

ANTONIO MILLAN PUELLES

LA FORMACION
DE LA
PERSONALIDAD HUMANA

SEGUNDA EDICION

EDICIONES RIALP, S. A.
M A D R I D

PROLOGO

El origen de este libro fue el propósito de hacer una antología de los pasajes en que Santo Tomás, a lo largo de toda su obra, trata del tema de la formación de la persona humana. La razón de ser de tal propósito era doble. En primer lugar, una necesidad de tipo práctico: la de contar con un material de trabajo indispensable para algunos de mis cursos universitarios. En segundo lugar, la conveniencia de dar a conocer todo un sector del pensamiento de Santo Tomás que, salvo muy pocas excepciones, desde luego enteramente insuficientes, se acostumbra estudiar de una manera harto especulativa, si es que cabe usar esta palabra para expresar con ella la carencia de un auténtico método positivo atendido a las fuentes y ajustado, ante todo, a lo que ellas mismas pueden ofrecer.

Los escasos estudios sobre las ideas de Santo Tomás acerca de la educación suelen, en efecto, consistir en las propias ideas de los autores de estos mismos estudios, inconcretamente referidas a unos pocos textos y acogidas al cómodo expediente de una filosofía ad mentem Divi Thomae que se dispensa de acudir a la letra. En reacción frente a este procedimiento, se trataba, pues, en un principio, de brindar un muestrario, suficientemente representativo, del pensamiento original de Santo Tomás sobre la educación. Pero al

© 1963 by EDICIONES RIALP, S. A.
Preciados, 34, MADRID-13

ISBN: 84-321-0009-9 (2.ª ed.).

Depósito legal: M. 13.955-1973

CLOSAS-ORCOYEN, S. L. - MARTÍNEZ PAJE, 5 - MADRID-29

seleccionarlo y darle forma, la misma necesidad de establecer un orden que pudiera hacer bien perceptibles las principales líneas sistemáticas y, por otra parte, el interés de hacer alguna exégesis, indispensable a veces por la dificultad o la riqueza de los textos, fueron convirtiendo poco a poco lo que había de ser una pura y simple antología en lo que es este libro, que aunque estimo acorde con sus fuentes, tiene además, y con independencia de ellas, el derecho a su propia aventura. Basado en Santo Tomás, he tratado fielmente de exponerlo. Pero a la hora de dar un título a este libro, he preferido no beneficiarme de la autoridad de Santo Tomás; y así, lo ofrezco simplemente con el nombre de La formación de la personalidad humana, que responde al asunto examinado en la totalidad de estas páginas y a la intención de presentar una doctrina que al ser personalmente asimilada se me ha hecho tan mía como espero que también pueda serlo del lector.

Es, pues, toda esta obra, en sus diversas fases, un diálogo con las ideas educativas de Santo Tomás. En él se empieza por hacer aparecer esas ideas tal como su propio autor las formulara, y no adivinándolas ni construyéndolas con ningún artificio. A esta presentación subsigue en cada caso una respuesta de glosa o comentario desde la problemática actual y muchas veces inspirada en ella. En otras ocasiones la respuesta sobrepasa el alcance del simple comentario y pretende ser un desarrollo o un tratamiento puramente personal.

En realidad, el pensamiento de Santo Tomás sobre la educación es escasamente conocido. Las alusiones a los principios generales, que sin duda aparecen en algunos estudios, deben concretarse y referirse, de una manera directa, al tema mismo de la educación considerado en sus dimensiones peculiares y explicado según sus causas propias. Es éste uno de los principales motivos de la investigación que aquí presento. El recurso a los principios generales es indispensable muchas veces, pero no suficiente en la mayoría de los casos, y, por supuesto, siempre deja un lugar para el examen de la etiología propia de la actividad educativa. Pero no es la vaguedad o la abstracción el único defecto en que se incurre. Hay todavía otro defecto peor: el de la escasa, o punto menos que nula, información acerca del pensamiento educativo de Santo Tomás. Basten dos ejemplos. El Lexikon der Pädagogik, de Francke (Berna, 1954,

tomo III, pág. 31), cita únicamente un artículo de O. Willmann y los trabajos de E. A. Pace y J. Mausbach. Y en nuestra lengua, el viejo Diccionario de Pedagogía Labor (págs. 188-190) dedica al tema una peregrinas consideraciones que aciertan a compensarse con su bien recortada brevedad.

Lo que aquí se pretende, sin embargo, no es un examen de todos los aspectos del asunto. Se trata únicamente de estudiar los de índole filosófica; y en consecuencia quedan excluidos los de carácter teológico. Evidentemente, esto es una abstracción en la plenitud vital del ser humano, que no funciona como si en realidad le fuese ajena la dimensión sobrenatural de su existencia. Pero acerca de ella tienen la palabra los teólogos, y no los meros filósofos. Es muy de desear que los primeros analicen a fondo, desde su superior y más perfecto ángulo de mirada, lo que los segundos ven tan sólo bajo la simple luz de la razón. Para ello, no obstante, es conveniente que los filósofos realicen su tarea en la medida de sus posibilidades propias. En este sentido, las enseñanzas de Santo Tomás encierran unos valores naturales que merece la pena recoger. Y eso es lo que aquí se ha pretendido.

Sólo queda añadir que este trabajo, fruto de varios años de investigación¹, es también puramente filosófico en el sentido de que no intenta dar normas concretas para la formación de la personalidad humana. Su objetivo es únicamente la teoría de dicha formación, el conocimiento de sus bases y de sus presupuestos esenciales: un indispensable requisito para que las normas directrices de la concreta práctica educativa puedan establecerse sobre un cimiento sólido.

¹ Quiero expresar aquí mi gratitud a la Fundación Juan March, que, al concederme una beca de estudios en España para el año 1962, ha hecho posible una buena parte de mi tarea.

SIGLAS

- Analyt.* *In libros Posteriorum Analyticorum expositio.*
Anima *De anima.*
Cont. Gent. ... *Summa contra Gentiles.*
Ethicor. *In decem libros Ethicorum Aristotelis ad Nicomachum expositio.*
Epist. ad Cor. ... *In Epistolam ad Corinthios.*
Epist. ad Ephes. *In Epistolam ad Ephesios.*
Epist. ad Gal. ... *In Epistolam ad Galatas.*
Epist. ad Hæbr. *In Epistolam ad Hæbreos.*
Epist. ad Rom. *In Epistolam ad Romanos.*
Malo *De Malo.*
Metaphys. *In duodecim libros Metaphysicorum Aristotelis expositio.*
Polit. *Politicorum seu de rebus civilibus libri VIII.*
Pot. *De Potentia.*
Sum. Theol. ... *Summa Theologica.*
Verit. *De Veritate.*
Virt. *De virtutibus in communi.*

PRIMERA PARTE

EL CONCEPTO DE LA EDUCACION

CAPITULO I
ANALISIS SEMANTICO
DEL TERMINO EDUCACION

VARIEDAD Y UNIDAD DE SENTIDOS

La primera impresión que el lector actual experimenta ante los textos en que Santo Tomás emplea la palabra *educatio* suele ser de sorpresa. Ello se debe al uso sumamente elástico y flexible que el Santo hace del término, dentro de una cierta ambigüedad que, a primera vista, es totalmente equívoca. Dos hechos contribuyen a conformar esta situación: uno imputable al propio Santo Tomás, y el otro, a su lector contemporáneo. El primero de estos hechos es que el Santo, tan cuidadoso en otras ocasiones de enumerar y establecer los sentidos de las palabras que usa—sobre todo, cuando estas palabras tienen en el lenguaje común una pluralidad de acepciones—, no se preocupó por distinguir de una manera explícita los varios significados en que toma la voz *educatio*. Y el otro hecho es que el lector contemporáneo, aun el más advertido de la etimología, está habituado a hablar de la educación—cuando no le añade de propósito y como por excepción al adjetivo *física*—en un sentido, por decirlo así, espiritual, o al menos ampliamente inmaterial.

