

# SANTO TOMAS Y LOS MODERNOS SISTEMAS DE EDUCACION

## I

La educación, se ha dicho muchas veces, es como la piedra de toque o el campo de prueba de todas las filosofías. Y no sólo de la filosofía. Hoy todo sistema político, toda concepción del mundo, toda reflexión seria sobre el sentido de la vida, el fenómeno del lenguaje o la actividad artística, necesitan tener su filosofía especial. Filosofías que necesariamente han de tener su repercusión en el problema educativo. La complicación que de ello resulta es enorme y desconcertante.

Esta impresión de algarabía y desconcierto es lo primero que se percibe al tomar contacto con el tema. Parece un campo en el que todo estuviera aún sin cultivar, y en el que, por otra parte, cualquier labrador interesado tuviera derecho a acotar su parcela y ensayar sus cultivos. El filósofo de cualquier especialidad considera el tema de la educación como un capítulo de su asignatura; el hombre de ciencia, en cualquiera de sus ramas, tiene siempre importantes experiencias pedagógicas que proponer; y no hay político eminente sin vocación de ministro de Educación Nacional o de Instrucción Pública. Hasta cierto punto, es legítima la ironía resentida del máximo pedagogo soviético, Makarenko: «No se trata de una broma, de una hipérbole, sino, al contrario, de la más prosaica verdad. Todos se creen suficientemente preparados y capaces para resolver cualquier problema de la educación. Basta que un hombre se vea sentado ante un escritorio, y en seguida empieza a sentenciar, aprobar y desaprobar» (1). ¡ Aunque sea un coronel del ejército o un ingeniero de montes!

---

(1) A. S. MAKARENKO: *El poema pedagógico*, Roma, Ediz. Rinascita, 1952, p. 524.

La pedagogía, a pesar de Herbart, sigue realmente dominada como una provincia lejana, no por una, sino por muchas potencias extrañas (2). Sin duda es ésta una de las causas de la grave crisis de la educación moderna, de la que se viene hablando desde hace más de cincuenta años.

Descubrir entre tanta variedad de tendencias y de intereses en pugna las corrientes fundamentales no es tarea fácil, ni se hace siempre con el mismo criterio. La Pedagogía, por su dependencia de la Filosofía, de la Teología, de la Psicología experimental, la Biología, etc., y por sus servicios a la Sociología, a la Política y demás ciencias sociales y artes de gobierno, se encuentra siempre en una encrucijada, siendo víctima de las luchas entre esos otros poderes superiores, en vez de beneficiarse y contribuir al progreso pacífico de esas artes y ciencias. Las sistematizaciones que se hagan de las corrientes que en ella se cruzan tendrán siempre algo de arbitrario, porque siempre cabrá otro punto de vista desde el cual considerarlas.

De las diversas teorías modernas sobre la educación haremos aquí, por comodidad de estudio, sin pretender una clasificación perfecta imposible, una reducción panorámica a tres categorías: Individualismo liberal-democrático, Socialismo comunista y un vago sistema inarticulado o complejo de teorías afines, que pueden muy bien reducirse, sin infidelidad sustancial a sus valores y directrices fundamentales, al fenomenismo existencialista. Sin ignorar, naturalmente, las mutuas interferencias, no sólo en el área geográfica de sus dominios respectivos (el Occidente, el Este y el Centro), sino en el seno mismo de las ideologías.

Frente a estos sistemas trataremos de ver una posible sistematización, al menos en líneas generales, de nuestra posición cristiana, que puede encontrar un molde apto, o un esquema válido y tal vez insustituible, para su formulación coherente en los principios doctrinales y el ejemplo vivo de Santo Tomás de Aquino.

## INDIVIDUALISMO LIBERAL

El Liberalismo es el sistema que más directamente procede del naturalismo roussoniano. O, mejor, es la expansión natural y triunfante

---

(2) F. HERBART: *Pedagogia generale dedotta dal fine dell'educazione*, Palermo, Sandron, 19392, p. 11.

de la revolución roussoniana, denominada por su apariencia más humana y liberadora. «El primero de todos los bienes—escribía ya Rousseau—no es la autoridad, sino la libertad» (3). Para sus herederos liberales, «el *Emilio*... fue a la vez la protesta y el programa del individualismo» (4), primer dogma pedagógico del Liberalismo. «El hombre natural es todo para sí, es la unidad numérica, el entero absoluto» (5).

Por su enseña de libertad, más que un sistema de doctrina, el Liberalismo es una tendencia a la liberación de todas las trabas, reconociendo como un principio intangible el egoísmo individual o de clase. Por su carácter pragmatista no parece una concepción seria y orgánica de la vida, del hombre y la sociedad. Más que afirmación de principios o negación de algo, es una profesión cómoda de abstencionismo total—«laissez-faire», «no intervención», «libre concurrencia»...

El Liberalismo es una mentalidad sin contornos definidos—y nótese bien que hablamos de *esta mentalidad* liberal, no de otros posibles planteamientos de un cierto liberalismo sano y sincero—, un mundo en que todos tienen sus derechos sagrados e inviolables, de cuyo vocabulario debieran proscribirse las palabras *deber* y *obligación*, como quería Rousseau (6), y que aún hoy sigue siendo el mundo *anémico* que «gusta llamarse con énfasis *mundo libre*», denunciado por Pío XII en sus famosos radiomensajes (7).

El Liberalismo, en general, no combate directamente la Religión ni la Iglesia, sino que, sencillamente, prescinde de una y otra (8). No ataca expresamente a la familia, ni discute a los padres el derecho a educar a sus hijos, pero se desentiende y despreocupa demasiado fácilmente de los atentados contra la santidad del matrimonio y la intimidad del hogar, cuando no los autoriza y los patrocina.

(3) J. J. ROUSSEAU: *Emile ou de l'éducation*, t. I, Gêneve, 1780, p. 318.

(4) E. KEY: *Il secolo dei fanciulli*, Torino, Bocca, 1921<sup>2</sup>, p. 118.

(5) ROUSSEAU: o. c., p. 9.

(6) *Ibid.*, p. 154.

(7) *Radiomessaggio natalizio*, 1951, en «Atti e discorsi», Ediz. Paoline, Roma, 1952, vol. 13, p. 406.

(8) Un representante autorizado de este pensamiento, y miembro del Partido Liberal Italiano, escribía: «El verdadero anticlericalismo se hace con los hechos y no con las palabras, con los hechos y no con gestos: se hace sustituyendo con verdades más altas las verdades que la Iglesia ha conservado y difunde, con obras más dignas aquellas que la Iglesia promueve» (BENEDETTO CROCE: *Cultura e vita morale*, Bari, 1926, p. 147).

En la sociedad liberal no se prohíbe la educación cristiana de la juventud—aunque la instrucción pública, del Estado, deba ser casi siempre laica—. Pero al mismo tiempo se permiten con igualdad de derechos—sagrados e inviolables—el despliegue descarado y exhibicionista de la pornografía y la inmoralidad, la «libre concurrencia» propagandística de todos los errores y mentiras, con lo cual se crea un ambiente social en que esa educación se atosiga y queda sin efecto.

La concepción liberal, lo mismo que el naturalismo de que se nutre, niega, generalmente, el carácter ascético, laborioso, de la obra educativa, desconociendo o valorando en poco la moral del esfuerzo y el precio del sacrificio. La educación debe ser *a la medida* de las necesidades y del interés del niño. Todo lo demás son «abstracciones» sin sentido para un mundo concebido naturalística y científicamente, sin pecado ni dolor.

Un campo en el cual debería el Liberalismo haber aportado una contribución nueva a la educación, a la reforma y al progreso de la sociedad, es el de la educación político-social. Y, sin embargo, es aquí, precisamente, donde el problema tiene quizá sus repercusiones más tristes y alarmantes. La posibilidad de influir en la vida pública y en la dirección y administración de la sociedad mediante el derecho del voto y la adhesión a determinadas organizaciones político-sociales, supone y requiere en los individuos una cierta formación política: «una noción, por lo menos elemental, de los principios políticos y de su aplicación en el campo nacional e internacional... supone en cuantos son miembros de aquellas [organizaciones] que éstos conserven su parte de iniciativa o impulso y de responsabilidad... Deben estar en grado de conservar su libertad... contra todos los factores que, consciente o inconscientemente, se esfuerzan por hacerles obrar a su pesar, de sorprender su buena fe..., en una palabra, contra los responsables de aquella *despersonalización* (9). Y no basta, para esa formación defensiva y positiva de la personalidad humana, una mera información folletinesca y declamatoria. Se necesita una verdadera labor formativa, «no sólo una instrucción, sino una *educación*, una cultura» (10).

