. Y el objetivo se alcanza cuando Israel supera el espíritu de temor, quedando dispuesto para amar de corazón a Dios y al prójimo en Cristo; la mediación de la ley, del pedagogo, se vuelve de este modo innecesaria: "la ley ha sido nuestro pedagogo hasta Cristo, para ser justificados por la fe" (Ga 3, 24). En esta nueva situación el hombre ya no es tratado como esclavo, como niño, sino que Cristo pasa a considerarlo amigo: "No os llamo ya siervos, porque el siervo no sabe lo que hace su amo; a vosotros os he llamado amigos" (Jn 15, 15). Y también así, desde Cristo, puede el hombre entrar en la intimidad de Dios y llamarlo *Padre*:

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

²⁹⁹ S. Th. II-II, q. 49, a. 3 in c.

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

La ley antigua, que se daba a los imperfectos, esto es, a los que aún no habían conseguido la gracia espiritual, se llamaba ley de temor, en cuanto que inducía a la observancia de los preceptos mediante la conminación de ciertas penas [...] La ley nueva, que principalmente consiste en la misma gracia infundida en los corazones, se llama ley del amor, y se dice que tiene promesas espirituales y eternas, las cuales son objeto de la virtud, principalmente de la caridad; y por sí mismos se inclinan a ellas, no como cosas extrañas, sino como propias³⁰⁰.

La madurez del adulto por la que se obra "por sí mismo", queda en este texto identificada con la virtud. Con ella se alcanza la mayoría de edad moral, el estado "del hombre perfecto, que ya no necesita del pedagogo"³⁰¹. La virtud, en definitiva, convierte al niño en adulto y lo capacita para "ejecutar obras de hombres":

Pueden diferenciarse dos leyes, en cuanto que una mira más cerca el fin y otra lo mira de más lejos. Tal sería en una misma ciudad la ley que se impone a los hombres ya formados, que desde luego pueden ejecutar lo que conduce al bien común; y otra distinta sería la ley sobre la educación de los niños, que deben ser instruidos de tal manera que puedan ejecutar después obras de hombres³⁰².

³⁰⁰ S. Th. I-II, q. 107, a. 1 ad 2.

³⁰¹ S. Th. I-II, q. 91, a. 5 in c.

³⁰² S. Th. I-II, q. 107, a. 1 in c.

3.6 Educar la vida de gracia

3.6.1 La vida sobrenatural y su educabilidad

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

Quiso Dios, en efecto, llamar a toda criatura racional a vivir la intimidad de su vida trinitaria, elevándola a un estado superior al de su naturaleza; elevación que Santo Tomás no duda en calificar de *deificación*, dado que hace a la criatura semejante a Dios: "Sólo Dios puede deificar, comunicando un consorcio con la naturaleza divina mediante cierta participación de semejanza"³⁰³. Tan alta vocación introduce a la criatura racional en la más profunda amistad con Dios³⁰⁴. Esta relación de amistad entre Dios y la criatura consiste, esencialmente, en participar del Amor con el que el Padre y el Hijo se aman; el que pasa a formar parte de esta vida trinitaria queda entonces adoptado por Dios como hijo suyo³⁰⁵. Al tratarse la vida sobrenatural de una amistad se infiere que sólo la criatura racional puede ser objeto de esta elevación³⁰⁶, y también que esta vida sobrenatural es un modo de vida racional, que no es otro que el divino, pero en cuanto participado por la criatura racional. En esta vida trinitaria el Padre se conoce a sí mismo, expresando su conocer en una

³⁰³ S. Th. I-II, q. 112, a. 1 in c.

³⁰⁴ Cf. S. Th. II-II, q. 23, a. 1 in c.

³⁰⁵ Cf. S. Th. III, q. 23, a. 3 in c.

³⁰⁶ Cf. S. Th. III, q. 23, a. 3 in c.

Palabra eterna, y entre ambos -Padre e Hijo- es espirado el Amor subsistente³⁰⁷. La vida sobrenatural consiste, pues, en que la criatura racional participe precisamente de esta vida trinitaria, quedando inmersa en toda ella como palabra pronunciada y amada por Dios³⁰⁸.

Antes de seguir conviene hacer una precisión. Tratándose de un modo de vida superior al de la naturaleza humana, aunque inmerso en su racionalidad, no podemos decir de la vida sobrenatural que sea la propia del hombre, y lo mismo la educación a ella destinada; por ello afirma Santo Tomás que, "en cuanto que los hombres son deificados por la caridad, así son más que hombres"³⁰⁹. No obstante, cabe una matización: en la medida en que "la gracia no suprime la naturaleza, sino que la perfecciona"³¹⁰, el don gratuito de Dios se acomoda a la naturaleza racional del hombre; de este modo, la vida divina pasa a ser algo del mismo hombre, hasta el punto de convertirse en lo más propiamente suyo, pues sólo por ella puede su corazón saciarse plenamente³¹¹.

Dado que "el amor de Dios infunde y crea la bondad en las cosas"³¹², cuando Dios quiere

³⁰⁷ Cf. S. Th. I, q. 37, a. 2 in c.

³⁰⁸ Escuchemos en esto las palabras del Doctor Místico, siguiendo el esquema agustiniano de *mens, notitia* y *amor*, tan caro a Tomás: «¿Qué increíble cosa es que obre ella también su obra de entendimiento, noticia y amor, o, por mejor decir, la tenga obrada en la Trinidad juntamente con ella como la misma Trinidad? Pero por modo comunicado y participado, obrándolo Dios en la misma alma... Lo cual, aunque se cumple perfectamente en la otra vida, todavía en ésta, cuando se llega el *estado perfecto*, como decimos ha llegado aquí el alma, se alcanza gran rastro y sabor de ella, al modo que vamos diciendo, aunque, como hemos dicho, no se puede decir» (San Juan de la Cruz, *Cántico Espiritual* C. 39, 4. 6).

³⁰⁹ *In III Sent.* dist. 27, q. 2, a. 1 ad 9.

³¹⁰ S. Th. I, 1. 1, a. 8 ad 2.

³¹¹ Cf. S. Th. I-II, q. 3, a. 8 in c.

³¹² S. Th. I, q. 20, a. 2 in c.

hacer partícipe a la criatura racional del mismo bien divino debe infundir y crear este bien en ella, al cual denominamos *gracia*³¹³. Como se trata de proporcionar a la criatura racional una nueva vida, superior a la que tiene por naturaleza, esta gracia debe realizar la función de principio de dicha vida sobrenatural y de los hábitos operativos que la perfeccionan, distinguiéndose de ellos como la causa y el efecto³¹⁴. Por eso mismo, la gracia es infundida por Dios directamente en el alma, y no en sus potencias, de modo semejante a como el alma es el principio de todas las operaciones vitales naturales³¹⁵. Y en tanto que dispone de modo estable al alma en orden a la vida sobrenatural se concluye que la gracia es un hábito; mas no operativo, propio de las potencias, sino de los que denominamos entitativos, pues su sujeto es la misma alma.

Ahora bien, aunque la gracia sea un hábito, no por ello lo debemos poner entre los educables. En efecto, vimos cómo la educación toma el relevo a la procreación, fomentando hábitos que completen lo que falta al que ha sido engendrado; pues bien, la gracia es el resultado de una acción creadora, por la que Dios inicia una nueva vida³¹⁶.

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

³¹³ Cf. S. Th. I-II, q. 110, a. 1 in c.

³¹⁴ Cf. S. Th. I-II, q. 110, a. 3 in c.