Es explicable que, en estas condiciones, lo que menos quepa imaginar es que la educación consista, dentro de algunos textos de

Santo Tomás, en la *alimentación* o *nutrición* de la prole. *Educare* y, por tanto, *educatio* son voces que primordialmente significan la acción y el efecto de alimentar o nutrir. Es verdad que estos términos pueden tomarse, lo mismo en castellano que en latín, de una manera muy amplia, que reviste un carácter metafórico cuando se aplica en su sentido más noble. Pero no es menos cierto que esta acepción más alta supone la más baja, que es la originaria e inmediata. Y, sobre todo, hay que atenerse al hecho de que en más de una ocasión Santo Tomás, como luego veremos con detenimiento, emplea la palabra en esta acepción física y directa, contrapuesta al sentido espiritual o moral.

Otras veces, no obstante, la emplea con una ancha significación, que se parece más, y hasta se iguala, a la forma actual de utilizarla. Todo esto engendra confusión en quien no está avisado; y todavía es necesario añadir que, por virtud del sentido material que la *educatio* tiene en varios textos, su contraposición en ellos a la palabra *instructio* no se parece en nada al distingo que hoy solemos hacer entre la educación y la instrucción; por lo cual es preciso no dejarse llevar por las simples apariencias de los términos, so pena de incurrir en grave anacronismo y de falsear el pensamiento del Santo.

Para explicarse esta fluctuación o ambigüedad de la *educatio* en los textos aquinatenses, puede constituir un buen recurso el paralelismo entre este término y la voz castellana *crianza*. Lo que en nuestro lenguaje denominamos *crianza* no se limita a algo puramente material, como lo son la alimentación y los cuidados físicos en general, ni consiste tampoco, solamente, en el cultivo de las facultades espirituales de la prole. En rigor, la crianza abarca estos dos aspectos de una manera sintética y global, aunque también ocurre que unas veces se toma la palabra en el sentido propiamente físico y otras en la significación más elevada. Con la expresión *higiene de la crianza* se significan los cuidados físicos que conviene tener con la prole, en beneficio de su salud. En cambio, cuando se habla de la buena —o, respectivamente, de la mala— crianza de una persona, es el sentido moral de la palabra el que se toma en consideración; y así se dice que la cortesía es parte de la buena crianza, y que es, en cambio, indicio de la mala el comportarse con alguien, aunque sea un inferior, de una manera hiriente o desatenta.

Como se ve, la palabra *crianza*—igual que la *educatio* en el lenguaje de Santo Tomás—puede tomarse disyuntivamente, bien sea en sentido físico, bien en el espiritual o moral, pese a que asimismo tiene una acepción copulativa o sintética. Y es que tanto en el caso de la voz latina como en el de la castellana, existe una unidad bajo la variedad, es decir, una analogía permanente a través de los sentidos variables, que es, por cierto, lo que un término precisa para significar cosas diversas sin llegar por ello a ser equívoco. En nuestro caso, la unidad subyacente a la diversidad que se ha observado estriba en la coincidencia de todas las acepciones, por ser, cada una de ellas en su estilo, un modo de presentarse la noción de *perfeccionamiento*.

Alimentar a la prole y dedicarle todos los cuidados que el *sacarla adelante* requiere es completar (*per-ficere*) la obra de la simple procreación, que por sí sola deja al ser humano en la indigencia, menesteroso de la ayuda imprescindible para su debido desarrollo, sin el cual no está en condiciones de atender por sí mismo a todas sus exigencias físicas. Y es también, indudablemente, un perfeccionamiento el que se busca al dar al ser humano los medios encaminados al gradual despliegue de su espíritu. Al venir al mundo, tiene el hombre la inteligencia y la voluntad como dormidas, todavía incapaces de servir a su fin, por falta de desarrollo y madurez. El adquirir la respectiva formación es tan necesario a estas potencias como lo es el alimento al cuerpo; de forma que la metáfora por la que se ve a la formación como el alimento del espíritu expresa una analogía o proporción enteramente justa y admisible.

Merced a esa analogía, es lícito aplicar a la ayuda precisa para el desenvolvimiento y perfección de nuestro espíritu el mismo término con el que inicialmente se designa la que hace falta para desarrollar nuestro organismo. Y así ha sido posible que la palabra *educatio*, cuyo primer sentido fue el de la alimentación o nutrición, haya pasado a significar la actividad por la que se promueve y favorece el perfeccionamiento de las facultades espirituales del hombre.

ACEPCIONES PARCIALES Y COMPLEMENTARIAS

Tomados en conjunto, los textos nos presentan el término *educatio* en amplia sinonimia con las tres voces siguientes: *nutritio* (o,

respectivamente, *nutrimentum*), *instructio* y *disciplina*. Sin embargo, conviene realizar todas las aclaraciones necesarias para determinar los diversos matices, que, como veremos, son parciales y complementarios entre sí.

a) El sentido primario y más inmediato de *educatio* es, en Santo Tomás, el de suministrar (el padre) el alimento (al hijo). De esta acepción tenemos que partir para luego extendernos a otras más elevadas o complejas, como lo es la de ayudar y contribuir, quien fuere (no ya los progenitores, sino otra persona que los sustituya y represente, o incluso el mismo educando, en el caso de la auto-educación), a la formación de los aspectos más nobles de la personalidad humana.

Considerado así, en su sentido más rigurosamente físico o biológico, el término *educatio* aparece en los textos de Santo Tomás contrapuesto a los de *instructio* y *disciplina*. Veamos un ejemplo de este uso:

«el padre es para el hijo causa de tres supremos bienes. Pues, en primer lugar, engendrándole es causa de su ser, que es tenido como algo supremo; en segundo lugar, educándole es causa de su nutrición, y, en tercer lugar, es causa de su enseñanza»¹.