Pues bien, esa educación, absolutamente necesaria para una sana ordenación liberal y democrática, en el recto sentido que pueden tener estas palabras, no se da todavía, ni existe la preocupación por ella—al

---

(9) Pío XII: *L'educazione degli adulti* (Discurso, 15-III-1953), ed. cit., t. 15, pp. 61 y 66-67.

(10) *Ib.*, p. 63.

menos en la proporción requerida por el ritmo y la difusión de las propagandas y organizaciones liberales—en los que la necesitan ni en los que están obligados a proporcionarla. Lo que sí aparece claro a la curiosidad del pueblo, a la masa ignorante, es el alboroto grosero, frecuentemente escandaloso, y siempre desedificante, de las campañas electorales y de todas las «agitaciones y propagandas» de los partidos, en que no escasea el insulto, la mentira, la burla ni el ridículo. «Es bien cierto—confiesa un testigo excepcional de estos hechos—que nuestras campañas no son siempre tan educativas como podían» (11). «Una propaganda intensa, aunque sea totalmente embustera, logra siempre engañar a un buen número de personas carentes de sentido crítico, aun el más elemental, incapaces, por tanto, de una reacción personal para apreciar las condiciones reales y discernir las afirmaciones justas de las promesas irrealizables» (12). En este campo de las organizaciones políticas y movimientos sociales es donde se manifiesta con más descaro aquella tendencia a la *insinceridad erigida en sistema*, denunciada también por Pío XII como «el estigma que lleva sobre la frente nuestro tiempo» (13).

En el fondo de todo este artificioso mundo insincero, entre tanto vocerío en pro de la libertad y el respeto a la persona humana individual, late un profundo desdén y una más profunda ignorancia de la verdadera dignidad original y profunda de la persona en nosotros mismos y en la individualidad de nuestros prójimos. «Lo que algunos llaman individualismo—escribía Unamuno, acertadamente esta vez—, surge de un desprecio absoluto precisamente de la raíz y la base de toda individualidad, del carácter específico del hombre, de lo que nos es a todos común, de la humanidad» (14). Se exalta y se diviniza el egoísmo y el orgullo de casta, los intereses personales o de partido, y se conculcan no desprecian los intereses comunales, los derechos ajenos. A lo sumo, se concede al prójimo una autonomía arbitraria de la que no puede valerse solo, y con la que más fácilmente se encuentra doblemente esclavizado: de su propia impotencia y de la codicia ajena. El

(11) J. DEWEY: *L'educazione di oggi*, Firenze, «La nuova Italia» ed., 1950, p. 457.

(12) Pío XII: *L'educazione degli adulti*, oc. c., p. 61.

(13) *Radiomessaggio natalizio*, 1947, «Atti e discorsi», t. 9, p. 481.

(14) M. DE UNAMUNO: *La dignidad humana*. En *Ensayos*, Madrid, Aguilar, 1951, t. I, p. 277.

primero y principal mandamiento es el de «no intervenir», «dejar hacer».

Con relación a la educación en concreto, se apela igualmente a una «autonomía y libertad ilimitada del niño y se disminuyen o también suprimen la autoridad y la obra del educador, concediendo al niño una primacía absoluta de iniciativa y una actividad independiente de toda ley superior natural y divina, en la obra de su educación» (15). Pero de la dignidad sustancial y verdadera—«espíritu unido al cuerpo en unidad de naturaleza» (16)—, con sus derechos irrenunciables, con sus aspiraciones y dotes más nobles, sus necesidades más íntimas y trascendentes, de todo esto, se ignora hasta la misma existencia.

\* \* \*

Las derivaciones ideológicas y prácticas del liberalismo han sido muy variadas, desde las experiencias fracasadas de León Tolstoy hasta la *Declaración de los derechos del niño* (Ginebra, 1923), la *Carta de la infancia* (Londres, 1942), y las doctrinas liberal-democráticas que informan la organización y la política de educación de la mayoría de los regímenes occidentales. Sobre estas teorías nos detendremos un poco, concretándonos, para evitar generalizaciones, a un autor que suele ser considerado como el representante más autorizado. Nos referimos a John Dewey, «el más grande de los pedagogos contemporáneos, cuya influencia ha sido comparada a la de Rousseau en el siglo pasado (17).

Dewey, en efecto, viene dominando universalmente, en América y Europa, el campo educativo desde hace más de medio siglo. Y su obra es comparable a la de Rousseau, no solamente por la extensión y profundidad de un influjo, sino también por las características internas de su doctrina.

- John Dewey es, en primer lugar, un heredero legítimo del naturalismo roussoniano. En su *Credo pedagógico*, Dewey confiesa su fe en la ciencia, la experiencia, la sociedad, el niño, la democracia, la libertad sobre todo, como buen americano. Únicamente faltan entre los artículos de su *Credo*, con exclusión absoluta, «los que pertenecen a la

(15) Pío XI: Encicl. *Rappresentanti in terra*, A. A. S., 21 (1929) 745.

(16) *Ib.*, p. 744.

(17) ALDO AGAZZI: *Panorama della pedagogia d'oggi*, Brescia, «La Scuola», 1953, p. 75.

divinidad», a las realidades sobrenaturales y a los valores espirituales del hombre. Los motivos absolutos del orden espiritual o moral carecen de significado, son *estáticos*, son inoperantes, improductivos, inútiles y falsos (18).

Partiendo así de la «negación sistemática de lo sobrenatural» (19), en un plano de estricta ortodoxia naturalista, ¿qué significa y qué función cumple la educación en una sociedad democrática?

Hay que reconocer, desde luego, una preocupación noble y ambiciosa por valorar y enaltecer la educación, convirtiéndola en instrumento eficaz de bienestar y felicidad humana. La tarea educativa debe ser sentida como una santa cruzada, «como una religión» (20), sin llegar a convertirla en superstición. Un colosal empeño realizado con un entusiasmo ejemplar y digno de mejor gloria en los resultados.

«Yo creo—confiesa Dewey en su *Credo*—que la educación debe concebirse como una reconstrucción continua de la experiencia... Que la única educación verdadera se obtiene estimulando las facultades del niño educando según las exigencias de la concreta situación social en que se encuentra» (21). Por otra parte, nuestra experiencia y situación social se apoyan sobre tres pilares: la *Ciencia*, con su revolución intelectual; la *técnica* y su revolución industrial, y la *democracia*, que ha puesto en marcha la revolución social, efecto, en gran parte, de las otras dos revoluciones (22).

La educación, por tanto, debe *reconstruir esa experiencia*, siguiendo la misma vía del progreso humano: debe fundarse sobre el *método experimental* como la ciencia, sobre el *trabajo*, entendido como manipulación técnica, y sobre la *libertad*, alma e ideal de la democracia.

La educación no se define en función del hombre educando—que no es un ser personal, ni autor individual de sus obras, propiamente responsable de ellas—, ni en función de su agente externo o educador—que propiamente no educa (23)—, ni, menos aún, en función de fines externos, que serían la anulación de la educación misma. La educación

(18) Cf. J. DEWEY: *Il mio Credo pedagogico*, en *L'educazione di oggi*, ed. cit. p. 13; *Democrazia e educazione*, Firenze, 1951<sup>2</sup>, p. 74.

(19) J. DEWEY: *La religione e la nostra scuola*, en *L'educazione di oggi*, p. 91.

(20) *Ib.*, p. 122.

(21) *Ib.*, pp. 13 y 3.

(22) Cf. D. MORANDO: *Pedagogia*, Brescia, Morcelliana, 1950, p. 377.

(23) Cf. *L'educazione di oggi*, p. 9; *Democrazia e educazione*, pp. 242, 247.

no se define en función de cosa ninguna, sino que ella misma no es más que una «función social que asegura la dirección y el desarrollo en los inmaduros, por medio de su participación a la vida del grupo social a que pertenecen» (24). O, de otra manera, con «definición técnica...: una reconstrucción o reorganización de la experiencia, que enriquece el significado de la misma experiencia y que aumenta la capacidad de dirigir el curso de la experiencia siguiente» (25). Breve y sencillamente: «la educación es un desarrollo dentro, por y para la experiencia» (26).

Resulta así la educación como un proceso indefinido, un perpetuo desarrollarse, «crecer», una carrera ciega sin meta alguna extrínseca a sí misma. «El proceso y la meta de la educación no son más que una misma cosa» (27). Este proceso educativo, definido constantemente por Dewey como un *proceso social*, no se realiza por la asimilación inteligente de principios, por el perfeccionamiento moral de virtudes personales, sino únicamente por las propias actividades sociales del niño. «La vida social da la unidad inconsciente y el apoyo a todos sus esfuerzos y a todas sus realizaciones» (28).