³¹⁵ Cf. S. Th. I-II, q. 110, a. 4 in c.

³¹⁶ Cf. S. Th. I-II, q. 110, a. 4 in c.

gracia actual que lo permita, pues ningún acto de la vida sobrenatural se realiza sin concurso de la gracia³¹⁷; esta gracia actual que coopera con las potencias del alma se denomina, por lo mismo, cooperante³¹⁸. Por el contrario, los dones sólo mueven las potencias al acto cuando así lo quiere el Espíritu Santo; la gracia actual que, a su vez, permite el ejercicio del don sin la cooperación de las potencias del alma, es llamada ahora operante³¹⁹. Se afirma por todo ello que la causa eficiente de las virtudes y dones es Dios, pero que la causa motora de aquéllas es la razón humana iluminada por la fe, y de éstos el mismo Espíritu Santo³²⁰.

Afirmamos que todos estos hábitos infusos, tanto virtudes como dones, son educables en la medida en que pueden ir creciendo en el alma humana, como claramente afirma Santo Tomás: "El término del impulso dado por la gracia es la vida eterna; y su desarrollo progresivo consiste en el aumento de la caridad y de la gracia"³²¹.

³¹⁷ "Es imposible que el esfuerzo puramente natural del alma pueda poner en ejercicio los hábitos infusos, toda vez que el orden natural no puede determinar las operaciones del sobrenatural. Ni es posible tampoco que puedan esos hábitos actuarse por sí mismos, porque un hábito cualquiera nunca puede actuarse sino en virtud y por acción del agente que lo causó; y, tratándose de hábitos infusos, sólo Dios que los produjo puede ponerlos en movimiento" (Antonio Royo Marín, *Teología de la perfección cristiana*, 5ª ed., Madrid, La Editorial Católica, 1968, p. 184).

³¹⁸ "La gracia *cooperante* es la propia de las virtudes infusas; por eso el alma tiene conciencia de que *se mueve a sí misma*, ayudándola Dios, a esos actos de virtud" (Antonio Royo Marín, Op. Cit., p. 185); Cf. S. Th. I-II, q. 111, a. 2 in c.

³¹⁹ "Bajo la gracia *operante*, que es la propia de los dones y contiene *eminenter* las gracias cooperantes, el alma *se siente movida* por Dios, limitándose ella a dejarse conducir por Él" (Antonio Royo Marín, Op. Cit., p. 185); Cf. S. Th. I-II, q. 111, a. 2 in c.

³²⁰ Cf. S. Th. I-II, q. 68, a. 1 in c.

³²¹ S. Th. I-II, q. 114, a. 8 in c.

Se podría objetar a esta educabilidad de los hábitos infusos que su causa eficiente no es el hombre, a diferencia de lo que sucede en la vida natural, y que por ello en la vida sobrenatural aquél no tiene la condición de educando, que exige actuar con tal principalidad que pueda acabar asumiendo la virtud por la que valerse por sí mismo. Es verdad que la única causa eficiente de los actos y hábitos sobrenaturales es Dios, mientras que en la vida natural las propias potencias del alma causan el acto y el hábito³²². Es por ello que cualquier agente educativo en la vida natural del hombre actúa siempre de manera instrumental, buscando conseguir en el educando su respuesta, con la que engendre la virtud deseada y alcance al final el perfecto dominio sobre sus actos; en este nivel de vida el agente principal de la educación es, pues, el educando. Sin embargo, en la vida sobrenatural el agente educativo principal *siempre* es Dios, y el educando tratará de responder adecuadamente a la iniciativa divina, cooperando con ella en el caso de las virtudes, o no poniendo obstáculos en el caso de los dones. Ahora bien, que el principio de toda la vida sobrenatural -no sólo de su educación- sea Dios no quita que el hombre no sea auténtico partícipe de la misma, pues ya hemos explicado que la vida sobrenatural forma parte de la vida racional, no pudiendo darse por ello sino en la criatura racional, y consistiendo en que ésta participe de la vida trinitaria como palabra pronunciada y amada por Dios. Y si el hombre vive en verdad la misma vida divina, aunque no sea el agente principal de la misma, no encontramos obstáculo alguno que impida predicar también al hombre el ser *educando*, aunque tampoco en la educación sobrenatural tenga la condición de agente principal.

³²² Cf. S. Th. I-II, q. 51, a. 2 in c.

Y deducimos de esta importante afirmación una tesis nuclear acerca del fin de la educación sobrenatural. En la vida natural la educación tiene como fin conseguir que el hombre llegue a tal estado de madurez que no requiera ya la ayuda educativa, de modo que la propia virtud baste para seguir adelante, pudiendo entonces prescindir de la acción de sus educadores, agentes siempre secundarios en tanto que subsidiarios. Ahora bien, siendo Dios la causa eficiente de la vida sobrenatural en todas sus operaciones, no podremos decir que haya que educar los hábitos infusos hasta que ya no se necesite a Dios para seguir infundiéndolos en el alma, pues eso supondría la pérdida de la misma vida de la gracia; si acaso, habrá que decir que la educación sobrenatural culminará cuando los agentes mediadores -hombres y ángeles- pierdan toda iniciativa, siendo Dios el único maestro que guía al alma³²³. Hay que entender que, si la madurez de la vida natural que pretende la educación consiste en que el hombre actúe sin indigencia según la propia naturaleza, la madurez de la vida sobrenatural consistirá en que el hombre actúe sin indigencia con respecto a las criaturas -no con respecto a Dios- según la naturaleza divina participada por la gracia.

³²³ No podemos dejar de recordar con ocasión de esta afirmación la experiencia de Santa Teresa del Niño Jesús cuando en su *Historia de un alma* explica que "todos los libros me dejaron en la aridez, y aún continúo en este estado. Si abro un libro compuesto por un autor espiritual (aun el más bello, el más conmovedor), siento inmediatamente oprimírseme el corazón, y leo, por decirlo así, sin comprender; o si comprendo, mi espíritu se detiene, incapaz de meditar... En medio de tanta impotencia, la Sagrada Escritura y la Imitación vienen en mi ayuda; en ellas encuentro un alimento sólido y totalmente puro. Pero lo que me sostiene durante la oración es, por encima de todo, el *Evangelio*; hallo en él todo lo que necesita mi pobre alma. Siempre descubro en él luces nuevas, sentidos ocultos y misteriosos... Comprendo, y sé por experiencia, que 'el reino de Dios está dentro de nosotros'. Jesús no tiene necesidad de libros ni de doctores para instruir a las almas; él, el Doctor de los doctores, enseña sin ruido de palabras" (Teresa de Lisieux, «Historia de un alma (Manuscrito A)», en *Obras completas*, 5ª ed., Burgos, Editorial Monte Carmelo, 1980, pp. 212-213). Consideramos que este texto manifiesta exactamente la tesis que acabamos de defender desde la doctrina del Aquinate.

Detengámonos un poco en esta idea que consideramos tan fundamental, describiendo ese estado de madurez sobrenatural. En él la acción divina sobre el alma se ve tan libre de obstáculos que comienza a elevarla con toda eficacia hasta la perfección última, de modo semejante a como la madurez natural permite al hombre buscar su felicidad con gran libertad y facilidad. Para comprender el modo en que acontece esa madurez sobrenatural debemos acudir nuevamente a la distinción entre las virtudes infusas y los dones. En efecto, lo que consigue la acción de los dones es, precisamente, que las virtudes se muevan a realizar sus actos con facilidad; no al modo humano, que es justo el que obstaculiza el libre ejercicio de la vida sobrenatural, sino al modo divino. Esta acción predominante de los dones es lo que caracteriza la que en Teología espiritual es denominada etapa *mística*, mientras que obrar principalmente a impulsos de las virtudes es lo propio de la etapa *ascética*³²⁴.