La *educatio* aparece aquí entendida como un beneficio que el hijo debe al padre: uno de los tres mayores beneficios que de éste recibe y que consiste, concretamente, en la nutrición. Una vez procreado, el hombre es también nutrido y enseñado por quien le engendró. Nutrición y enseñanza coinciden en seguir a la generación; pero el pasaje no se refiere propiamente a esta ni a ninguna otra coincidencia especial, sino que se limita a enumerar la procreación, la nutrición y la enseñanza como tres bienes distintos que el padre confiere al hijo. De esta enumeración no cabe, pues, extraer como rasgo común a sus tres miembros otra cosa que la índole de bienes hechos a los hijos por sus padres. En tener esta índole la *educatio* coincide con la *disciplina*, que es lo que más se acerca al sentido espiritual de la educación; pero también coincide, por ese mismo

¹ Est [...] enim pater filio causa trium bonorum maximorum. Primum enim generando est sibi causa essendi, quod reputatur esse maximum. Secundo educando est sibi causa nutrimenti. Tertio est sibi causa disciplinae (*Ethicor.*, lib. VIII, lect. 11, n. 1.961).

motivo, con la generación o procreación. Nada, por tanto, nos autoriza aquí a tratar de hacer una asimilación entre el sentido físico de la *educatio*, que es el único que positivamente se nos muestra, y el espiritual o moral, que todavía no aparece, pues la disciplina o enseñanza, que es ciertamente lo que mayor afinidad tiene con él, queda explícitamente consignada como un bien distinto del que se expresa con el término *educatio*.

Una confirmación de esto último se encuentra en el pasaje siguiente:

«los hijos tienen amor a los padres como a un cierto bien eminentísimo, porque éstos son sus máximos benefactores, en la medida en que son la causa de su existencia, de su nutrición y de su enseñanza»².

Otra vez se nos dice que hay tres bienes, de la más alta importancia, dados por los padres a sus hijos. La novedad que en este texto se percibe al compararlo con el precedente es la referencia explícita al amor que los hijos tienen a los padres. Los beneficios que antes fueron consignados aparecen ahora como el fundamento de ese amor. Pero esta novedad no altera nada de lo que ya veíamos a propósito de la diferencia entre la *educatio* en su sentido físico, que es también el que vuelve a asignársele, y la disciplina o enseñanza. Las coincidencias que en ellas se perciben no se dan solamente entre ellas solas, sino entre todos los miembros de la enumeración. Hay, eso sí, una coincidencia más; pero como no afecta únicamente a la nutrición y a la enseñanza, no existe ningún motivo suficiente para una especial asimilación entre los dos sentidos de la voz *educatio*.

Y lo mismo hay que decir si en vez de la palabra *disciplina* se toma la de *instructio*, que es consignada en otros textos del Santo; por ejemplo, en éste:

«por el bien de la prole se entiende no solamente su procreación, sino también la educación y la instrucción, por la que se recibe el alimento y la enseñanza»³.

² Filii habent amicitiam ad parentes, quia ipsi sunt maxime benefactores, in quantum ipsi sunt filiis causa essendi, et nutriendi et disciplinae (*Ethicor.*, lib. VIII, lect. 12, n. 1.715).

³ [...] prolis bonum, in quo non solum intelligitur ipsius procreatio, sed etiam educatio et instructio (*In IV Sent.*, dist. 33, Q. 1, a. 3, q. 1).

Con cierto escrúpulo, habría que reconocer aquí una mayor aproximación entre los dos sentidos que hasta ahora se han venido distinguiendo. Esta aproximación, que el atento lector habrá podido advertir, se basa únicamente en una razón gramatical, insuficiente para intentar hablar de una afinidad auténtica y propiamente dicha. Al referirse de una manera simultánea a la educación y a la instrucción, el texto dice de ellas: *por la cual* (en vez de *por las cuales*) se recibe el alimento y la enseñanza. Sería excesivo el aferrarse a esto para extraer mayores conclusiones. Y en cualquier caso, el propio Santo Tomás, en otro pasaje posterior de la misma obra, las vuelve a distinguir entre sí, y también, a su vez, de la generación o procreación, al decir nuevamente que son *tres* las cosas que da el padre:

«el padre corporal da tres cosas: la existencia, el alimento y la instrucción»⁴.

Veamos, en fin, como confirmación general de todo lo dicho, otros varios pasajes:

- «el hijo no puede corresponder con algo equivalente a los beneficios del padre, de quien recibe la existencia, el alimento y la enseñanza»⁵;
- «el padre es el principio de la generación y la existencia, así como de la educación y la enseñanza»⁶;
- «el padre es principio de la generación, de la educación y de la enseñanza, y de todo lo que conviene a la perfección de la vida humana»⁷;
- «tres cosas tenemos por los padres, a saber: el ser, el vivir y la enseñanza»⁸.

b) Esta ínfima acepción de la voz *educatio*, que acabamos de ver, se compensa y equilibra, a su manera, por el sentido espiritual

⁴ *Pater autem corporalis [...] tria dat: esse, nutrimentum et instructionem* (In IV Sent., dist. 42, Q. 1, a. 1, q. 1).

⁵ *Filius non potest recompensare aliquid equivalens beneficiis patris, a quo esse et nutrimentum accipit et disciplinam* (In IV Sent., dist. 46, Q. 1, a. 1 q. 1).

⁶ *Pater est principium generationis et esse, et insuper educationis et doctrinae* (Sum. Theol., I-II, q. 100, a. 5, ad 4).

⁷ *Pater est principium et generationis, et educationis, et disciplinae, et omnium quae ad perfectionem humane vitae pertinent* (Sum. Theol., II-II, q. 102, a. 1).

⁸ *Tria habemus a parentibus, scilicet, esse, vivere, et disciplinam* (In Epist. ad Ephes., cap. VI, lect. 1). (La diferencia entre el *esse* y el *vivere*, tal como aquí aparece, es la que se podría formular en castellano distinguiendo entre el *llegar a ser* y el *mantenerse en el ser*.)

o moral que los términos *nutritio* y *nutrimentum* tienen, en cambio, en otras ocasiones. Ocurre, efectivamente, que estos términos, en vez de contraponerse a *instructio* y *disciplina*, son empleados como equivalentes a ellas en una serie de textos que complementan y en cierto modo rectifican a los que venían ocupándonos. Así cabe advertirlo, por ejemplo, en las siguientes palabras, en las que el Santo, refiriéndose al hijo cuyos padres son cristianos, observa:

«con bastante probabilidad puede estimarse que le nutran en la fe»⁹.

O en este otro:

«no basta que los hombres sólo cuando son jóvenes sean bien nutridos según leyes, y que se tenga una adecuada solicitud de ellos»¹⁰.

En ambos casos es evidente que la nutrición está tomada en sentido metafórico. De lo contrario, los textos resultarían ininteligibles. La *nutrición en la fe* y el *ser bien nutridos según leyes* se aplican, respectivamente, al niño y a los hombres— a éstos, aun cuando ya no sean jóvenes— de una manera espiritual o moral. De lo que se trata en ambos casos es de la educación en su sentido instructivo y formativo. Nutrir al niño en la fe no es otra cosa que formarle en ella, adoctrinándole en las verdades reveladas y haciendo así que su espíritu crezca y se desarrolle con el alimento sobrenatural de la palabra divina. Y la necesidad de que los hombres *sean bien nutridos según leyes* es también una necesidad de formación o, si se prefiere, de instrucción y orientación, concretamente, en la vida social. De acuerdo con Aristóteles, Santo Tomás considera las leyes civiles como instrumento de la perfección humana. Para encontrar en la sociedad los caminos honestos, el hombre necesita— y no solamente cuando es joven— de la enseñanza que esas mismas leyes representan¹¹.