Alma de la vida social, de la vida humana, no es precisamente el amor de los hombres entre sí, ni los valores del espíritu, de la inteligencia, con los cuales se comunican y se ayudan, sino el trabajo, sobre todo manual, productivo de bienes materiales, de progreso e independencia (29).

Este radicalismo social de J. Dewey, sin embargo, dista bastante del Socialismo que veremos después. La sociedad democrática de Dewey no es el monstruo que devora al individuo, sino el campo abierto, sin trabas ni diferenciaciones, en que el individuo vegeta y se desarrolla a sus anchas.

Los frutos y peligros de esa mentalidad liberal-democrática y su pedagogía van siendo conocidos. La infancia, la juventud y la sociedad americanas van reflejando, a veces con signos alarmantes, la triste eficacia de tal educación. «La mayor parte de la juventud americana frecuenta escuelas antirreligiosas, es decir, escuelas del Estado. Tal escuela

(24) *Democrazia e educazione*, p. 108.

(25) *Ib.*, p. 103.

(26) *Experiencia y educación*, Buenos Aires, Losada, 1945, p. 25-26; cf. p. 27.

(27) *L'educazione di oggi*, p. 13. Cf. *Democrazia e educazione*, p. 67.

(28) *L'educazione di oggi*, p. 10.

(29) Cf. A. AGAZZI: *Panorama della pedagogia d'oggi*, p. 77.

pone americanos y rusos en condiciones análogas» (30). Lo cual significa, realmente, en condiciones de inferioridad en muchos aspectos. Efectivamente, la escuela y la educación comunista, como veremos, persiguen un ideal más concreto y menos fantástico, con una disciplina mucho más austera y más eficaz.

«Estamos sobrecogidos por las tremendas devastaciones que pueden causar las bombas atómicas, pero debiéramos comprender que la ruina moral que sufre nuestra juventud a causa de las escuelas agnósticas es más profunda y desastrosa... Mirad el desarrollo de la delincuencia infantil, la difusión de las drogas, las estadísticas alarmantes de las familias destruidas por el divorcio» (31). Ante la juventud americana declaraba hace años J. Maritain: «Yo amo y respeto a la juventud de hoy y la contemplo con un extraño sentimiento de angustia... A primera vista parecen muy próximos a la bondad de la naturaleza, tal como la soñaba Rousseau» (32). Y la bondad natural roussoniana no estaba lejos de la sencillez entontecida del animalito. «Ellos manifiestan en las obras buenas, como en las acciones inmorales, una especie de pureza que se parece a la inocencia de los pájaros y de las gacelas» (33). No carece tampoco de interés y significación el siguiente dato estadístico divulgado por la prensa: De tres millones y medio de reclutas para el servicio militar, un millón setecientos mil tuvieron que ser declarados inútiles.

## LA PEDAGOGIA DEL SOCIALISMO COMUNISTA

Como punto de enlace entre esta pedagogía liberal-democrática y la comunista, podríamos analizar las teorías del Socialismo democrático, en que se unen frecuentemente ideas liberales y principios marxistas. Su posición intermedia, con su abertura alternativa de tolerancia, dependencia servil o colaboración franca hacia uno u otro bando lo mantiene siempre en un plano de inferioridad manifiesta. Sin embargo, no deja de tener su influencia, a veces dominante, en diversos países europeos, como Austria, Bélgica, Inglaterra, Baviera y otros *Land* de la República Federal alemana. Las recientes polémicas sobre la escuela

---

(30) LINO A. CIARLANTINI: *The liberty of the school and Family education*, New York, 1954, cit. por V. BARTOCETTI: *Un grande problema negli Stati Uniti*, «L'osservatore Romano», 15 Diciembre 1954.

(31) Ibid.

(32) J. MARITAIN: *L'éducation a la croisée des chemins*, Paris, 1947, p. 147.

(33) Ibid.

y la enseñanza en Italia, Francia, Bélgica y Alemania dan a estas ideologías una actualidad no exenta de interés y preocupación.

Algo semejante, aunque de menor apariencia externa o legal, podríamos decir de los extintos regímenes y doctrinas de tipo nacionalista totalitario. No todo está muerto ni olvidado del Nacionalsocialismo ni, menos aún, del Fascismo. Pero todo esto nos llevaría demasiado lejos.

Por hoy, el adversario que se opone, con eficacia impresionante y amenazadora al Liberalismo y la democracia es el Comunismo. Es un hecho indiscutible que el mundo actual se encuentra atenazado por estos dos bloques formidables. Así como es también realidad el hecho de que en esta lucha gigantesca por el dominio universal, el Comunismo está obteniendo ventajas impresionantes en todos los órdenes. Y no es la fuerza menos temible de su poderío el contenido humano de su doctrina y la fe en el ideal que le anima, y que sabe infundir en sus adeptos.

Como ejemplo de esta extraña fuerza de captación, véase lo que dice un antiguo enemigo y crítico del materialismo dialéctico, J.-P. Sartre, hablando de su conversión, en un Congreso comunista de la paz: «Lo que más me llamaba la atención en Viena era el contraste con la confianza de los delegados, con su amistad, que era algo así como una lozanía patente en todos aquellos hombres y mujeres: la juventud que infunde la fe en lo que se está haciendo... Ahí comenzó para mí una experiencia extraordinaria» (34). Posteriormente, a raíz de los acontecimientos de Hungría, Sartre ha retractado su adhesión al Comunismo. Pero su «experiencia», repetida tantas veces antes y después de él, no deja de tener un valor sintomático y aleccionador.

Dejando a un lado otras consideraciones tentadoras sobre el fenómeno del Comunismo vamos a limitarnos a este aspecto, ciertamente fundamental, de su *mística* revolucionaria, que es su sistema educativo.

En primer lugar, el Comunismo se presenta, no sólo como un humanismo, sino con la pretensión de ser el humanismo perfecto, acabado y único. El humanismo del «hombre total». El Comunismo quiere ser el triunfo del hombre, su verdadera y definitiva liberación. «El hombre total es el individuo libre en la comunidad libre» (35). La pena es que

(34) J.-P. SARTRE: *En Viena vi la paz*, cit. en «Sur», Mayo-Junio (Buenos Aires, 1953), p. 144.

(35) HENRI LEFEBVRE: *Le Matérialisme dialectique*, Paris, P. U. F., 1940, p. 149.

este «hombre se encuentra aún entre los dolores de su nacimiento ; no ha nacido todavía» (36).

Indudablemente, el Comunismo es también un ateísmo, un materialismo, un economismo y otras cosas. Pero todo ello en función de aquel ideal. «El hombre económico debe ser sobrepasado para que se manifieste el hombre total» (37). El materialismo no es más que la condición previa objetiva, la base real de aquella liberación humana. El ateísmo es una consecuencia lógica y necesaria. Donde el hombre lo es ya *todo* no queda lugar para Dios.

El camino real de aquella liberación, la técnica o método que hará posible aquel humanismo perfecto, es la educación del hombre comunista. El trabajo y la lucha de clases, la política y la propaganda, las organizaciones sociales y juveniles, pueden considerarse muy bien como instrumentos de educación. Y así, la empresa educativa era ya para Lenin «la tarea principal del régimen» (38), «el arma ideológica de la revolución», según otros, en que «se encierra no sólo el porvenir de Rusia, sino también el porvenir del mundo» (39). Y el actual jefe del Gobierno soviético declaraba ya ante el XX Congreso del Partido Comunista de la Unión Soviética: «La educación marxista-leninista de los comunistas, de todos los trabajadores, el desarrollo creativo de las teorías revolucionarias son un presupuesto esencial para avanzar con éxito» (40).

Como signo de esa ambición educativa a escala mundial, recientemente la prensa ha dado noticia de la inauguración de una nueva Universidad internacional en Moscú, con el sugestivo título *de la Amistad*. Podemos calcular la trascendencia y gravedad de una empresa semejante, si tenemos en cuenta el espíritu y el ideal de la educación comunista.

Una primera nota es su carácter *creativo*. «Construir un hombre nuevo de una manera nueva» es el ideal de la pedagogía soviética, y fue

(36) *Ib.*, p. 137.

(37) *Ib.*, p. 136 ; cf. p. 142.

(38) LENIN : *La révolution Bolchevique. Ecrits et discours*, Paris, Payot, 1931, p. 245.

(39) Vernochet : *Le syndicalisme universitaire en Russie*, en F. de Hovre & L. Breckx : *Les maitres de la Pédagogie contemporaine. Notices, extraits*. Bruges, s. d., p. 469.