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

³²⁴ "El constitutivo esencial de la mística que la separa y distingue de todo lo que no lo es, consiste en la actuación de los dones del Espíritu Santo al modo divino o sobrehumano, que produce ordinariamente una experiencia pasiva de Dios o de su acción divina en el alma" (Antonio Royo Marín, Op. Cit., p. 241). No hay que entender, entonces, la mística, como lo propio del que ya ha alcanzado la perfección última, sino del que empieza a dirigirse como adulto hacia ella.

Cuanto más elevado es el motor, tanto más necesario es que el sujeto móvil le sea proporcionado por una disposición más perfecta, como vemos que es necesario que el discípulo esté más perfectamente dispuesto para que capte una doctrina más elevada de su maestro. Pues bien, es manifiesto que las virtudes humanas perfeccionan al hombre en cuanto puede ser movido por la razón en las cosas que hace interior o exteriormente. Es por tanto necesario que existan en el hombre unas perfecciones más altas que le dispongan a ser movido por Dios. Y estas perfecciones se llaman dones, no sólo porque son infundidos por Dios, sino también porque por ellas el hombre está dispuesto a ser prontamente móvil bajo la inspiración divina³²⁵.

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

También dice el Filósofo, en el capítulo *De bona fortuna*, que a aquellos que son movidos por instinto divino no les conviene aconsejarse según la razón humana, sino que sigan el instinto interior, porque son movidos por un principio mejor que la razón humana³²⁶.

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

³²⁵ S. Th. I-II, q. 68, a. 1 in c.

³²⁶ S. Th. I-II, q. 68, a. 1 in c.

mente necesaria la mediación que como tal requiere para entrar en relación con Dios: la de los signos sensibles³²⁷, de especies creadas³²⁸, la de la Iglesia³²⁹, y la de la humanidad de Cristo³³⁰.

Que esta madurez sobrenatural es el fin de la educación queda reflejado asimismo en los textos del Angélico en que hace una analogía entre el crecimiento corpóreo y el espiritual, diferenciando tres grados de perfección cristiana: el incipiente (infancia), el aprovechado (adolescencia) y el perfecto (madurez)³³¹. En el primer grado, el principiante debe buscar el alimento que conserva la vida sobrenatural, igual que con la crianza el niño recibe la nutrición adecuada. La segunda etapa recuerda a la adolescencia, en la que se pasa de la crianza a la educación, con la que crecer en la virtud; así, los aprovechados, una vez afianzada la vida sobrenatural, deben preocuparse por su crecimiento. Y en la tercera etapa se alcanza la madurez, que es cuando debe terminar el crecimiento y la educación, comenzando el adulto a valerse por sí mismo con su virtud; así también, en la vida sobrenatural, el perfecto ya no necesita ser ayudado por otros, pues le basta su amistad con Dios, que ya no espera sino consumir en la visión del cielo.

³²⁷ Como afirma Santo Tomás al justificar la necesidad de los sacramentos (Cf. S. Th. III, q. 61, a. 1 in c).

³²⁸ Por eso el hombre no puede alcanzar en esta vida la contemplación de la esencia divina (Cf. S. Th. I, q. 12, a. 11 in c), sino que, como afirma San Juan de la Cruz, «no se acaban de quitar todos los velos» (*Llama de amor viva* c. 4, n. 7).

³²⁹ Cf. S. Th. III, q. 26, a. 1 in c.

³³⁰ Cf. S. Th. III, q. 26, a. 1 in c.

³³¹ Cf. S. Th. II-II, q. 24, a. 9 in c.

Más claros aún son los textos en los que Santo Tomás sigue la analogía paulina entre el paso de niño a adulto y el paso de la ley mosaica a la gracia, que ya hemos utilizado al estudiar la educación de la prudencia. En ellos describe por un lado el proceso por el que el niño deja de estar bajo el cuidado del educador al conseguir valerse por sí mismo como adulto. Así, en la etapa de infancia aún no se posee la virtud, y por ello se requiere la mediación del educador y de otras causas extrínsecas, como es el temor al castigo o el deseo del premio. Mas en la etapa de madurez la posesión de la virtud permite al adulto tal comunión con el bien que puede prescindir tanto del educador como de preceptos externos: "En cambio, los que tienen el hábito de la virtud se inclinan a obrar por amor de ésta, no por alguna pena o remuneración extrínseca"³³².

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

El Apóstol, en *Gal 3*, compara el estado de la ley antigua al del niño, que se halla sometido a su pedagogo; y el estado de la ley nueva al del hombre perfecto, que ya no necesita del pedagogo³³³.

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

³³² S. Th. I-II, q. 107, a. 1 ad 2.

³³³ S. Th. I-II, q. 91, a. 5 in c.

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

3.6.2 La educación de los hábitos sobrenaturales

La educación sobrenatural debe pretender, por tanto, que crezcan tanto las virtudes infusas como los dones del Espíritu Santo, sin los cuales aquéllas no obrarán al modo divino sino al modo humano. Pero, ¿cuáles son las virtudes infusas? Por un lado tenemos las teologales: *fe, esperanza y caridad*. La primera ilumina el entendimiento en orden a creer las verdades reveladas, la segunda fortalece la voluntad en orden a esperar los bienes prometidos por Dios, y la tercera perfecciona la voluntad en orden a amar a Dios³³⁴.

Junto a éstas encontramos todas las virtudes morales ya citadas en el orden natural, mas infundidas ahora por Dios como complemento de las teologales. Éstas, en efecto, disponen adecuadamente las potencias del alma con respecto al fin sobrenatural al que ha sido llamado el hombre por la gracia; falta, sin embargo, perfeccionar dichas potencias con respecto a los medios, y eso es lo que hacen las virtudes morales infusas³³⁵. Es algo semejante a lo que sucede en el orden natural,

³³⁴ Cf. S. Th. I-II, q. 62, a. 3 in c.

³³⁵ Cf. S. Th. I-II, q. 63, a. 3 ad 2.

en donde las virtudes morales "proceden de ciertos principios naturales que preexisten en nosotros"³³⁶, así también, en la vida sobrenatural, deben existir unas virtudes morales infusas que "estén respecto de las virtudes teológicas en la relación en que están las virtudes morales e intelectuales respecto de los principios naturales de las virtudes"³³⁷.

Estas virtudes morales infusas se diferencian, sin embargo, de las adquiridas con las solas fuerzas humanas, pues son distintos tanto la razón formal que los ordena a sus objetos propios como el mismo fin; las virtudes infusas siguen la regla de la ley divina y tienen como fin la gloria eterna, mientras que las adquiridas siguen la regla de la razón humana y tienen como fin la perfección humana³³⁸.

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

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

³³⁶ S. Th. I-II, q. 63, a. 3 in c.

³³⁷ S. Th. I-II, q. 63, a. 3 in c.

³³⁸ Cf. S. Th. I-II, q. 63, a. 4 in c.

facultad apetitiva en las cosas que se refieren a otros es perfeccionada por la piedad; y en las cosas referentes a uno mismo es perfeccionada por la fortaleza contra el terror de los peligros, y por el temor contra la concupiscencia desordenada de los placeres³³⁹.