Idéntico sentido al de la *nutrición en la fe* tiene la *nutrición en las cosas divinas*, términos que también aparecen en Santo Tomás¹².

⁹ *Satis probabiliter potest aestimari quod ei in fide nutriant* (In IV Sent., dist. VI, Q. 1, a. 2, q. 3, ad 3).

¹⁰ *Non sufficit quod homines solum dum sunt iuvenes bene nutriantur secundum leges, et bona cura de his habeatur* (Ethicor., lib. X, lect. 14, n. 2.150).

¹¹ *Ibidem*.

¹² *Ut in rebus divinis pueri nutriantur* (Quodl. III, q. 5, 2).

Por otra parte, el uso equivalente o sinónimo de los verbos *nutrir* e *instruir* es bien visible en las palabras siguientes:

«el que hace de padrino toma sobre sí el oficio de pedagogo, y se obliga por ello a cuidar del ahijado, si la necesidad lo requiere, como en el tiempo y lugar en que los bautizados se nutren entre infieles. Pero donde se nutren entre católicos cristianos puede muy bien excusarse de este cuidado, presumiendo que sean diligentemente instruidos por sus padres»¹³.

La causa de este uso metafórico del término *nutrire* (o, respectivamente, *nutritio*, *nutrimentum*) ya fue expuesta antes. Entre la formación de nuestro espíritu y la alimentación de nuestro cuerpo existe una analogía, una proporción o unidad, bajo su misma diversidad intrínseca. De ahí la amplitud semántica de la *nutritio* en los textos citados, que se confirma cuando la palabra va seguida de los complementos necesarios para discriminar sus diversos sentidos; por ejemplo, en esta afirmación de la necesidad de la intervención masculina en la tarea educativa:

«en máxima medida es preciso en la especie humana el varón para la educación de los hijos, la cual requiere que se la provea no sólo por el alimento del cuerpo (*secundum corporis nutrimentum*), sino principalmente para el sustento del alma (*secundum nutrimentum animae*)»¹⁴.

El sentido estricto de *nutritio* como distinta de *instructio* —aunque ambas entre sí complementarias— se halla, en cambio, en el texto siguiente, igualmente enlazado al sentido total y más comprensivo de la educación:

«hay que tener en cuenta que en la educación la prole no necesita sólo de la nutrición en lo que atañe al cuerpo, como ocurre en el

¹³ *Ille qui suscipit aliquem de sacro fonte, assumit sibi officium paedagogi, et ideo obligatur ad habendum curam de ipso, si necessitas immineret, sicut de eo tempore et loco in quo baptizati inter infideles nutriuntur. Sed ubi nutriuntur inter catholicos christianos, satis possunt ab hac cura excusari, praesumendo quod a suis parentibus diligenter instruuntur (Sum. Theol., III, q. 67, a. 8).*

¹⁴ *Maxime [...] in specie humana masculus requiritur ad proles educationem, quae non solum attenditur secundum corporis nutrimentum, sed magis secundum nutrimentum animae (In Epist. ad Cor., I, cap. 7, lect. 1).*

caso de los demás animales, sino también de la instrucción por lo que se refiere al alma»¹⁵.

EL SENTIDO PLENARIO

Por último, el término *educatio* aparece también en Santo Tomás según su sentido más rico, en el que se acumulan los conceptos de *nutritio* e *instructio* (o *disciplina*); de modo que lo que así se entiende por educación no es sólo una de éstas, sino el conjunto en que se integran ambas como miembros o partes de una función total. La fórmula *educatio = nutritio + instructio*, en la que se cifra la acepción más completa de nuestra palabra, no significa, sin embargo, que las dos partes que integran la educación deban ser tomadas como provistas de idéntico valor. La parte principal del todo educativo es, sin duda, la *instructio*, como fácilmente se desprende de los dos textos últimamente citados.

Este sentido pleno de la educación es el que se presenta cuando el término queda contrapuesto a las voces *generatio* y *procreatio*, como se advierte, entre otros, en el caso siguiente:

«al referirse a la prole no sólo ha de tomarse en cuenta su procreación, sino también su educación»¹⁶.

La noción de la prole se constituye así como el objeto de una doble actividad: la procreadora y la educativa. La prole es algo a lo que se engendra y a lo que se educa. No basta con traerla a la existencia. Es preciso, además, hacer con ella eso que se denomina educación y que, tomado como distinto y complementario de la procreación, no se reduce únicamente a la *nutritio*, ni se puede entender como la sola *instructio*. Lo que completa a la actividad procreadora— y de tal complemento indispensable se trata justamente en el pasaje que acabamos de ver— es la educación plenariamente entendida. Limitada a la nutrición o a la instrucción, no sería bas-

¹⁵ *Considerandum est quod in specie humana proles non indiget solum nutritione quantum ad corpus, sed etiam instructione quantum ad animam (Cont. Gent., lib. III, cap. 122).*

¹⁶ *In prole non solum intelligitur procreatio proles, sed etiam educatio ipsius (In IV Sent., dist. 31, Q. 1, a. 2, ad 1. Lo mismo en Sum. Theol., Suppl. III, q. 68, a. 1).*

tante para perfeccionar la obra de aquella actividad. Tal es la razón por la que también hay que tomar el término *educatio* en un sentido plenario para entender los pasajes siguientes:

- «el matrimonio tiene como fin principal el engendrar y educar a la prole»¹⁷;
- «el fin al que la naturaleza tiende por la unión carnal es engendrar y educar la prole»¹⁸;
- «la razón natural exige que el hombre use del acto generativo según lo que conviene a la generación y educación de los hijos»¹⁹;
- «así como el usar de la unión carnal oponiéndose a que la prole sea engendrada va en contra de la razón, es, en cambio, conforme a ella el usar de esa unión según lo que conviene a la generación y educación de la prole»²⁰;
- «el acto de lujuria es un pecado mortal en la medida en que es pecado por su misma falta de ordenación, a saber: en cuanto que no es proporcionado a la generación y educación de la prole»²¹.

Por último, la palabra *educatio* es entendida según su acepción plenaria, o bien en su sentido más alto, en varias ocasiones en las que aparece sin la compañía de los términos con los que ha venido siendo comparada. Así se observa, por ejemplo, en estas afirmaciones de Santo Tomás acerca de la disparidad de culto como causa de impedimento para el matrimonio:

«el más importante bien del matrimonio es la prole que ha de ser educada en el culto de Dios. Mas como quiera que la educación se hace conjuntamente por el padre y la madre, y cada uno de ellos al educar la prole para el culto de Dios tiende a hacerlo según su

¹⁷ *Matrimonium [...] habet pro fine principali proles generanda et educanda (In Sent., dist. 33, Q. 1, a. 1).*

¹⁸ *Finis [...] quem natura ex concubitu intendit est proles generanda et educanda (In IV Sent., dist. 33, Q. 1, a. 3, q. 1).*

¹⁹ *Habet [...] hoc ratio naturalis, quod homo utetur generationis actu secundum quod convenit generationi et educationi filiorum (In Epist. ad Cor., cap. 7, lect. 1).*

²⁰ *Sicut [...] contra rationem est ut aliquis carnali coniunctione utatur contra id quod convenit proli generandae, ita etiam secundum rationem est quod aliquis carnali coniunctione utatur secundum quod congruit ad generationem et educationem prolis (Cont. Gent., III, cap. 126).*

²¹ *Si [...] sit actus luxuriae peccatum propter ipsam inordinationem actus, quia scilicet actus non est proportionatus generationi et educationi prolis, tunc dico quod est peccatum mortale (De Malo, q. 15, a. 2).*

propia fe, si ésta es diversa la intención del uno será contraria a la del otro, y entre ellos, por tanto, no puede ser conveniente el matrimonio»²².