(40) N. Krutchev : Discurso en el XX Congreso del P. C. U. S., *Atti e discorsi*, Roma, Editori riuniti, 19563, p. 114.

la orden terminante recibida por el fundador de ésta (41). «Creación del hombre por sí mismo», según la expresión de C. Marx (42). Es ésta una de las características más importantes de la mística revolucionaria del Comunismo: La pretensión de ser un comienzo absoluto, algo totalmente nuevo, una verdadera creación. Se ha llegado a explicar esta creación comunista en el sentido más ambicioso de la palabra: «*productio ex nihilo sui et subjecti*, entendiendo que el *se* y el *subjectum* son idénticos para Marx» (43).

Esto explica, en parte, la fuerza expansiva y seductora de ese ideal comunista, que difícilmente comprendemos cuando se nos presenta parcial o externamente definido por sus presupuestos materialistas, su aspecto económico o sus ambiciones políticas y métodos revolucionarios.

Ese ideal humanista y pedagógico del Comunismo supone también, como consecuencia de aquella primera nota, una escisión radical, tajante y violenta con relación a todo el pasado. Naturalmente, ese hombre nuevo, ideal de la pedagogía y la revolución comunista, nada tiene que ver con el hombre definido por la antropología clásica, la filosofía o la religión. El hombre comunista es, sencillamente, algo insólito en la historia de la especie. Con él empieza, en realidad, la verdadera historia, ya que todo lo anterior no es más que la «prehistoria» o pura «historia natural».

Este hombre comunista se define, esencialmente, por su carácter social, de tal manera que lo sustantivo en él es esta nota social, *comunista*. Esta *sustancia social* (44) se produce y se forma constantemente en su actividad de trabajador, en su comunión activa con la naturaleza, transformándola, transformándose a sí mismo con ella, humanizando a aquella y naturalizándose a sí mismo (45). «La pretendida historia mundial no es otra cosa que la producción del hombre por el trabajo humano» (46). Por eso, la actividad material, el trabajo físico, transformativo de la naturaleza, debe ser la suprema satisfacción de las íntimas, esenciales apetencias humanas. «La música triunfante de

(41) A. S. MAKARENKO: *Il poema pedagogico*, Roma, Ediz. Rinascita, 1952, p. 6.

(42) C. MARX: *Manuscrito económico-filosófico* (1844), cit. por H. LEFEBVRE, o. c., p. 43. Cf. cap. 2 de la misma obra, p. 98: *La producción del hombre*.

(43) J.-Y. CALVEZ: *La pensée de Karl Marx*, Paris, Edit. du Seuil, 1956, p. 544.

(44) MAKARENKO, o. c., p. 580.

(45) Cf. LEFEBVRE, o. c., p. 135.

(46) C. MARX: *Manuscrito económico-filosófico*, cit. por LEFEBVRE, p. 114.

la gozosa fatiga humana... como quiera que sea, es la felicidad» (47).

El hombre educando, por tanto, no es ese ser extraño que describen, «en las cumbres del 'Olimpo' pedagógico», los teóricos de la educación: «un ser lleno de un gas especial..., del alma de santa memoria» (48). «Desde las cimas del 'Olimpo' no se ven los detalles del trabajo. Se ve solamente el mar inmenso de la infancia, mientras allá arriba se encuentra el modelo de un muchacho abstracto, formado de materiales ligerísimos: ideas, papel impreso, sueños...» (49). El hombre comunista, ya hemos visto, y el modelo, por tanto, que debe tener en cuenta la educación, es otra cosa más real, y también más grandiosa: el *comunista*, el *camarada*, con el valor sustantivo y totalizador de la realidad humana que encierran estas palabras en el vocabulario comunista. Tal es la forma o el «ideal trascendente» que, según el Materialismo dialéctico, debe *sacar fuera* la educación.

Los agentes, los instrumentos y el ambiente educativos deberán ser proporcionados y aptos para tal empresa. El agente principal y aun exclusivo, con autoridad absoluta, es el Estado (50). Instrumento y ambiente necesario de esta educación *comunista* es la presencia de la masa: «en la colectividad, a través de la colectividad, para la colectividad» (51). Creando intereses colectivos, ideales colectivos, honor colectivo, enseñando y experimentando «la potencia del colectivismo, la alegría del vivir y colaborar en el colectivismo» (52). Sobre todo, la comunidad gozosa y diaria en el trabajo, como una fiesta continua, la fiesta del *misterio* del trabajo.

Naturalmente, ese carácter festivo, esa alegría del colectivismo, no excluyen la imposición, la violencia y el castigo, incluso el aflictivo corporal. Hablando de su primera experiencia de este género, anota Makarenko: «Me daba cuenta de toda la incoherencia pedagógica, la irregularidad jurídica de aquel episodio, pero al mismo tiempo comprendí que la pureza de mis manos de educador era una cosa secun-

(47) MAKARENKO, o. c., p. 304.

(48) Ib., p. 520.

(49) Ib., p. 523.

(50) Cf. B. D. ESIPOV: *La pedagogia sovietica in rapporto all'educazione e all'istruzione dei ragazzi*, en *La scuola e la Pedagogia sovietica illustrate dall'Accademia di Scienze di Mosca*, n. 4-5 de la rev. «I problemi della Pedagogia», II (Roma, 1956) p. 39.

(51) Ib., p. 40.

(52) L. V. DUBROVINA: *Teatro e scuola in U. R. S. S.*, en *La scuola e la Pedagogia sovietica...*, «I problemi della Pedagogia», núm. cit., p. 231. Cf. MAKARENKO, o. c., pp. 518 y 529.

daría en relación con la tarea que tenía delante. Tomé la determinación firme de comportarme como un dictador si otros métodos no daban resultado» (53). El mismo Makarenko no desmentía, sino más bien parece admitir con agrado, la acusación implícita en la denominación que se daba a su sistema: «pedagogía del *comandante*» (54), «pedagogía de la lucha» (55). He ahí el gran misterio de la escuela y la educación comunista.

Resumiendo, podríamos definir esa educación diciendo que es la formación, de carácter *productivo*, del tipo nuevo humano que es el «hombre social», del comunista, que aspira a ser el «hombre total», por medio del contacto estimulante y continuo de la masa, en organizaciones fuertes y rígidas, y especialmente por la participación de todos, entusiasta y alegre, aunque sea impuesta y forzada, en el trabajo productivo.

Las últimas aplicaciones prácticas de esta concepción las tenemos en la reforma de la escuela soviética patrocinada por Kruschef: orientación politécnica, menos universitarios y más obreros especializados, más cursos nocturnos y por correspondencia, «escuelas de fábrica y oficina», trabajos de los estudiantes en las haciendas administrativas, en las fábricas, los *kolkhoz* y los *sowkhoz*, todo en servicio y holocausto del Estado-partido, y todo con un sello «descaradamente esclavista» (56).

## PEDAGOGIA EUROPEA DE LA CRISIS

Frente a esa realidad impresionante y amenazadora del Comunismo, y tras el fracaso de tantas esperanzas puestas en su único adversario «omnipotente» occidental, no puede menos de experimentarse una honda desazón ante la anarquía y la desesperanza consustancial a casi todas las ideologías que alumbran esta «hora crepuscular de Europa».

Sin insistir demasiado sobre la historicidad del hecho, admitimos como significativo el siguiente relato: Cuando en Europa avanzaban juntamente los trabajos de recuperación material, la psicosis de guerra fría y el descontento por la presencia de tantos ejércitos de ocupación,

(53) MAKARENKO, o. c., p. 17.

(54) Ib., p. 179.

(55) Ib., 573.

(56) Cf. U. A. FLORIDI: *Lo scandalo della scuola sovietica*, «La civiltà Cattolica», 109 (1958, IV) 247-259.

los norteamericanos se declaraban dispuestos a retirarse de Europa. Se opusieron a ello, no precisamente las autoridades militares o políticas, sino las mentes más responsables y conscientes del verdadero peligro, que era la ausencia de una ideología coherente y viva, capaz de oponerse al sistema comunista. La situación tal vez no ha cambiado sustancialmente, aunque el proceso de recuperación moral, de saneamiento de la política y de la educación, el nivel de vida en todos los órdenes vaya adquiriendo un ritmo esperanzador en estos últimos años. Pero las ideas que siguen teniendo una resonancia popular más vasta y una influencia moral más profunda y comprometedora son las mismas de las filosofías en crisis de los dos períodos postbélicos del siglo.

La concepción general de esta filosofía actual ha sido suficientemente divulgada, no sólo desde las cátedras universitarias, más concurridas que nunca, en ensayos filosóficos escritos, más asequibles que los antiguos mamotretos de filosofía, sino desde la novela, el teatro y hasta en el lenguaje corriente.