Todos los dones y las virtudes infusas, si quieren entrar en el dinamismo de la vida de gracia, deben estar ordenados en última instancia al fin sobrenatural de la unión con Dios; y como la virtud que ordena a dicho fin es la caridad se puede afirmar, con Santo Tomás, que la caridad es forma de todos los hábitos infusos, por cuanto impera dichos hábitos a realizar sus actos por amor a Dios, y no sólo por justicia, o humildad, etc³⁴⁰. De ahí que el más importante crecimiento que pueda darse en la vida sobrenatural sea el de la virtud de la caridad.

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

³³⁹ S. Th. I-II, q. 68, a. 4 in c.

³⁴⁰ Cf. S. Th. I-II, q. 68, a. 8 ad 3; II-II, q. 23, a. 8 in c. Explica muy correctamente esta tesis Royo Marín: «Podemos distinguir en las virtudes infusas tres principios informativos diferentes: uno *radical*, que es la gracia habitual o santificante, que es como la raíz de todos los demás hábitos infusos; otro *esencial o intrínseco*, que es la forma específica propia y determinada de cada virtud en particular; y otro *extrínseco o accidental*, que es la caridad, que las ordena y orienta al fin sobrenatural. Sólo en este tercer sentido se dice que la caridad es la forma de todas las demás virtudes» (Antonio Royo Marín, Op. Cit., p. 193).

ni la caridad. Esto es así porque la fe tiene como sujeto el entendimiento, y la esperanza y la caridad tienen como sujeto la voluntad, y nada puede apetecer ésta que no haya sido previamente conocido³⁴¹.

Por esta prioridad de la fe en la generación de toda otra virtud infusa hay que ponerla, sin duda, como prioritaria también en la educación espiritual, de modo semejante a como la prudencia lo es en el orden moral natural. No obstante, el verdadero fundamento de la vida sobrenatural sigue siendo la caridad; no en el orden de la generación, pero sí en el de la perfección: «Sin la caridad -añade Tomás- no podría ser fundamento la fe. De ello no se sigue, sin embargo, que la caridad preceda a la fe³⁴².

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

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

³⁴¹ Cf. S. Th. II-II, q. 4, a. 7 in c.

³⁴² Cf. S. Th. II-II, q. 4, a. 7 ad 4.

Segunda: el asentimiento del que cree a lo que se le propone. En cuanto a la primera condición, es necesario que la fe venga de Dios, porque las verdades de fe exceden la razón humana. Por eso no caen dentro de la contemplación del hombre si Dios no las revela. A algunos les son reveladas de manera inmediata por Dios, como sucede en el caso de los apóstoles y profetas; a otros, en cambio, se las propone Dios mediante los predicadores de la fe por Él enviados³⁴³.

Otra cosa que se puede hacer para obtener la fe en el pecador es persuadirle por medio de un milagro o mostrándole los motivos para creer³⁴⁴. Tanto la predicación como la persuasión sólo pueden conseguir una adecuada disposición en el pecador, pues en última instancia el autor de la conversión es Dios³⁴⁵, por lo que también conviene pedir a Dios esa gracia³⁴⁶.

La segunda precisión respecto a la educación de la vida sobrenatural en el hombre se refiere a la oración. Sabemos que toda la vida moral debe ser ordenada por la virtud intelectual y práctica de la prudencia; pues bien, del mismo modo toda la vida sobrenatural deberá ser ordenada por una virtud asimismo intelectual y práctica. Mas dicha virtud no podrá realizar el acto perfecto del entendimiento práctico, que es el imperio, pues no está en su mano conseguir el efecto deseado, sino en la mano de Dios. En efecto, cualquier acto de la vida sobrenatural requiere una gracia actual; más aún, la madurez en la gracia se alcanza en el momento en que los dones

³⁴³ S. Th. II-II, q. 6, a. 1 in c.

³⁴⁴ Cf. S. Th. II-II, q. 6, a. 1 in c.

³⁴⁵ Cf. S. Th. II-II, q. 6, a. 1 in c.

³⁴⁶ Cf. S. Th. I-II, q. 114, a. 6 in c.

sumergen a las virtudes en el modo divino de obrar, liberándolas de toda atadura humana. Y, tanto las gracias actuales como los dones, no se obtienen sino por liberalidad divina. El entendimiento práctico del hombre, en su imperfección, no puede entonces imperar a Dios que le conceda las gracias actuales y los dones, sino pedírselos en humilde y perseverante oración, conoedor por la fe de que Dios concede infaliblemente su gracia a quien la pide:

Nuestra razón es de dos modos causa de algunos efectos. En primer lugar, como potencia que se impone necesariamente, y le compete en este caso actuar con imperio no sólo sobre las potencias inferiores y los miembros corporales, sino también sobre los hombres a ella sometidos. Es un proceso imperativo. De un segundo modo, interviene como induciendo y, en cierta manera, disponiendo, por ejemplo, cuando pide que hagan algo quienes, por el hecho de ser iguales o superiores, no dependen de ella. Lo uno y lo otro, el imperar o pedir y suplicar, suponen una cierta ordenación en cuanto que el hombre dispone que una cosa se ha de hacer por medio de otra. Son en consecuencia actos de la razón, la cual es esencialmente ordenadora³⁴⁷.

La virtud de la oración, que sigue a la fe y es ordenadora de la vida sobrenatural, pidiendo a Dios sus gracias y dones, puede por todo ello situarse perfectamente como objeto prioritario de la educación espiritual, asemejándose más aún que la fe a la prudencia dada su esencial ordenación práctica. La oración es además el segundo medio de disponer al pecador a su conversión, según la reflexión que

³⁴⁷ S. Th. II-II, q. 83, a. 1 in c); sobre la eficacia de la oración ver S. Th. II-II, q. 83, a. 15 ad 2, y Antonio Royo Marín, *Op. Cit.*, pp. 425-428.

iniciamos anteriormente. Antes aún de aceptar la gracia santificante puede el pecador tener fe, mas una fe informe, sin la vida de la caridad³⁴⁸; y desde esta fe puede nacer una oración en la que no hay mérito pero si súplica a Dios, impetrando de Él su misericordia³⁴⁹.

Y la tercera precisión se refiere al don de la sabiduría. Es éste un don que ayuda al entendimiento a "juzgar y ordenar todo por las reglas divinas"³⁵⁰, no por un uso perfecto de la razón -virtud natural-, sino "por cierta connaturalidad con [las cosas divinas]"³⁵¹. Este don se convierte, de este modo, en el modo más perfecto de ordenar la vida espiritual, mucho mejor que lo hace la fe y la oración, puesto que en este caso es el mismo Espíritu Santo quien ordena. Por tanto quien quiera educar en la vida sobrenatural deberá dirigir a su educando desde la fe hacia la oración, y con ella pedir de modo especial el don de sabiduría, bajo cuya influencia se podrá vivir la caridad y toda otra virtud infusa con carácter de adulto, pudiéndose decir que se ha llegado a la madurez espiritual³⁵². De ahí que el sacramento de la confir-

³⁴⁸ Cf. S. Th. II-II, q. 4, a. 4 in c.

³⁴⁹ Cf. S. Th. II-II, q. 83, a. 16 ad 2.

³⁵⁰ S. Th. II-II, q. 45, a. 1 in c.

³⁵¹ S. Th. II-II, q. 45, a. 2 in c.