No cabe duda de que la educación tiene en este pasaje una significación espiritual que no es incompatible con la material o física, aunque evidentemente tampoco la implica. En cambio, ambos sentidos han de tomarse en cuenta en la siguiente definición de la finalidad puramente natural del matrimonio:

- «el matrimonio, según su fin natural, se ordena a la educación de la prole»²³.

* * *

De todo lo dicho se desprenden estos tres caracteres de la *educatio* considerada en su sentido pleno:

1.º Se trata de algo que sólo conviene al hombre, cuyo cuerpo lo informa un alma espiritual que también ha de ser perfeccionada. Es el sentido ínfimo el físico o material de la *educatio*—el que indistintamente puede ser aplicado al hombre y al animal.

2.º Conviene al hombre *entero* y no a una parte o aspecto aislado en él, aunque también es cierto que *principalmente* se refiere a la formación del alma humana (*magis secundum nutrimentum animae*, vid. nota 14 de este mismo capítulo). Lo equivalente a la educación en su sentido puramente espiritual o moral se expresa con los términos *instructio* y *disciplina*, y sólo por excepción con la palabra *educatio*. De esta manera, la diferencia entre la educación y la instrucción no tiene, como ya se advirtió antes, ningún parecido, próximo ni remoto, con la que en nuestros días suele hacerse entre esos mismos términos. En Santo Tomás, la diferencia entre la educación en su sentido plenario y la instrucción es la que existe entre

²² *Principaliter matrimonii bonum est proles ad cultum Dei educanda. Cum autem educatio fiat communiter per patrem et matrem, uterque secundum fidem suam intendit ad cultum Dei educare. Et ideo si sint diversae fidei, intentio unius alterius intentioni contraria erit; et ita inter eos non potest esse conveniens matrimonium (Sum. Theol., q. 59, a. 1).*

²³ *Matrimonium ex intentione naturae ordinatur ad educationem prolis (Sum. Theol., q. 67, a. 1).*

un todo—el todo educacional—y una de sus partes integrantes (eso sí, la parte más decisiva y específica) ²⁴.

3.º Es, a la vez, *distinto y complementario de la generación o procreación*. Coincide con ella en ser un *bien*, un *beneficio*, que los hijos reciben de los padres y al que éstos deben ordenar el uso del matrimonio. La diferencia entre procreación y educación no impide que la segunda complete y perfeccione a la primera, que deja al hombre en la necesidad de recibir la ayuda que le permita el desarrollo físico y espiritual necesario para, en su día, poder valerse por sí mismo.

²⁴ Para el distingo moderno no hay en Santo Tomás las voces correspondientes. Sin embargo, sería absolutamente equivocado atribuirle la idea de que el desarrollo y perfeccionamiento espiritual del hombre es un proceso en el que éste se comporta de una manera simplemente pasiva, y que está por completo limitado al simple aumento cuantitativo del saber. Como en su momento veremos, Santo Tomás distingue claramente entre el perfeccionamiento intelectual y el moral; y, por otra parte, sostiene la teoría de que en la misma adquisición de la ciencia la causa principalmente eficiente no es el maestro, sino el discípulo.

CAPITULO II

ESENCIA Y DURACION DE LA ACTIVIDAD EDUCATIVA

ESTABLECIMIENTO POSITIVO DE LA DEFINICIÓN REAL

De la educación no da Santo Tomás lo que se llama una definición *en forma*, entendiendo por tal la que se hace mediante una proposición que tiene por sujeto a lo definido y por predicado a la definición misma. No hay, en efecto, un solo texto del Santo en el que en forma explícita y directa se trate de definir la educación. Pero hay, no obstante, otros en los que ésta es, de hecho, objeto de una definición real, aunque ello no ocurra de una manera temática, sino en función de algún otro asunto, enlazado, eso sí— como veremos —, y muy estrechamente, con el concepto de la educación y sus problemas más esenciales y hondos.

Entre los pocos tratadistas de este punto hay un perfecto acuerdo. Todos coinciden en admitir que esa definición es la que se formula como *conducción y promoción de la prole al estado perfecto del hombre en cuanto hombre, que es el estado de virtud*. El texto de Santo Tomás es éste:

«la naturaleza [...] no tiende solamente a la generación de la prole, sino también a su conducción y promoción al estado perfecto del hombre en cuanto hombre, que es el estado de virtud»¹.

La sola inspección de la fórmula puede bastar para convencerse de que se trata de una verdadera definición real de la educación según la mente del Santo. ¿Qué otra cosa, si no, podría ser ese llevar y conducir la prole al perfecto estado de que se habla? Pero aunque esto no puede razonablemente discutirse, hay que tener en cuenta que la ausencia de una definición *en forma* de la educación obliga a comprobar, con todos los posibles expedientes, la licitud de la consideración de dicha fórmula como una auténtica definición real.

La prueba más directa que aquí cabe aducir es la que se desprende de la comparación del texto en que se aloja la fórmula propuesta con los que en el capítulo anterior se utilizaron para mostrar el sentido plenario de la voz *educatio*. La mutua distinción y complementación del engendrar y el educar aparece, inequívoca, tanto en un caso como en los otros. De esta manera, si en el texto en que

¹ *Non enim intendit natura solum generationem prolis, sed etiam traductionem et promotionem usque ad perfectum statum hominis in quantum homo est, qui est virtutis status* (*Sum. Theol.*, Suppl. III, q. 41, a. 1).

Sin embargo, es preciso advertir que el secretario de Santo Tomás que redactó este texto, no hizo más que reproducir con literalidad casi absoluta el correspondiente pasaje del comentario del Santo *In IV Sent.*, dist. 26, Q. 1, a. 1: *Non enim intendit natura solum generationem eius, sed traductionem et promotionem usque ad perfectum statum hominis, in quantum homo est, qui est virtutis status.*

C. BOYER recoge la fórmula anteriormente citada al escribir: *Educatio pulchre definitur a Sancto Thoma: traductio et promotio prolis usque ad statum perfectum hominis in quantum homo est, qui est virtutis status* (*Cursus philosophiae*, vol. II, *Ethica*, p. 546, edic. Desclée de Brouwer, 1939).