En nuestro terreno concreto de la educación no disponemos, sin embargo, de una bibliografía especial demasiado abundante. A no ser que consideremos—lo cual es muy posible y tal vez exacto—como obra pedagógica a casi toda la producción literaria de esta filosofía.

Una preocupación tentadora de toda filosofía actual, como ya hemos visto a propósito del Comunismo, es la de ser un auténtico humanismo. «El carácter fundamental... del pensamiento contemporáneo—escribe un profundo conocedor del mismo—es la preponderancia que ha tomado el problema del 'ser humano'» (57). En el tema del hombre, efectivamente, podríamos decir que se ha resumido toda la filosofía actual. Y en la concepción del hombre, el principio fundamental es la creencia y la confesión de que «el hombre no es sustancialmente el organismo biológico—cuerpo y alma—con que vive» (58), no es un ser sustancial, sujeto de sus pasiones y principio de sus actividades, sino que, al revés, su único ser verdadero es su *acción*, su *vida*, su *hacerse*, su *existencia*. El hombre no es más que un «viviente problema», «absoluta y azarosa aventura», «peregrino del ser», «sustancial emigrante», según las fórmulas de nuestro Ortega y Gasset (59). En el hombre «la

(57) CORNELIO FABRO: *La filosofía contemporánea*, en la *Storia della Filosofia*, dirigida por el mismo, Roma, 1954, p. 672.

(58) J. ORTEGA Y GASSET: *En torno a Galileo*, *Obras completas*, t. V, Madrid, 1947, p. 46.

(59) Cf. *Historia como sistema*, *Obras*, T. VI, Madrid, 1947, p. 41.

existencia precede a la esencia» (60), o «la esencia del hombre está en su existencia» (61). «El hombre no es más que aquello que se hace. Tal es el primer principio del existencialismo» (62).

La educación cobra en todas estas perspectivas actuales una significación trascendental. Es la misma vieja cuestión del «ser o no ser». «La vida—habló Ortega *Para el archivo de la palabra*—es quehacer..., es inexorable invención. Tenemos que inventarnos nuestra propia existencia y, a la vez, este invento no puede ser caprichoso» (63). «El hombre—según Sartre—, sin ayuda alguna, está condenado a inventar al hombre en cada instante» (64). De ahí resulta, como lógica y necesaria consecuencia, que la educación vendría a ser la única garantía de la *autenticidad* de la vida, el único recto sendero por donde encauzar con alguna tranquilidad de conciencia nuestra «vocación» humana, nuestro «destino», consustancial a nuestro ser. Aún más, la educación vendría a confundirse con la vida misma, con el ser del hombre. Vaciado el hombre y las realidades humanas de todo contenido *sustancial*, no queda más que la superficialidad vaga e inestable de lo puramente adyacente, adyacencia pura sin sujeto que la sustente, contingencia, accidentalidad, donde nada puede ser definido y todo queda confundido: el ser, la vida, la educación, «el hacer un pitiño»...

Si, pues, «no existe una naturaleza humana» (65), si no tenemos una esencia estable que sustente nuestra existencia y nuestra vida, si no somos constitutivamente *sujetos* responsables de *lo que hacemos*, sino que simplemente somos *hacer*, «*faena*», es claro que el hombre no es *sujeto de educación*, sino que, más bien, es, constitutivamente, educabilidad pura o mero proceso educativo. El hombre no es *ser* educable, sino, al contrario, un «proyecto» o «programa» que se va desarrollando, que va *siendo*, se va *educando*. Como decía Gentile, «*su ser es su vivir* y formarse o *educarse*: ser un perpetuo escolar, es más, el eterno escolar» (66). En esta empresa, por tanto, está empeñado y comprometido (*engagé*) el hombre, no sólo con todas sus fuerzas, sino

(60) J. P. SARTRE, *L'existentialisme est un humanisme*, París, Nagel, 1946, p. 21.

(61) M. HEIDEGGER, *Ueber den Humanismus*, Frankfurt a. Main, V. Klostermann, 1947, p. 15.

(62) SARTRE, o. c., p. 22.

(63) J. ORTEGA Y GASSET, *El quehacer del hombre*, Obras, t. IV, p. 366.

(64) SARTRE, o. c., p. 38.

(65) *Ib.*, p. 52.

(66) G. GENTILE, *Sommario di pedagogia generale*, Bari, 1923, p. 135.

con todo su ser. En realidad no es solamente responsable de lo que hace, sino «de lo que es» (67). He aquí un principio base de la moral y la pedagogía existencialista, y principio también de una cierta fuerza sugestiva y seductora de estas doctrinas.

Otra consecuencia de aquel primer principio de la filosofía actual es que, si la educación es algo tan consustancial, tan personalísimo de cada individuo, no es posible establecer normas pedagógicas comunes, métodos educativos universalmente válidos. Cada individuo, y aun cada momento, cada *situación*, tienen su propia ley: la de afrontar a solas, personalmente, su propio destino, con plena conciencia de su acción creadora.

El educador deberá tener en cuenta este carácter privado, inalienable, de la educación, limitando su actividad a despertar e impulsar esa tarea personal, esa orisis constante, sin intervenir con imposiciones morales o leyes psicológicas racionales, o ideales pedagógicos abstractos, que podrían perturbar o mixtificar la personalidad auténtica y original del educando.

Aquí se dan da mano, como se ve, las teorías del laicismo liberal, los métodos de *l'école nouvelle* y las conclusiones de las filosofías actuales.

\* \* \*

Un común denominador de la mentalidad de casi todos estos pensadores contemporáneos, en la descripción de su experiencia existencial o vital, de la vida social o individua, es un verdadero agnosticismo, ciego para toda otra realidad y explicación profunda. Es como una vuelta a la posición de aquellos «antiguos filósofos» caracterizados por Santo Tomás como hombres apegados a su imaginación, pendientes únicamente de sus necesidades y sensaciones inmediatas, e incapaces de usar la virtud abstractiva de su intelecto—«*imaginationem transcendere non valentes*» (68)—, que, «creyendo que no existían más seres que los sensibles, ni otra facultad cognoscitiva que el sentido, creían que todo el ser y la verdad de las cosas consistía en su *aparecer*» (69).

El mismo Santo Tomás ha escrito repetidas veces, comentando a Aristóteles: «La vida del viviente es el mismo vivir expresado en cier-

(67) SARTRE, o. c., p. 24.

(68) I, 75, l. Cf. *In IV Phys*, lec. 1, ed. Pirotta, Neapoli, 1953, n. 787.

(69) *In III De anima*, lec. 2, ed. Pirotta, Taurini, Marietti, 1948, n. 595. Cf. *In IV Metaph.*, lec. 5, ed. Cathala-Spiazzi, Taurini, Marietti, 1950, n. 593.

ta manera abstracta... Y el vivir de los vivientes es su mismo ser» (70). Pero de ninguna manera, «de que el vivir sea el ser, se sigue que la *vida* sea la *esencia*» (71). Y esto afirma Santo Tomás de la vida que «no es predicado accidental, sino sustancial» (72). Cuánto más será inconfundible con la esencia la vida accidental. No confunde el Santo aquel carácter y participación esencial de la vida en la entidad sustancial del viviente, del hombre, con su misma sustancia total. Santo Tomás distingue muy bien (73) entre la vida profunda, que es atributo de un orden sustancial, y la vida *minus proprie* de las operaciones vitales, la vida accidental o «adjetiva»—activa o contemplativa, virtuosa o lujuriosa—, el vivir concreto y ansioso, que efectivamente es «hacer», «tarea» o «faena», placer o tragedia; la vida que nos es dada, y la «sobreañadida», la que «aparece exteriormente», la que se siente y en cierto modo se crea, se educa y perfecciona mediante la formación de buenos hábitos, por la acción y el trabajo, con esfuerzo personal y la ayuda ajena.

Y si «el *vivir* es el *ser* de los vivientes, lo mismo que hemos dicho de la *vida* tendremos que afirmar de la *existencia*. Concedemos de buena gana que «la ex-sistencia [*Ek-sistenz*] no se identifica con el concepto tradicional de *existentia*» (74). Mas, precisamente porque esa mera *sistenz* externa, ese «estar-ahí», no puede confundirse con la tradicional y verdadera *existencia*, que es actualidad última y perfección intrínseca de las cosas, lo más íntimo y profundo de ellas (75), no se pueden referir a aquélla los atributos que ni aun a ésta convienen. Ni uno ni otro concepto pueden suplantar ni preceder a la esencia, ni son convertibles con la sustancia, como se pretende (76).