³⁵² "Perfeccionada por el don de sabiduría, la caridad deja sentir su influencia sobre todas las demás virtudes, de la que es verdaderamente *forma*, aunque extrínseca y accidental, como explicamos en su lugar. Todo el conjunto de la vida cristiana experimenta esta divina influencia. Es ese *no sé qué* de perfecto y acabado que tienen las virtudes de los santos, y que en vano buscaríamos en almas menos adelantadas. En virtud de esta influencia del don de sabiduría a través de la caridad, todas las virtudes cristianas se elevan de plano y adquieren una modalidad deiforme" (Antonio Royo Marín, Op. Cit., p. 535).

mación, por el que se realiza esta máxima acción del Espíritu Santo sobre el alma, sea considerado el de la edad perfecta de la vida espiritual, edad perfecta que es siempre definida por Santo Tomás como fin de la educación: "En este sacramento [la confirmación] se da la plenitud del Espíritu Santo para el robustecimiento espiritual, que es el propio de la edad madura"³⁵³.

3.7 La mayoría de edad

Toda la reflexión realizada en torno al fin de la educación, junto con la relación establecida entre procreación, crianza y educación, nos permite ahora afirmar que el hombre en cuanto *educando* es, principalmente, la prole; que el hombre en cuanto *educador* es, principalmente, el padre; y que el hombre en cuanto *educado* es, principalmente, el adulto que ya no depende de sus padres, alcanzando en tal situación de mayoría de edad el *estado de virtud* al que aspira la educación.

Volveremos más adelante para profundizar en la idea de los padres como principales educadores; pero atendiendo ahora a los fines hay que afirmar, sobre la base de lo anterior, que la definición de educación dada por Santo Tomás con ocasión de los fines del matrimonio no es un mero punto de partida, sino el mismo punto de llegada. Recordémosla nuevamente, y veamos que se refiere a la prole como sujeto, al padre como agente y al estado de virtud como fin:

³⁵³ S. Th. III, q. 72, a. 2 in c.

El matrimonio es algo natural, pues la razón natural inclina al mismo de dos maneras. En primer lugar, en cuanto a su fin principal, que es el bien de la prole: y es que no tiende la naturaleza sólo a su generación, sino también a su conducción y promoción hasta el estado perfecto del hombre en cuanto hombre, que es el estado de virtud. Por consiguiente, según el Filósofo, tres cosas nos dan los padres, que son: el ser, el alimento y la educación³⁵⁴.

Que el fin de la educación se alcance sobre todo en la familia hay que entenderlo sobre todo en el ámbito de la educación moral, que es la más perfecta en el orden natural humano, como ya se ha dicho recientemente. En efecto, es en la familia en donde el niño puede aprender mejor que en ningún otro sitio a ser prudente, a saber discernir el bien del mal, de manera que "en todo lo concerniente al derecho divino o natural pueda ser provisor de sí mismo"³⁵⁵, y así poder decir de él que "está educado, esto es, preparado para toda obra buena"³⁵⁶.

Mas no sólo es la familia la más perfecta escuela moral; también nos atrevemos a afirmarlo en lo que se refiere a la enseñanza intelectual. Esto parece contradecir el hecho evidente de que los padres no poseen normalmente los conocimientos necesarios para guiar a sus hijos hasta la ciencia, y mucho menos hasta la más perfecta ciencia, que es la Metafísica.

³⁵⁴ *In IV Sent.* d. 26, q. 1, a. 1 in c.

³⁵⁵ *S. Th.* II-II, q. 10, a. 12 in c.

³⁵⁶ *In II Epist. ad Tim.* c. 3, lect. 3.

Por supuesto que reconocemos esto, y no queremos forzar la naturaleza de las cosas pretendiendo que los padres sean por lo general maestros del conocimiento científico. Sin embargo, sí defendemos que los padres pueden transmitir a sus hijos un rico depósito de verdades fundamentales: acerca de Dios, del hombre y de todo lo creado, acerca de la verdad y del error, acerca del bien y del mal... Verdades que son auténtica sabiduría, metafísica natural -no científica-, que se constituyen en *praecognita* desde los que se construye después la ciencia³⁵⁷.

Y maestros de esta sabiduría que puede tener todo hombre son, mejor que nadie, los padres: ellos pueden hacer ver a sus hijos la admirable obra creadora de Dios, remontándose desde ella al Creador; ellos pueden hacer descubrir a sus hijos la dignidad del prójimo, especialmente del que obra bien, y la indignidad del que se deja arrastrar por sus vicios; ellos pueden hacer entender a sus hijos que la verdad es lo cotidiano en el conocer humano, y que es por ello que la mentira es aborrecible; etc. Esta sabiduría aprendida de los padres es verdadero *status virtutis*.

Y aún podemos dirigirnos a la educación en la fe. Ésta culmina con la acción eficaz del don de sabiduría; pero la iniciativa aquí sólo es de Dios, por lo que parece que los padres pierden su principalidad educativa.

³⁵⁷ "No se trata aquí, evidentemente -explica el profesor Canals-, de suponer que los padres son 'docentes' de una 'ciencia demostrativa', sino que el lenguaje del espíritu transmite vitalmente lo que el hombre posee como viviente personal: la experiencia, el recuerdo y el amor" (Francisco Canals, *Sobre la esencia del conocimiento*, p. 682).

Mas también en este ámbito, en cierto modo, es posible reconocérsela. Es verdad que la iniciativa en toda la vida sobrenatural es de Dios, especialmente en la actuación de los dones del Espíritu Santo; mas en lo que puede actuar el hombre - las virtudes infusas, presupuesta la gracia-, éste puede enseñar a disponerse adecuadamente a la recepción de estos dones, lo que se hace, sobre todo, por medio de la oración nacida de una fe viva. Y al diferenciar Tomás los diversos tipos de educación en la fe, afirma que "en tercer lugar está enseñar a vivir cristianamente, lo que incumbe a los padrinos"³⁵⁸, refiriéndose aquí a los padres o a los que les suplen. Los padres, en efecto, son los que transmiten la fe a sus hijos y los que les enseñan a rezar, de modo que donde están los padres, no son necesarios los padrinos:

El que saca a alguien de la fuente sagrada asume el oficio de pedagogo, y se obliga por ello a cuidar de él, si la necesidad lo requiere, como en el tiempo y lugar en que los bautizados se nutren entre infieles. Pero donde se nutren entre católicos cristianos puede muy bien excusarse de este cuidado, presumiendo que sean diligentemente instruidos por sus padres³⁵⁹.

Alimentar el crecimiento en la fe y en la oración encuentra así en la familia su lugar privilegiado: colaborando con Dios, los padres son los que mejor pueden preparar a que la sabiduría divina pase a ser el único maestro en la vida de sus hijos.

³⁵⁸ S. Th. III, q. 71, a. 4 ad 3.

³⁵⁹ S. Th. III, q. 67, a. 8 in c.

Y si el estado de virtud es, de manera principal, alcanzar la mayoría de edad al que ha conducido la labor educativa de los padres, ¿no parece esto contradecirse con una afirmación de Santo Tomás según la cual la educación paterna dura toda la vida, fundamentando en ello la misma indisolubilidad del matrimonio?³⁶⁰.

Es verdad que el hombre viador siempre puede progresar en la virtud, pues "la de esta vida no es perfección absoluta, es siempre susceptible de crecimiento"³⁶¹; por lo que, hablando de la docilidad -virtud propia del que carece de prudencia y necesita consejo de otro-, afirma Santo Tomás:

Es conveniente que los mayores sean también dóciles en algunas cosas, ya que en lo que cae bajo el ámbito de la prudencia nadie se basta a sí mismo, como hemos dicho³⁶².