C. L. DA SILVA, después de recoger varios textos, no todos oportunos para la comprobación de la fórmula del Santo, afirma: *L'educazione è per San Tommaso: «promotio prolis usque ad perfectum statum hominis in quantum homo est qui est virtutis status» (Il fine dell'educazione secondo i principi di San Tommaso, en «Salesianum», IX, n. 2, pp. 207-239, y más concretamente, p. 224). (Véase también *Líneas fundamentales para una teología de la educación*, en «Actas del Congreso Internacional de Pedagogía», Santander-San Sebastián, 1949, vol. I, pp. 209-225, espec. pp. 213 y 216.)*

A. GONZÁLEZ ALVAREZ subraya el hecho de que la definición propuesta por Santo Tomás concierne a la educación considerada como actividad, y añade: «Es muy exacta esta definición de la educación, dada por Santo Tomás, en función de la actividad educativa: promoción de la prole al estado perfecto del hombre en cuanto hombre» (*Filosofía de la educación*, Madrid, 1956, p. 207).

se halla la presunta definición, el conducir y promover la prole al estado perfecto del hombre en cuanto hombre se presenta como algo distinto y complementario del procrear, y en los otros textos acontece lo mismo con el procrear y la educación, es claro que el educar, por una parte, y dicho conducir y promover, por otra, quedan, en suma, recíprocamente identificados.

El hecho de que esta prueba no aparezca en ninguno de los tratadistas de este punto se debe a una previa ausencia: la de la propia definición nominal de la educación, que, sin embargo, como pudo verse, es posible extraer de los textos del Santo, y que culmina, según habrá comprobado el lector, en el establecimiento del sentido plenario del término *educación* como distinto y complementario de las voces *generatio* y *procreatio*.

Por lo que toca a otro tipo de comprobaciones, justo es consignar que C. L. da Silva² aduce varios pasajes, confirmativos, a su parecer, del que contiene la definición propuesta. De ellos, sin embargo, sólo uno hace al caso; el siguiente:

«el matrimonio está principalmente establecido para el bien de la prole, que consiste no sólo en engendrarla, para lo cual no es necesario el matrimonio, sino además en promoverla al estado perfecto, porque todas las cosas tienden naturalmente a llevar sus efectos a la perfección»³.

La misma distinción y complementación respecto del engendrar se encuentra aquí como peculiar nota y distintivo que nos certifica de que se está tratando de la educación, la cual de nuevo aparece

² *Op. cit.*

³ *Matrimonium principaliter est institutum ad bonum prolis non tantum generandae, quia hoc etiam sine matrimonio fieri potest, sed etiam promovendae ad perfectum statum, quia quaelibet res intendit effectum suum naturaliter perducere ad perfectum* (*Sum. Theol.*, Suppl. III, q. 59, a. 2).

Los otros textos citados por Da Silva son: *Unde, secundum Philosophum, tria a parentibus habemus, scilicet, esse, nutrimentum et disciplinam* (*Sum. Theol.*, Suppl. III, q. 41, a. 1); *filius autem a parente educari et instrui non posset nisi determinatos parentes haberet* (inmediatamente después del texto anterior, en el mismo lugar); [...] *indiget filius cura parentum usque ad magnum tempus* (*Sum. Theol.*, III, q. 41, a. 1, ad 1).

Ninguno de ellos vale para probar que la fórmula a que nos venimos refiriendo deba considerarse como una auténtica definición real de la educación, pero evidentemente ilustran algunos aspectos complementarios.

definida como un promover la prole al estado perfecto del hombre. Hay una relativa novedad, y es que ahora se afirma de todas las cosas lo que en el primer texto se decía solamente a propósito del matrimonio: la *natural* tendencia a llevar el efecto hasta la perfección. Pero ello no significa sino que ahora se dice en general la causa de lo que antes era simplemente consignado y limitado al caso concretísimo del matrimonio.

Por el momento, no obstante, esa razón no nos interesa, pues lo que ahora importa no es que nos expliquemos el origen o el fundamento de la educación, sino tan sólo que delimitemos su concepto. Y en este sentido el segundo de los pasajes registrados es una clara confirmación del primero; del mismo modo que ambos se confirman, a su vez, por virtud de este otro:

«la naturaleza no tiende solamente al ser de la prole, sino a su ser perfecto, para lo cual se requiere el matrimonio»⁴.

Es evidente el paralelismo de este pasaje con los anteriores. Las diferencias que, sin embargo, se advierten vienen, al cabo, a subrayar lo esencial. En vez del *engendrar* se habla del *ser*, y el lugar que ocupaba la promoción al estado perfecto lo desempeña ahora el *ser perfecto* de la prole; lo que claramente significa que de nuevo se ve a la educación como algo distinto y complementario de la procreación. Veamos, por último, este tercer pasaje:

«es manifiesto [...] que para la educación del hombre no sólo se requiere el cuidado de la madre, por la que aquél se nutre, sino, en mucho mayor medida, el cuidado del padre, por quien ha de ser defendido y promovido, tanto a los bienes interiores como a los exteriores»⁵.

Disponemos ahora de una perfecta y definitiva corroboración de todo lo que se ha dicho, gracias a la feliz circunstancia de que en el mismo texto están presentes las ideas de educar y promover,

⁴ *Natura non tantum intendit esse in prole, sed esse perfectum, ad quod exigitur matrimonium (In IV Sent., dist. 26, Q. 1, a. 1, ad 4).*

⁵ *Manifestum est autem quod ad educationem hominis non solum requiritur cura matris, a quo nutritur, sed magis cura patris, a quo est instituendus, et defendendus, et in bonis tam interioribus quam exterioribus promovendus (Sum. Theol., II-II, q. 154, a. 2).*

y no de un modo implícito, que, por tanto, necesitara de alguna inferencia para hacérsenos claramente visible, sino en una forma explícita y directa, constituida por la efectiva inclusión de los términos correspondientes. Considerado desde el punto de vista que nos ocupa, el sentido total de este pasaje pone de manifiesto la identidad esencial de la educación con el concepto de aquella promoción de que se viene hablando; lo que, por otra parte, se confirma, incluso en sus pormenores, si se tienen presentes las aclaraciones que en el capítulo anterior se hicieron acerca de la acepción plena de la voz *educatio*.

Lo único que no aparece enteramente explícito es que la promoción de que se habla (y en la que sin duda se recogen todas las otras determinaciones, ya que se refiere a cualquier clase de bienes) tenga por meta ese *estado perfecto* (*status perfectus, esse perfectum*) mencionado en los textos precedentes; pero es sabido que no hace falta ninguna extraña o especial sutileza para identificar realmente las ideas del bien y lo perfecto, y menos, desde luego, en el pensamiento de Santo Tomás.

ANÁLISIS DE LA DEFINICIÓN

Establecido positivamente, gracias a las pruebas mencionadas, lo que puede llamarse la definición real de la educación según Santo Tomás, se hace necesario un estudio analítico de la fórmula en que la hemos encontrado, para obtener un esclarecimiento suficiente de su alcance y sentido.

Sin embargo, un estudio analítico estricto, llevado de una manera micrográfica sobre los últimos y más concretos pormenores, no es lo que inmediatamente importa. Lo que por ahora se pretende es únicamente lograr una primera intelección de dicha fórmula, para lo cual bastan algunas aclaraciones y observaciones sumarias.