De todo este afanoso empeño de los pensadores actuales por analizar y describir ese aspecto inmediato de las experiencias primitivas de nuestro pensar y obrar en nuestra vida cotidiana, y en orden a nues-

(70) *I C. Gent.*, c. 98. Cf. *In II De anima*, lec. 7, n. 319; *S. Th.*, I, 18, 2.

(71) I, 54, 1, ad 2.

(72) I, 18, 2.

(73) Cf. *ib.*, c. et ad 2; *In II De anima*, lec. 14, n. 209.

(74) M. HEIDEGGER, o. c., p. 15.

(75) Cf. I, 4, 1, ad 3; 5, 1; 8, 1. Cf. HEIDEGGER, l. c.

(76) Escribe Heidegger: «La frase: 'el hombre ex-siste [*ek-sistiert*]' no responde a la cuestión de si el hombre realmente existe [*sei*] o no, sino que responde a la cuestión sobre la 'esencia' del hombre». (O. c., p. 16). «La ex-sistencia del hombre es su substancia, por eso en *Sein und Zeit* se repite con frecuencia la tesis: 'la sustancia del hombre es... la existencia'» (*Ib.*, p. 18; cf. *Sein und Zeit*, Tübingen, 1953, pp. 117, 212, 314).

tro problema, podemos aceptar y agradecer muchos elementos esclarecedores y valorativos del fenómeno y la trascendencia de la educación. Así entendido, con las precisiones hechas someramente, hasta se puede admitir que «la noción de existencia sea el punto de partida de la pedagogía» (77), aunque todavía sería muy discutible y relativa la *autonomía* de esa ciencia pedagógica.

En ese plano externo de su persona, el hombre es realmente autor y responsable, no sólo de *lo que hace*, sino de *lo que es*, de lo que puede llegar a ser y «está siempre a punto de no ser». Por ese plano circunstante a su ser íntimo sustancial fluye otro ser inconstante y móvil en principio, la acción en todos sus modos, que va cristalizando en los modales estables de los hábitos virtuosos. Ahí se teje sin cesar la trama de su «historia», «inventada» o realizada como un programa vital, regida por las necesidades de la existencia y la vida concreta, por leyes morales y normas pedagógicas.

La educación, finalmente, es en verdad un *quehacer* importantísimo en la vida y la historia humana, el más importante, si se quiere, ya que fundamenta y hace posibles todos los demás, mediante la disposición conveniente del sujeto inmediato, de las facultades de todo quehacer u operación particular. Pero todo en ese plano accidental de que hablábamos, sin negar ni suplantarlo sustantivo, sino, al contrario, siendo su expresión externa, su actualización. En ese ámbito externo, «la educación, aunque no constituye la esencia del hombre, expresa la esencia humana. Negamos que consista la misión del hombre en conquistar su esencia. Pero defendemos que es misión propia de cada hombre que viene a este mundo *realizar* su esencia en la justa medida y proporción de las disponibilidades que con ella le hayan sido conferidas y de las posibilidades que las circunstancias le ofrezcan. Porque la esencia—como la existencia—le ha sido al hombre *dada*, pero no se le ha dado enteramente actualizada. De ahí la divisa, frecuentemente propuesta, 'llega a ser el que eres' o simplemente 'sé el que eres', que, bien entendida, es muy justa y tiene más de evangélica que de idealista o de existencialista. Se trata, efectivamente, de realizar el ser que se es, sin apartar de sus rectas ordenaciones las proyecciones todas de la humana personalidad, hacer fructificar, en integración y armonía, los 'talentos' recibidos. Porque se corre el riesgo de realizar el ser que no se es usando de la libertad, que es derecho de la acción

---

(77) DELFIM SANTOS, *La pedagogía como ciencia autónoma*, «Actas del Congreso Nacional de Filosofía», Mendoza (Argentina), t. 3, 1950, p. 1829.

supeditado a la ley, cual si fuera prerrogativa para artificializar la vida y oponerse a su natural consumación. De aquí que pueda darse, junto al más alto poder, la más profunda amenaza. Al lado de la autenticidad más excelsa, el más miserable falseamiento. Y ya sabemos que a la hipocresía en el orden de la acción responde la falsedad en el orden entitativo, y que la falsedad ontológica viene a confundirse con la nada. Si queremos, pues, liberarnos de la nihilidad que nos amenaza debemos aprestarnos a la realización del ser que poseemos. Cuando tal realización tiene sentido de superación y de perfeccionamiento se llama, justamente, educación» (78).

## II

### SANTO TOMAS Y LA EDUCACION MODERNA

Frente a aquel panorama desolado de la cultura moderna, con el edificio de la educación en ruinas o socavado en sus cimientos, de poco nos servirían los lamentos o las incomprensiones reaccionarias. Frente a la amenaza del colectivismo comunista, frente a la mentira del Liberalismo democrático y ante la corrupción moral de nuestro mismo ambiente no cabe otra actitud sensata que la de consagrar nuestro esfuerzo humilde y perseverante al esclarecimiento y desarrollo de las virtualidades salvadoras de nuestra filosofía cristiana.

Afortunadamente no se trata sólo de una posibilidad esperanzadora, sino de un proceso ya en marcha. De labios de pensadores norteamericanos serios hemos oído la convicción de que la salvación de Europa y del mundo, frente al empuje arrollador del Comunismo, no vendrá del poderío americano, sino de las reservas espirituales del Catolicismo. El influjo actual de esta espiritualidad en la política, el gobierno y la educación de los pueblos, es hoy cada día una fuerza más activa y poderosa, y desde los puestos más destacados: desde la jefatura de los Gobiernos y los escaños donde se discuten las leyes, hasta las cátedras universitarias y escolares.

Hemos aludido más arriba a las polémicas recientes sobre la enseñanza en diversos países. Ellas son un índice también del vigor combativo y el progreso de la restauración cristiana.

---

(78) ANGEL GONZALEZ ALVAREZ, *Filosofía de la educación*, Madrid, Escuela Española, 19562, pp. 50-51.

En nuestra Patria, donde estas discusiones no dejan de tener resonancia y actualidad, aunque no en forma tan llamativa, no dejará de ser significativo el hecho de que varias de las obras publicadas sobre el problema de la educación tengan por mentor principal a Santo Tomás de Aquino. Algunas de las más serias que conocemos aquí sobre los fundamentos filosóficos de la educación se deben a tres autores formados y activos—con buena hoja de servicios—en la escuela tomista: Angel González Alvarez (79), Víctor García Hoz (80) y Arsenio Pacios López (81).

En esas obras podrá encontrarse una exposición seria de los principios tomistas de la educación. Es claro que no podemos aquí extendernos en detalle sobre todas las doctrinas de Santo Tomás aplicables a la educación. Nos contentaremos por ahora con delinear brevemente su actitud personal ejemplar y la orientación general de sus enseñanzas sobre el tema.

No sé si podrá chocar un poco, tal vez, que habiendo hablado antes de la filosofía y la espiritualidad cristiana como fuerza redentora del mundo moderno en crisis, nos concretemos ahora a Santo Tomás como si fueran términos equivalentes. La razón es sencilla, prescindiendo de la exactitud mayor o menor de esa equivalencia, o de la interpretación tomista de la doctrina cristiana. La Iglesia misma nos lo ha propuesto por modelo, y nos ha recomendado siempre la doctrina de Santo como la suya propia. Con relación a nuestro tema en concreto, en la que se ha llamado «carta magna» de la educación cristiana, la Encíclica *Divini illius Magistri*, Pío XI toma de Santo Tomás la noción de educación, definida como un «proceso de maduración del niño hasta su estado perfecto de hombre en cuanto es hombre, que es el estado de virtud» (82). Agente externo por derecho natural inalienable, y con responsabilidad indispensable, es, según el mismo Santo Tomás, citado igualmente en la Encíclica, el padre o los padres del niño (83).

Pero además de esta aprobación de la Iglesia, tiene Santo Tomás, personalmente, títulos muy justos para merecer nuestra admiración, y valores humanos para orientar nuestra vida y formación.

---

(79) V. nota anterior.

(80) *Cuestiones de filosofía de la educación*, Madrid, C. S. I. C., 1952.

(81) *Ontología de la educación*, Madrid, C. S. I. C., 1954.

(82) *Suppl.*, 41, 1. Cf. A. A. S., 21 (1929) 733-734.

En primer lugar, la formación de la juventud fue la tarea fundamental de su vida. Santo Tomás, por tanto, es un modelo ejemplar, y podemos decir perfecto, para todos los educadores, por la constancia de su dedicación, por la abnegación de su esfuerzo, por la capacidad de adaptación y desinterés, por el entusiasmo y el cariño puesto en la empresa.