Esto explica la responsabilidad educativa que alcanza a toda la vida de los padres, no pudiendo escandalizar a sus hijos con la ruptura del amor en que se fundamenta su ser moral, y siendo conveniente su consejo en numerosas ocasiones, dada su experiencia y el amor que tienen a sus hijos:

³⁶⁰ "El matrimonio, por intención de la naturaleza, está ordenado a la educación de la prole, no sólo por algún tiempo, sino por toda la vida de la prole. De ahí que sea de ley natural que los padres atesoren para los hijos y que éstos sean herederos de aquéllos; y, por tanto, ya que la prole es un bien común del marido y su mujer, es necesario, según dictamen de la ley natural, que la sociedad de éstos permanezca perpetuamente indivisa; y de este modo es de ley natural la inseparabilidad del matrimonio" (*In IV Sent.*, dist. 33, q. 2, a. 1).

³⁶¹ S. Th. II-II, q. 24, a. 8 ad 3.

³⁶² S. Th. II-II, q. 49, a. 3 ad 3.

De ahí que en materia de prudencia necesite el hombre de la instrucción de otros, sobre todo de los ancianos, que han logrado ya un juicio equilibrado sobre los fines de las operaciones³⁶³.

Pero la conveniencia de una educación a lo largo de toda la vida no quita que el hombre pueda alcanzar una perfección relativa en cierto momento, que es la que pretende en primera instancia la educación, y tras la que esta misma acción educativa cambia notablemente, pasando del mandato al consejo.

Prueba de la existencia de este *status virtutis* de la edad adulta es que socialmente sean admitidos ciertos estados en función de esta perfección, que nunca es absoluta; así, en el ámbito intelectual se habla del maestro o doctor, en el moral existe la mayoría de edad civil, y en el espiritual se considera en edad perfecta al que se admite al sacramento de la confirmación:

Además del proceso generativo, por el que uno recibe la vida corporal, se da en nosotros un proceso de crecimiento por el que uno llega a la edad perfecta. Así que el hombre recibe la vida espiritual también con el bautismo, que es una regeneración espiritual. En la confirmación, sin embargo, el hombre llega en cierto modo a la edad perfecta de la vida espiritual³⁶⁴.

“Llega, en cierto modo, a la edad perfecta”: eso es exactamente lo que le sucede al educando que es promovido hasta el estado de virtud en que consiste la mayoría de

³⁶³ S. Th. II-II, q. 49, a. 3 in c.

³⁶⁴ S. Th. III, q. 72, a. 1 in c.

edad. Y está claro que el que recibe la confirmación no sueie estar en la perfección de la caridad, en que consiste la perfección última de la vida espiritual; sino que está en la edad perfecta “en cierto modo”, tal y como hemos defendido.

En definitiva, el *estado de virtud*, fin propio de la educación, debe ser entendido como la *mayoría de edad* o estado que alcanza la prole cuando adquiere las virtudes necesarias para gobernar convenientemente su vida, sobre todo en lo moral³⁶⁵.

3.8 Educar la persona

Llegamos a un punto que consideramos conclusivo, en el que recogemos toda la reflexión anterior derivándola hacia la realidad personal, a la que se dirige en última instancia la acción educativa.

La virtud promovida por la acción educativa es un accidente que inhiere en las potencias del alma humana y las perfecciona. Mas hay que decir que, perfeccio-

³⁶⁵ Volvemos a encontrar en nuestra tesis una afortunada coincidencia con la del profesor Millán Puelles, cuando afirma: “El término *educación* se toma en su acepción más fuerte cuando la actividad correspondiente se aplica al hijo hasta la *edad perfecta*. Una vez alcanzada esta edad, la educación es algo que continúa conviniendo dar al hijo en la forma y medida en que éste la necesita, que es, sobre todo, a través del ejemplo y del consejo” (Antonio Millán Puelles, *La formación de la personalidad humana*, p. 48). Y también reconocemos esta tesis en Maritain quien, al definir la esencia de la educación, afirma que ésta consiste en llevar al niño hasta la edad adulta, para que pueda seguir por sí mismo el camino de la virtud: “La tâche principale de l'éducation est [...] préparer l'enfant et l'adolescent à s'instruire pendant toute sa vie” (Jacques Maritain, *Pour une Philosophie de l'Éducation*, p. 770).

nando las potencias, lo que hace la virtud es perfeccionar el alma y la misma sustancia. . . , es decir, todo el hombre.

Tengamos en cuenta que el ser del accidente no le es propio, sino que pertenece al sujeto en el que inhiere, pues el ser de la sustancia es la causa misma del ser del accidente -en este caso la virtud- a modo de causa eficiente:

La actualidad se encuentra primero en el sujeto que tiene una forma accidental antes que en la forma accidental. A su vez resulta que la forma accidental es causada por la actualidad del sujeto. De este modo, el sujeto, en cuanto está en potencia, recibe la forma accidental. En cuanto está en acto, la produce³⁶⁶.

Luego la perfección que la virtud da a las potencias tiene su origen último en la perfección que tiene la sustancia, que desde la actualidad y perfección de su ser es capaz de llevar al acto la virtud perfecta de sus potencias.

Ahora bien, acabamos de leer también que "el sujeto, en cuanto está en potencia, recibe la forma accidental"; y es que la sustancia, que causa el accidente, en tanto que lo causa en ella y para ella, lo recibe, comportándose en este sentido a modo de causa final³⁶⁷.

³⁶⁶ S. Th. I, q. 77, a. 6 in c.

³⁶⁷ "En cuanto queda completada por los actos accidentales, ya que 'la forma accidental sobreviene para completar el sujeto', la sustancia es su causa final" (Eudaldo Forment, *Filosofía del ser*, Barcelona, PPU, 1988, p. 132).

Así pues, el perfeccionamiento de la sustancia es el fin de la virtud que busca la educación³⁶⁸, y, en consecuencia, el fin de la misma acción educativa; prueba de ello es que en la definición de educación que da Santo Tomás no se hable tanto de las potencias del alma que son perfeccionadas por la virtud, cuanto del mismo hombre.

A esta sustancia que es perfeccionada por la virtud que resulta de la acción educativa, en cuanto que es de naturaleza racional, la denominamos *persona*. En efecto, a partir de la definición de Boecio "la persona es la sustancia individual de naturaleza racional"³⁶⁹, Santo Tomás comenta que conviene que las sustancias primeras o individuales tengan un nombre particular, pues "la sustancia se individualiza por sí misma, pero los accidentes se individualizan por el sujeto, que es la sustancia"³⁷⁰; y ese nombre es el de *hipóstasis*. Con mayor motivo, entonces, las sustancias en las que la individualidad es más profunda deben tener un nombre que denote dicho carácter individual, y que, siendo nombre común, se refiera en cierto modo al individuo; y ese nombre es el de *persona*:

Pero todavía de un modo más especial y perfecto se encuentra lo particular e individual en las sustancias racionales, que tienen dominio de sus actos, y no sólo

³⁶⁸ "Perfecto es aquí no solamente el *status*, sino también el mismo ser que lo tiene. Y apurando las cosas, hay que añadir que ese estado es perfecto porque hace perfecto a su sujeto, ya que gracias a él nada falta al hombre de lo que le es preciso para su perfección" (Antonio Millán Puelles, *La formación de la personalidad humana*, p. 63).

³⁶⁹ Boecio, *Liber de persona et duabus naturis, contra Eutychen et Nestorium*, c. III, col. 1343.