Las ideas de *traductio* y *promotio*, que encabezan la fórmula, se insertan de una manera inmediata en un contexto que contribuye a aclarar el sentido en que hay que tomarlas. Por virtud de su enlace a ese contexto, la conducción y promoción de que se trata vienen concebidas como una cierta *prolongación* del engendrar, a la manera

de un complemento de éste, que, sin embargo, no es todavía un enriquecimiento o perfección definitivos de la prole. Aunque a ello se enderece (de la misma manera que la generación se ordena al ser), guarda más parentesco con la formalidad del engendrar que con lo que en éste se produce. En tal sentido, la educación es como una *segunda generación*. De ahí que Santo Tomás considere a la prole, en tanto que objeto de la solicitud educativa de los padres, y en la primera edad, como algo que se halla *sub quodam spirituali utero* ⁶.

La conducción y promoción de la prole no es, sin embargo, propiamente hablando, una generación. Ésta tiene por término el ser (sustancial) de lo engendrado, mientras que el término al que aquella conducción y promoción se ordena es tan sólo un estado, todo lo importante que se quiera, pero que ya supone dicho ser, con relación al cual se constituye a la manera de una ulterior determinación. Todo lo más que cabe es la analogía que permite decir que el educar es al estado de perfección de la prole como el engendrar es al ser de ésta.

En consecuencia, la conducción y promoción de que se trata, aunque prolonga y complementa al engendrar, no está en estricta continuidad con él. No es un episodio sobreañadido a otros igualmente integrantes de un solo proceso que constituyese, por tanto, la misma procreación. Supone ya dada a ésta. Lo que equivale a decir que lo que es término de la una es el punto de partida de la otra, y que la conducción y promoción de la prole, en que el educar consiste, aunque decisiva para ella, no le da todo el ser que le conviene, sino únicamente aquella parte de él que la generación no puede darle y de la cual, no obstante, es el presupuesto ineludible.

Que el educar sea, en un cierto sentido, una prolongación del engendrar significa tan sólo que no por engendrada tiene ya la prole cuanto debe tener. No se sigue de ello, sin embargo, que lo que le falta sea homogéneo con lo que ya posee. Para que hubiera una perfecta y estricta continuidad entre generación y educación, sería preciso que la parte del ser de la prole, a que el educar subviene,

⁶ *Filius [...] naturaliter est aliquid patris; et primo quidem a parentibus non distinguitur secundum corpus, quamdiu in matris utero continetur; postmodum vero, postquam ab utero egreditur, antequam usum liberi arbitrii habeat, continetur sub parentum cura, sicut sub quodam spirituali utero (Sum. Theol., II-II, q. 10, a. 12).*

fuese *del mismo género* que la determinada, en la prole también, por el hecho de su generación. Pero no existe tal identidad; y la razón es clara: aquello que persigue el educar — a saber: el estado perfecto del hombre en tanto que hombre —, y que el solo engendrar no realiza, es una cierta determinación de la prole, y entre esta última y esa misma determinación hay la irreductible diferencia genérica que media siempre entre el sujeto y lo que por él es tenido, es decir, la existente entre lo que no exige, a su vez, un sujeto y aquello a lo que conviene ser únicamente en un cierto sustrato o soporte.

El estudio de las más hondas bases de la diferencia entre generación y educación no es imprescindible por ahora. Provisionalmente, y para los fines inmediatos de la definición del educar, basta con advertir tal diferencia y hacernos a la idea de que la conducción y promoción de la prole al estado perfecto del hombre en tanto que hombre no basta, con ser muy importante, a conferir o procurar a éste su específico ser sustancial.

En este mismo orden de observaciones, es también necesario advertir que la conducción y promoción educativas no son un mero proceso de madurez o desarrollo biológicos, espontáneamente realizado. Y ello, no por ninguna razón que hubiera que buscar fuera de la fórmula en que la educación se ha definido, sino precisamente por virtud del sentido más obvio de los términos mismos que la integran.

La *conducción* se opone a la idea de un despliegue espontáneo, es decir, a la noción de un desarrollo sólo naturalmente predeterminado y que, por tanto, como indefectible, no necesitara del concurso de un factor especial, extrínseco a la prole, y que confiriese a ésta, en su evolución educativa, una orientación y un encaminamiento intencional. Hablar de conducción es justamente referirse a un proceso al que se imprime una dirección, de la que es susceptible, pero que no tendría en absoluto, o por lo menos de un modo conveniente, si el ser al cual afecta quedara abandonado a sus solas fuerzas naturales.

La promoción no constituye, pues, en la medida en que la prole es guiada, una moción cualquiera, sino la que se orienta, de un modo intencional, por los fines que hacen de objeto del cuidado pa-

terno. Promover es, así, un cierto *procurar*, algo que implica, previa a la acción misma, una solicitud que no tendría sentido si el educar fuese un mero despliegue unívoco y naturalmente realizado. El promover añade al conducir un matiz especial, que es el de un cierto ascenso o elevación de la prole. Por sí sola, la idea de conducción no entraña este matiz. Conducir es tan sólo dar una dirección a un movimiento, mientras que el promover implica ya, de suyo, que la dirección sea ascendente, como fijada y establecida por la atracción de un fin que representa para lo movido un perfeccionamiento de su ser.

Ese fin lo establece la segunda parte de la fórmula. Es el perfecto estado del hombre en tanto que hombre: el que se denomina *estado de virtud*. Pero antes de examinarlo, conviene hacer algunas aclaraciones sobre el término *prole*, que es el inmediatamente subsiguiente a los de conducción y promoción.

Por prole, claro es, se entiende el mismo fruto de la generación; por tanto, no el hombre simplemente, sino en su condición de *hijo*, como sujeto de una relación por la que de algún modo *sigue sujeto* al padre. El carácter de prole afecta al hombre dándole un modo o determinación que es una dependencia, desde la cual, correlativamente, se constituye el sentido de la solicitud educativa.

Como antes se dijo, la conducción y promoción del hombre al estado perfecto que en cuanto tal le atañe no es ciertamente una generación, pero sí un complemento heterogéneo, una prolongación en otro tipo de categoría o plano óptico. Según esto, el sujeto de la educación—el mismo de la generación—no puede serlo el hijo sólo como hombre, sino precisamente como prole, es decir, como un ser que, aunque ya por el hecho de haber sido engendrado tiene naturalmente el ser humano, no lo posee aún, por ese solo hecho, con todo lo que puede convenirle y que también depende de las mismas causas de su procreación.

Dicho de otra manera: es la prole el sujeto de la educación, no solamente porque de hecho ocurre que es hijo el educando, sino también, y originariamente, porque la dependencia que entraña el educar se constituye en forma natural y primigenia como una relación al mismo ser del que depende el hombre en tanto que hijo. Lo que es, en suma, lo mismo que decir que hijo y padre son, de modo

respectivo, el educando y el educador natos, y que cualquier otra especie de educación, no establecida sobre esos mismos términos, solamente lo es en un sentido análogo y por modo vicario y supletorio.