¡Con qué solicitud de maestro celoso acude siempre en defensa de la juventud, frente a las doctrinas malsanas de los charlatanes de la época! ¡Con qué esmero se esfuerza por acomodarse a las inquietudes y necesidades de su inteligencia inmadura! ¡Con qué finura contesta al que se atreve a preguntarle sobre la manera de estudiar con provecho! En sus obras todas, en los ejemplos y analogías que escoge para muchas explicaciones, aparece constantemente el nombre de la juventud. De sus artículos y tratados de psicología, de sus referencias de pasada o alusiones más explícitas en todas sus obras, podríamos trazar un cuadro sugestivo y magnífico de esta bella edad de la vida humana, ante la que vivió siempre nuestro Santo con el corazón abierto, la pupila atenta y la mirada limpia.

El describe siempre a los jóvenes como una naturaleza inquieta, apasionada, en efervescencia y evolución, amigos del placer y la alegría, inclinados siempre—como por un peso natural y una fuerza incoercible—al amor y la amistad, prontos para ruborizarse, audaces ante las empresas más arduas, imprudentes a causa de su inexperiencia, pero generosos por el entusiasmo de su corazón siempre dilatado, soñadores por la lozanía de su imaginación, «animosos y de buena esperanza» (84). Y por citar literalmente sólo un texto que vale por todos, medítese el siguiente: «la naturaleza humana tiene su estado perfectísimo en la edad juvenil» (85). Santo Tomás era joven cuando escribió esa *sentencia*, pero no sabemos que se haya retractado ni arrepentido nunca de ella después. Su propio espíritu joven, madurando con los años y los trabajos, conservó siempre el vigor y «la perfección de la naturaleza que sólo en esa edad alcanza su momento de plenitud» (86). Ved si entre los conductores y maestros de la juventud actual, o entre los dema-

(93) Cf. *De Malo*, 15; 1; *Suppl.*, 41, 1; II-II, 10, 12; 102, 1; *In VII Potit.*, lec. 12, n. 1244.

(84) Cf. *In VII Phys.*, lec. 6, nn. 1878-1879; I-II, 32, 7, ad 2; *In III Ethic.*, lec. 22, ed. Spiazzi, Taurini, Marietti, 1959, nn. 643-647; *In VII Ethic.*, lec. 14, nn. 1531; *In IV Ethic.*, lec. 17, nn. 872; *In VI Ethic.*, lec. 7, nn. 1208-1210; I-II, 40, 6.

(85) *In IV Sent.*, dist. 44, q. 1, a. 3, q1a. 1.

(86) *IV C. Gent.*, c. 88.

gogos de nuestra sociedad, hay algo semejante en sinceridad y plenitud de entrega amorosa y pura al ideal de la juventud.

Pero no es sólo su categoría ejemplar de maestro y su entusiasmo por la juventud lo que podemos destacar en Santo Tomás, en parangón y con ventaja sobre los educadores y el sistema de la educación moderna. Son también su doctrina y métodos pedagógicos lo que tiene aún actualidad, y de hecho están siendo revalorizados, cuando no reinventados.

Podría decirse que toda su obra doctrinal escrita es un gran tratado magistral de pedagogía. Especialmente, la segunda parte de la *Suma teológica* podría desglosarse, conforme a nuestros criterios modernos epistemológicos, sin excesivo trabajo, en tratados completos de psicología, de antropología general, de moral y de pedagogía. Hoy nos falta el punto de vista preciso, el sentido integrador y unitario del saber que Santo Tomás poseía, para comprender y aprovechar todo el arsenal de su doctrina. Hoy, la ciencia, con la proliferación de sus ramas y de sus técnicas de investigación y aplicaciones, resulta frecuentemente un conglomerado inorgánico de conocimientos, más bien que un sistema coherente, un *hábito de la mente* capaz de perfeccionarla. Para Santo Tomás, en cambio, el saber constituía un todo perfectamente organizado y perfectamente acomodado a la mente humana para informarla, para hacerla buena y para iluminarla con las alegrías más puras, «ya que los placeres de esta índole no tienen tristeza contraria» (87).

La moral de Santo Tomás no era, como se ha subrayado tantas veces justamente, una *Suma* de casos, un conjunto de normas de conducta o de preceptos negativos, sino un sistema completo del perfeccionamiento integral del hombre: *de motu rationalis creaturae in Deum* (88). Y en el prólogo a la mencionada *segunda parte* llega, incluso, a presentar toda su magna obra teológica, en cierto modo, en función del hombre: «después de tratar del *ejemplar*, es decir, de Dios y de las cosas que salieron de su poder divino según su voluntad, nos resta por tratar de su *imagen*, es decir, del *hombre*». He ahí el objeto adecuado de la moral de Santo Tomás, que abarca, por tanto, no solamente lo que hoy se entiende vulgarmente por moral, la que se estudia en muchos manuales, sino un sistema completo de antropología, en el sentido más ambicioso y literal de esta palabra. Y para completar la obra hu-

(87) *In VII Ethic.*, lec. 14, n. 1533. Cf. I-II, 35, 5.

(88) I, 2, *Introd.*

manista y pedagógica de Santo Tomás, también la *tercera parte* de la *Suma* es considerada, también en cierto modo, en orden al hombre: se trata en ella «de Cristo, que, en cuanto hombre, es el *camino* de nuestra ascensión a Dios» (89).

Nada echaría de menos el pensador más entusiasta del humanismo moderno en la obra de Santo Tomás, por lo que se refiere a la estima y afán ennoblecedor de la naturaleza y los valores humanos. No se puede reconocer mayor dignidad a la naturaleza humana de la que Santo Tomás le otorga: esta nobleza reside en su carácter racional, intelectual, en ser propiamente *persona*, que «significa lo más perfecto que hay en toda la naturaleza» (90). «La naturaleza intelectual—comenta Cayetano—, que es la más perfecta de todas, en su ser completo es el más perfecto de todos los seres» (91). «Y así, únicamente la naturaleza intelectual es buscada por ella misma en el universo, y todas las demás en orden a ella» (92).

A partir de estos principios, y con la preocupación pedagógica que hemos visto, podemos calcular ya las derivaciones certeras de la pedagogía de Santo Tomás.

Frente a las pretensiones exageradas de la pedagogía moderna, de transformar al hombre en un sentido excésivamente radical, o de respetar al niño inmoderadamente, dejándolo inculto e inerte ante sus propias pasiones, e infeliz al fin con su libertad, Santo Tomás, con un sentido realista de todas las cosas, con su temeroso respeto a las obras de Dios, toma al niño, como sujeto educable, de los brazos mismos de sus padres y quiere que la educación sea una continuación natural del dolor y la alegría de su alumbramiento en el seno de la familia (93). El niño no es un ser tan necio ni tan despreciable como para manejarlo a capricho y sin escrúpulo, ni tampoco un príncipe soberano con todos los derechos, aun los superiores a su realeza. El hombre, el niño, tiene por naturaleza unos gérmenes de virtudes morales e intelectuales (94) que es necesario respetar, pero también cultivar y disciplinar.

Santo Tomás anota después cuidadosamente los impulsos secretos con que cuenta el hombre para su propia educación. Una de estas fuer-

(89) *Ibid.*

(90) I, 29, 3.

(91) CAJETANUS, *In I*, 29, 3, n. III (Ed. Leonina).

(92) *III C. Gent.*, c. 112.

(93) Cf. *De Malo*, 15, 1; *Suppl.*, 41, 1; II-II, 10, 12, 102; 1; *In VII Polit.*, lect. 12, n. 1244.

(94) Cf. *De Verit.*, 11, 1, c. et ad 5; *S. Th.*, I, 93, 9, ad 3; I-II, 51, 1; 63, 1.

zas más íntimas y poderosas es el ansia del placer, junto con la capacidad afectiva. El secreto, pues, de una educación activa y fructuosa está en poner estas fuerzas al servicio del ideal de perfección a que deben llegar aquellas incoaciones de hábitos buenos o virtudes en germen que el niño recibe por naturaleza. Que el niño «empiece a moverse a partir de aquello que cae dentro de sus aficiones» (95); y en lo intelectual, a partir de aquello que despierta su curiosidad y admiración (96). «Conviene que aquel que tiende a la virtud, onseguida ya desde la adolescencia sea conducido como de la mano a gozarse y entristecerse de lo que sea oportuno según los casos. Esta es, pues, la recta educación de los jóvenes, que se acostumbren a deleitarse en las buenas obras y a sentir disgusto de las inmorales» (97).

Esta es la tarea del buen educador: infundir en el joven la convicción sentida de que no hay gozo más grande ni alegría comparable a la de una acción noble realizada con perfección. «Una íntima fruición acompaña y corona las acciones acabadas, como la belleza a la juventud», dice el mismo Santo Tomás inspirándose en Aristóteles (98). Así como «no hay pena más grave que fallar en la ejecución de lo que uno tiene que hacer» (99).