³⁷⁰ S. Th. I, q. 29, a. 1 in c.

son movidas, como las demás, sino que también obran por sí; y las acciones están en los singulares. Por esto, de entre las otras sustancias, los singulares de naturaleza racional tienen un nombre especial; y este nombre es persona³⁷¹.

En tanto que *persona* significa la sustancia individual, se infiere que su constitutivo formal no es otro que el ser, acto primero del ente, al cual confiere toda perfección³⁷²; la esencia, o aquello en lo que consiste el ente³⁷³, se comporta entonces de modo potencial ante el ser³⁷⁴, resultando por lo mismo el constitutivo material de la persona³⁷⁵. Y es el ser, en cuanto participado por una naturaleza racional, lo que da a la persona ese "modo más especial y perfecto" de individualidad, que lleva a nombrarla de un modo diferenciado; y no sólo con el término común *persona*, sino con nombres propios para cada una de las personas.

³⁷¹ S. Th. I, q. 29, a. 1 in c.

³⁷² "El ser mismo es lo más perfecto de todo, porque se le considera, respecto a todas las cosas que existen, como un acto" (S. Th. I, q. 4, a. 1 ad 3).

³⁷³ Cf. *De ente et essentia*, cap. 1.

³⁷⁴ Cf. S. Th. I, q. 3, a. 4 in c.

³⁷⁵ "La persona incluye los mismos elementos que el ente, la esencia y el ser; como declara explícitamente Santo Tomás: 'la persona significa cierta naturaleza con un cierto modo de existir'. Puesto que este modo es el subsistir, el existir en sí y por sí, significa también el ser propio, que es su causa. Estos dos constitutivos que incluye la persona, implicados en su definición, son principios necesarios e imprescindibles. Son, por consiguiente, constitutivos esenciales. Por ser los mismos que intervienen en la constitución de todo ente, como en éste, puede decirse que el ser es su constitutivo formal. De manera que la esencia substancial individual es el constitutivo material de la persona y su ser propio, o proporcionado, el constitutivo formal; y ambos forman el constitutivo total de la persona" (Eudaldo Forment, "La persona humana", en AA.VV., *El pensamiento de Santo Tomás de Aquino para el hombre de hoy*, vol. I «El hombre en cuerpo y alma», Valencia, Edicep, 1994, p. 738).

Esta especial individualidad recibe también el sugerente nombre de incomunicabilidad: "Por el nombre de persona se significa formalmente la incomunicabilidad, o la individualidad subsistente en la naturaleza"³⁷⁶. Ello significa, en palabras de Abelardo Lobato, que el ser personal incomunicable "de tal modo es singular, que no puede ser sino el que es"³⁷⁷. Por eso define también Tomás la persona como "el subsistente distinto de naturaleza racional"³⁷⁸.

Así, la individualidad que tiene cada persona es de tal modo distinta a la de los demás que no puede ser cedida, diluida o robada; el ser de cada persona es lo más íntimo que tiene, es la raíz de su misma intimidad³⁷⁹.

Es precisamente esa intimidad fundamentada en la incomunicabilidad entitativa del ser personal la que abre las puertas a la comunicabilidad antropológica. Como acertadamente explica el profesor Martínez Porcell:

³⁷⁶ *De Potentia Dei* q. 9, a. 6 in c.

³⁷⁷ Abelardo Lobato, *Dignidad y aventura humana*, «Horizonte dos mil. Textos y Monografías 5», Salamanca - Madrid, San Esteban - Edibesa, 1997, p. 110.

³⁷⁸ *De Potentia Dei* q. 9, a. 4 in c.

³⁷⁹ "La propia subsistencia, que torna incomunicable a la persona, da también una unidad originaria a todas las facultades cognitivas humanas, de tal modo que la autoconciencia viene constituida por la propia estructura ontológica de mismidad de la persona" (Juan Martínez Porcell, *Metafísica de la persona*, Barcelona, PPU, 1992, p. 233).

La noción de persona como *subsistens distinctum incommunicabile* no la encierra en el solipsismo, sino que abre su vida personal, como grado ontológico, a la comunicación propia de la intelección y el amor³⁸⁰.

De este modo, en la acción educativa el maestro nunca perderá su ser al enseñar al discípulo, ni éste perderá su ser al dejarse ayudar por el maestro; mas al tratarse de dos personas, podrá establecerse entre ellos una auténtica comunicación personal, en la que uno pondrá al servicio del otro las riquezas de su ser racional, quedando el otro enriquecido en su propio ser racional.

La persona es, pues, una sustancia que destaca por la dignidad de su individualidad, al ser ésta de naturaleza racional: "Y como que subsistir en naturaleza racional es cosa de gran dignidad, todo individuo de naturaleza racional se denomina persona"³⁸¹.

Esta dignidad conlleva dos exigencias: el respeto de la dignidad que ya se tiene y la búsqueda de la que aún se carece; la dignidad que ya se tiene es la que le corresponde al *esse*, y de la que aún se carece es la que le corresponde al *bene esse*, siempre fundado

³⁸⁰ Juan Martínez Porcell, Op. Cit., p. 325.

³⁸¹ S. Th. I, q. 29, a. 3 ad 2. En el origen del término *persona* encontramos, precisamente, el significado *dignidad*: "Se da una cierta relación entre estos tres sentidos etimológicos de 'persona', todos aluden al personaje teatral. Santo Tomás, que, gracias a Boecio, conoció los dos primeros, infirió que, debido a que los personajes representados en el teatro eran valiosos y famosos, la palabra sirvió para designar a los hombres que tenían alguna dignidad. Aún hoy en día se dice de un hombre importante que es un 'personaje'. De todo ello, hay que advertir que, tanto en el sentido usual, como en los etimológicos, siempre se pone de relieve que significa al hombre, pero poseyendo un rango peculiar, una dignidad distintiva" (Eudaldo Forment, "La persona humana", p. 686).

en el *esse*. Por eso afirma Santo Tomás, desde el reconocimiento de la dignidad con la que el hombre ha sido creado, la dignidad que debe buscar: "ser tal como Dios nos hizo":

Esto nos lleva al conocimiento de la dignidad humana. En efecto, Dios hizo todas las cosas por el hombre, según dice el *Salmo* 8, 8: Todo lo sometiste bajo sus pies [...] Debemos, por tanto, considerar que el hombre es, después de los ángeles, más digno que las demás creaturas, y no disminuir jamás nuestra dignidad con los pecados y el apetito desordenado de las cosas corporales, las cuales son inferiores a nosotros y fueron creadas para nuestro servicio. Debemos ser tal como Dios nos hizo³⁸².

La educación se ve inmersa en ese hermoso dinamismo que parte de una dignidad y se dirige a otra: parte de la dignidad del educando, que es persona, y que como tal exige respeto; y se dirige a otra, que es la dignidad que el educando debe alcanzar con la virtud, siempre al servicio de su naturaleza racional. Ambas dignidades deben estar en todo momento en el pensamiento y en el corazón del educador: *se educa a una persona para ayudarle a crecer como persona*³⁸³.

Quien tiene experiencia de educador sabe cómo en la práctica docente son muchas las veces que aparece la tentación de distraerse en el bosque de las técnicas, perdiendo de vista así la persona del educando. Los medios audiovisuales, la estructura del

³⁸² *In Symbolum Apostolorum* c. 1; Cf. Abelardo Lobato, *Dignidad y aventura humana*, pp. 263-264.