Pero esta acción formativa, el educador solamente la puede realizar desde fuera, como «agente exterior coadyuvante». El verdadero «agente principal», «principio interno» de la formación, es el mismo educando (100). La educación, en su íntima naturaleza, no es una acción o actividad externa, no es un arte o manipulación del maestro, sino una vida interior en proceso de maduración y perfeccionamiento integral, secundada por la acción externa del educador.

John Dewey ha escrito: «No existe, pienso, en la filosofía de la educación progresiva un punto más sano que cuando acentúa la importancia de la participación del que aprende en la formación de los propósitos que dirigen sus actividades en el proceso de aprender, justamente como no hay en la educación tradicional un defecto mayor que su fracaso para asegurar la activa cooperación del alumno...» (101). Si

(95) I-II, 99, 6.

(96) Cf. *In I Metaph.*, lec. 3, nn. 54-55; I-II, 32, 8.

(97) *In II Ethic.*, lec. 3, n. 268; cf. *In I Ethic.*, lec. 13, n. 155.

(98) Cf. *In I Sent.*, dist. 1, q. 1, a. 1, ad 2; *In X Ethic.*, lec. 6, nn. 2030-2031; I-II, 33, 4.

(99) II-II, 68, 2 ad 1.

(100) Cf. *De Verit.*, 11, 1; S. Th., I, 117, 1.

(101) J. DEWEY, *Experiencia y educación*, Buenos Aires, 1945<sup>4</sup>, p. 79.

la acusación así formulada fuera justa, Santo Tomás sería una excepción clara y notable de esa tradición. El habría descubierto, con siete siglos de anticipación, el *punto más sano de la filosofía de la educación progresiva*. Pero, en realidad, ni la tradición cristiana había fracasado de esa manera en su filosofía de la educación en general, aunque tuviera defectos particulares notables, ni la «educación progresiva» es tan *sana* y eficaz en ese punto en cuestión. Santo Tomás, en sus cuestiones *sobre el maestro*, reconoce y fundamenta más filosóficamente que J. Dewey «la participación del que aprende» en su propia formación. Y a la vez no olvida—y lo subraya con más justicia que los pedagogos de la *nueva educación*—que, en la práctica, en orden al rendimiento efectivo del aprendizaje, es indispensable también la acción secundaria o instrumental del maestro. «Pues son más los que pueden conocer la verdad aprendiéndola de otros, que investigándola por sí mismos. Y cada uno en particular aprende de otro más cosas de las que descubre por sí mismo» (102).

Finalmente, el ideal de perfección humana que persigue la educación no es otro que la vida virtuosa, como hemos visto ya en la definición que daba Santo Tomás. Hoy está un poco desprestigiada esta palabra. Mejor que de *virtud*, se prefiere hablar de *carácter*, de *libertad*, del *ideal*... La virtud se concibe como un ideal ascético anticuado, una manera de ser y obrar metódica, regular, cuasi automática y, en definitiva, amoral. Por el contrario, para Santo Tomás, la virtud es el complemento *último*, la *perfección* de toda potencia humana (103). La misma palabra *virtud* significa *fuerza* (104), y es realmente un principio dinámico, un *hábito operativo*, una *buena calidad de la mente*—como el temple del acero—, que se caracteriza por la «propiedad de una tendencia primordial a lo más perfecto» (105). Y así, «la virtud de cualquier cosa viene determinada por lo último o más elevado a que esa cosa alcanza. Y esto tiene lugar también en las virtudes del alma: pues se dice virtud humana aquella capacidad por la cual el hombre alcanza a lo más excelso en sus obras» (106).

Es, pues, la virtud un ideal sugestivo y concreto para la educación. El ideal inmediato a que el hombre debe servir y consagrarse totalmen-

(102) *In II Ethic.*, lec. 1, n. 246.

(103) Cf. *In VII Phys.*, lec. 6, nn. 1859-1061; I-II, 55, 1-4.

(104) Cf. *Q. Disp. De Virtut. in comm.*, a. 1.

(105) II-II, 117, 4.

(106) *In I Deo caelo et mundo*, lec. 25, n. 4 (Ed. Leonina).

te—*secundum se totum*—: con el cuerpo, el alma y la sensibilidad (107). La virtud es también la fuerza que nos capacita para la posesión y el goce del don más apetecido del hombre moderno: la libertad. «El uso recto del libre albedrío es a lo que se ordena la virtud como a su propio acto. Pues no es otra cosa acto virtuoso que buen uso del libre albedrío» (108). «La virtud—comenta un autor moderno—es la cualidad que permite a la razón y a la voluntad humanas llegar a su máxima potencia en el plano moral, de producir obras humanamente las más perfectas, y así hacer perfecto al hombre mismo, de otorgarle la plenitud del valor que le conviene. Mas esta perfección no es una cosa fijada ya de antemano; es una creación personal, una especie de invención del que obra, de manera que se puede definir la virtud moral como la capacidad de crear obras humanamente perfectas en el plano moral. Así es como el hombre es la imagen de Dios creador, por su capacidad de producir de sí mismo, de inventar acciones perfectas» (109). A ese ideal de semejanza o imitación de Dios en su independencia soberana, en su acción, en su poder productivo de obras y de cosas, nos prepara la virtud en cuanto fuerza operativa, ya que, en definitiva, «la máxima semejanza del hombre con Dios se realiza en una operación. De ahí que la misma felicidad o bienaventuranza eterna, por la cual el hombre alcanza el grado máximo de conformidad con Dios, fin de la vida humana, consiste en una operación» (110).

He ahí el ideal supremo y trascendente de la perfección humana, para el cual prepara, como medio indispensable y seguro, aquel otro ideal inmediato de la educación, que es «el perfecto estado del hombre en cuanto es hombre, que es el estado virtuoso» (111): *dispositio perfecti ad optimum*. ¿Qué otro ideal más encumbrado y total se puede asignar a la educación humana?

Todos los ideales particulares que persiguen las diversas pedagógicas de todas las tendencias o escuelas—progresiva o laica, activa o revolucionaria, libre o dictatorial—entran en este ideal, como elementos o derivaciones más o menos importantes. La *libertad*, el *carácter*, la *personalidad*, el *hombre social*, el *ciudadano*, el *hombre...* Ninguno de estos lemas alcanza por sí solo categoría suficientemente integradora

(107) Cf. *De malo*, 12, 1.

(108) I-II, 55, 1, ad 2.

(109) S. PINCKAERS, O. P., *La vertu est tout autre chose qu'une habitude*, «Nouvelle Revue Théologique», 82 (1960) 393.

(110) I-II, 55, 2, ad 3.

(111) *Suppl.*, 41, 1.

para sustituir adecuadamente al ideal de la virtud, sin rebajar la categoría de la educación misma, estrechando su horizonte en lo trascendente y coartando su eficacia en la inmanencia y la circunstancia concreta del hombre.

En la filosofía de la educación actual, como hemos visto, muchos ignoran deliberadamente los ideales trascendentes, y otros niegan sencillamente cualquier finalidad, convirtiendo la educación misma en un fin, pura técnica, o un proceso empírico cerrado sobre sí mismo. El ideal de la vida virtuosa, en el sentido pleno como lo entiende Santo Tomás, tiene la fuerza sugestiva y la intimidad de lo personal e interior, y a la vez la grandeza y la atracción de lo profundo y trascendente. Exigé, desde uno y otro polo, un esfuerzo, una disciplina y un trabajo, una lucha perseverante y total. El resultado será también el único y verdadero *hombre total*, que será a la vez el verdadero *hombre libre*, de *personalidad*, el *ciudadano perfecto*, el hombre en *estado perfecto*, que es el *hombre virtuoso*. Vale la pena de consagrarse y servir a ese ideal también con totalidad, como quería Santo Tomás y él mismo lo llevó a cabo: en cuerpo y alma, con inteligencia y sensibilidad.

\* \* \*

Terminamos suscribiendo gustosos esta observación de un pedagogo contemporáneo, que aparecerá ahora más justa que si la hubiéramos estampado simplemente al principio: «Corresponde dignamente a Santo Tomás un capítulo especial en la historia de la pedagogía, y repito de buena gana que su pensamiento no sólo no pertenece al museo del pasado, sino que es un fermento vivo para la pedagogía del porvenir» (112).

ANGEL MELCON, O. P.

---

(112) R. RESTA, *La dottrina del maestro in S. Tommaso*, «Rassegna italiana di Pedagogia», 2-3 (1942) 112.