³⁸³ "Es evidente -afirma Abelardo Lobato- que todo este proceso de formación humana integral dice una relación con la verdad del sujeto personal, porque se orienta hacia la plena realización de su ser" (Abelardo Lobato, "La paideia exigida por la verdad", p. 276). Ver sobre este asunto el delicioso trabajo del profesor Forment: "El ser personal, fundamento de la educación", en AA.VV., *El concepto de persona*, "Tratado de educación personalizada 2", Madrid, Rialp, 1989, pp. 55-95.

sistema educativo, las reuniones interminables, los mismos libros e incluso los contenidos a enseñar son laberintos en los que numerosos docentes prefieren entretenerse, tal vez sin malicia, antes que dirigirse a su alumno y dedicarle unos minutos.

Por el contrario, ésta es precisamente la condición fundamental de una acción que sea en verdad educativa: mirar cara a cara a quien necesita crecer como persona. Tal es el espíritu de toda educación *personalista*³⁸⁴, muy bien expresado en las siguientes líneas:

La primera aplicación práctica es tratar a cada alumno de modo personalizado. No tratarlo como una fracción de multitud, sino como una persona única e irrepetible. Hay que interpelar directamente su responsabilidad personal. Es claro que eso requiere un trato directo [. . .], dedicándole tiempo. Hay que conocer a los alumnos por sus nombres, tener de ellos una visión personal y propia. Eso puede hacerse incluso cuando el auditorio es numeroso: en el modo de dirigirse a todos los alumnos a la vez, se puede lograr una cierta interpelación personal, al menos implícita, si el profesor mismo no pierde de vista que cada alumno es alguien por sí mismo³⁸⁵.

Este principio básico de la verdadera Filosofía de la educación es el que fundamenta todas las exigencias de la acción educativa, sugeridas a lo largo del presente trabajo. Así, por ejemplo, nunca podrá fragmentarse la formación de una persona,

³⁸⁴ Uso no obstante el término *personalista* en sentido amplio, sin asociarlo con corriente pedagógica o filosófica alguna, a no ser con la que se nutre en los principios de Santo Tomás de Aquino. Sobre los personalismos contemporáneos y las diferencias entre su concepción de la persona y la del Aquinate, ver: Eudaldo Forment, "El ser personal, fundamento de la educación", pp. 77-91.

³⁸⁵ Carlos Cardona, Op. Cit., p. 30.

reduciéndola a lo meramente intelectual, o eliminando la vertiente religiosa, o dejando de lado las pasiones³⁸⁶; el alumno siempre deberá ser tratado con el respeto que merece, pues es persona y no un conejillo de indias³⁸⁷; el educando deberá valerse cada vez más por sí mismo, pues se trata de ayudar a madurar y no de suplir toda la vida; no podrán dejar de corregirse los errores, tanto intelectuales como morales, etc.

Se conseguirá de este modo que el educando, en primer lugar, se sienta tratado como persona y que, en segundo lugar, tenga a su alcance la ayuda que necesita para crecer como tal; en caso contrario, fácilmente caerá en la frustración y, con él, todos aquellos que han pretendido educarle sin saber para qué³⁸⁸.

³⁸⁶ Es el "hombre completo" perfeccionado por las virtudes del que habla Balmes en un texto precioso, al concluir *El criterio*: "Cuando el hombre deja sin acción alguna de sus facultades es un instrumento al que le faltan cuerdas; cuando las emplea mal es un instrumento destemplado. La razón es fría, pero ve claro: darle calor y no ofuscar su claridad; las pasiones son ciegas, pero dan fuerza: darles dirección y aprovecharse de su fuerza. El entendimiento, sometido a la verdad; la voluntad, sometida a la moral; las pasiones, sometidas al entendimiento y a la voluntad, y todo ilustrado, dirigido, elevado por la religión; he aquí el hombre completo, el hombre por excelencia. En él la razón da luz, la imaginación pinta, el corazón vivifica, la religión diviniza" (Jaime Balmes, *El criterio* c. 22, n. 60 [15, 349]).

³⁸⁷ "No se me oculta que se han venido proponiendo una serie de sistema pedagógicos completamente utópicos, simples experimentos para ver qué pasa. Algo bastante más penoso que la anécdota de Eugenio d'Ors: *muchacho, los experimentos con gaseosa*" (Carlos Cardona, Op. Cit., pp. 22-23).

³⁸⁸ "Una de las causas de los sentimientos de incertidumbre, de frustración, de malestar general y, sobre todo, de aburrimiento que se dan en amplios sectores de la juventud actual, es probablemente la falta de impartición de una educación entendida como perfeccionamiento de las personas. Actitudes que se van extendiendo a todos los que intervienen en el proceso educativo: padres, profesores, monitores y educadores en general" (Eudaldo Forment, "El ser personal, fundamento de la educación", p. 55).

3.9 De educando a educador

Concluimos este extenso e importante apartado con una breve reflexión sobre la consecución del fin de la educación, que proponemos a modo de corolario.

Afirma Santo Tomás que “una virtud más grande produce un efecto más perfecto”³⁸⁹. Y este efecto será más perfecto en la medida en que pase a ser causa difusiva de la perfección recibida. Veamos cómo Santo Tomás nos lo explica en un texto admirable:

Lo mejor es que un bien concedido a uno sea común a muchos y no sólo propio, porque “el bien común es siempre más excelente que el bien de uno solo”. Y el bien de uno se hace común a muchos por derivación, que solamente se da cuando el que lo posee lo difunde a los otros por su propia acción; pero si no tiene el poder para difundirlo, permanece de su propiedad exclusiva³⁹⁰.

³⁸⁹ S. C. G. III, c. 69, n. 15.

³⁹⁰ S. C. G. III, c. 69, n. 16.

Así, si alguien es educador por tener la virtud de un modo perfecto, la acción educativa más perfecta será aquella que consiga en el educando la perfecta virtud del educador, capacitándolo por lo mismo como educador de otros³⁹¹. Se cumple así lo que afirma Santo Tomás en otro lugar: “Propio de algo perfecto es hacer algo igual a sí mismo”³⁹².

También Santo Tomás aplica esos principios al ámbito educativo. En su *Principium*, por ejemplo, hace una comparación entre el educando y la tierra, que es regada por el agua de la sabiduría; desde ahí explica que la condición del educando debe ser, como la tierra, firme, fecunda y humilde. Fijándonos precisamente en la fecundidad, leemos en la glosa de Tomás que dicha condición del discípulo consiste en que “las palabras de sabiduría recibidas en ellos fructifiquen”, de manera que “de pocas cosas oídas el oyente muchas cosas buenas anuncie”³⁹³.

³⁹¹ Así comenta Carlos Cardona este importante aspecto de la pedagogía de Santo Tomás: “Cuando más perfecta es una causa, tanto más autónomos son sus efectos, más les participa su propia perfección, y por tanto su propia causalidad: les hace capaces de hacer lo que la causa ha hecho. Así, por ejemplo, los padres tienen que hacer a sus hijos capaces de valerse por sí mismos. Y el educador tiene que formar educadores” (Carlos Cardona, Op. Cit., pp. 69-70). Conviene fijarse también en este texto de Pío XI: “Estén seguros [los maestros] que cumplirán bien con su deber y nos complacerán si, comenzando por amar al Doctor de Aquino y familiarizándose con sus escritos comunican a los alumnos de la propia disciplina este ardiente amor, haciéndose intérpretes de su pensamiento, y los hacen capaces de excitar en los demás los mismos sentimientos” (Pío XI, *Studiorum duces*).

³⁹² S. Th. I, q. 78, a. 2 in c.

³⁹³ *Breve Principium* c. 3.