Por último, la fórmula propuesta contiene, como antes se indicó, la determinación del fin del educar. Así tenía que hacerlo, para ser completa, porque todo proceso se define por su término o fin, y el educar, en cuanto conducción y promoción, es formalmente un proceso (aunque también sea lícito hablar de la educación en el sentido de algo ya alcanzado, a la manera de un cierto logro o realización que, como hábito, queda y permanece en su sujeto).

Y lo primero que de ese fin dice Santo Tomás es que constituye un *estado* o, si se quiere, en un amplio sentido, una situación. El educando, que ya tiene por la generación lo que esencialmente le define como hombre, se encuentra, antes de la acción educativa, en otro estado al que, por tanto, la educación supera. El principio y el término del educar no son, en este sentido, otra cosa que situaciones de un ser esencialmente constituido, nunca la esencia o la sustancia misma de ese ser.

Pero entre el estado, si cabe hablar así, preeducativo, y el que se logra o al cual se apunta por la educación, media la irreductible diferencia que hay entre lo imperfecto y lo perfecto. De ahí la presencia del segundo término en la definición del educar. Tanto el primer estado como el último, son estados *del hombre*. Pero lo que se logra por la educación es que éste llegue al *estado perfecto que en tanto que hombre le conviene*. Importa, pues, para entender de veras todo el sentido de la educación, observar que al hombre en tanto que hombre corresponde no sólo un *ser perfecto* que esencialmente hablando ya posee por el simple hecho de ser hombre (o, lo que es igual, por haber sido como tal engendrado), sino también un *estado perfecto* al que precisamente por ser hombre tiene que llegar.

El mismo ser que tiene el ser humano *ha de tener* (en su momento) el estado más propio y adecuado, aquel que más le cuadra por ser hombre. No otra cosa, por cierto, es el estado perfecto del hombre en cuanto tal. Pero ese estado no lo es de su esencia, porque o

ésta es tenida por completo, o no se la posee en absoluto ⁷. Deberá, por lo mismo, ser algo que, aun sin constituir la esencia específica del hombre, esté, no obstante, en muy estrecha conexión con ella, ya que de lo contrario ese perfecto estado de que se habla no lo sería del hombre en cuanto hombre, sino por otro título o razón, pura y simplemente permitidos por la naturaleza humana, mas no exigidos o reclamados por ella.

En ese caso se hallan nuestras potencias o facultades propias, las que tenemos a diferencia de los irracionales. No constituyen la esencia metafísica del hombre, pero le son precisas para sus específicas operaciones. *Operari sequitur esse*, y las potencias o facultades que posee son el medio de que el hombre se sirve para llevar a cabo las operaciones propias de su ser. Realmente distintas de la esencia humana ⁸, están al servicio del hombre en orden a su operar, que es el modo en que tiende al logro de su fin. Son, pues, dichas potencias algo *esencial* al hombre, como instrumentos imprescindibles de él, aunque no representen su esencia metafísica, ni una parte de ella. Ontológicamente consideradas son *accidentes*; pero son accidentes *necesarios* para el operar propio del hombre.

Al hombre, en tanto que hombre, son precisas para ese dinamismo con que, de hecho, tiende hacia su fin tales potencias o facultades operativas, porque éstas no son el instrumento de las operaciones propias de algún hombre, sino el del operar de todo hombre, precisamente en tanto que lo es y con independencia, por lo mismo, de cualquier clase de determinación o restricción. En consecuencia, es menester decir que al hombre en tanto que hombre conviene, por una parte, que es la de su específica constitución, una cierta *esencia*; por otra, la teleológica y dinámica, ciertos *accidentes*, que son las mencionadas potencias o facultades. Y el estado perfecto del hombre en tanto que hombre, como no puede referirse a aquélla, sólo tendrá sentido en función de éstas.

Pero hay que preguntarse: ¿De qué forma? ¿Cómo se da realmente ese perfecto estado del hombre en cuanto hombre, ya definido

⁷ *Omnis forma quae substantialiter participatur in subiecto caret intensione et remissione. Unde in genere substantiae nihil dicitur secundum magis et minus* (Sum. Theol., I-II, q. 52, a. 1).

⁸ *In I Sent.*, dist. 3, Q. 4, a. 3.

como el estado perfecto de sus potencias operativas propias? A esto responde la última parte de la definición que examinamos: el *status virtutis*. En su acepción más amplia, se entiende por virtudes los hábitos o posesiones gracias a los cuales se halla acondicionado su sujeto para realizar perfectamente las operaciones respectivas ⁹. De una manera inmediata, afectan a las potencias (se entiende, claro es, sólo las susceptibles de esa cualidad, no las que por naturaleza están determinadas de una manera unívoca y completa), pero mediatamente, a través de ellas, al sujeto o supuesto, al hombre mismo. En suma, la posesión de las virtudes (el *status virtutis*) es el perfecto estado de las potencias operativas humanas y, por ende, el estado perfecto del hombre en tanto que hombre, fin de la educación.

LA DURACIÓN DE LA ACTIVIDAD EDUCATIVA

El establecimiento de los límites o términos cronológicos de la educación es también una forma de definir a ésta. Es, si se permite la expresión, una cierta definición existencial que a su manera puede completar a la definición esencial ya examinada. Ahora bien: el concepto de término o de límite, ampliamente tomado, puede aplicarse a dos clases de extremos: el inicial y el final. Ambos pueden ser considerados en la noción de duración finita. De ahí que el problema de la duración de la actividad educativa se plantee de dos formas, que corresponden, respectivamente, al principio y al final del educar. En la primera forma la pregunta es ésta: ¿Cuándo ha de comenzar la educación? En la segunda, en cambio, hay que distinguir dos subcuestiones: 1) ¿Ha de acabar alguna vez la educación, o dura, por el contrario, en cada hombre, tanto como la misma vida de éste? 2) Supuesto que termine antes que el hombre, ¿cuándo se la debe dar por acabada?

Lo que principalmente se discute es el problema del acabamiento de la educación, sobre todo, cuando se lo plantea como problema de la necesidad, o imposibilidad, de tal acabamiento dentro de la vida del sujeto. Sin embargo, antes de abordar esta cuestión, que indudablemente es la más honda y la de mayor interés, conviene hacerse cargo de una alusión de Santo Tomás a la primera, pues,

⁹ *Virt.*, a. 2.

aunque breve, es lo bastante explícita para fijar una posición en este asunto, que no deja de tener cierta importancia.

* * *

Sin necesidad de consultar otros textos que los ya examinados, hay que afirmar que es a partir del nacimiento cuando empieza la actividad educativa, si ésta se toma en su sentido ínfimo; y aun habría que decir que antes del nacimiento, pues la alimentación o nutrición, y toda una serie de cuidados físicos preparatorios, anteceden al hecho de la separación de la prole respecto del organismo materno. La existencia prenatal del educando lleva consigo una especial solicitud que en los seres humanos sobrepasa el alcance del instinto. El ejercicio de esta solicitud puede ser regulado por normas de antemano conocidas y enjuiciado de una manera moral y no simplemente física o natural.

Pero esa previa o inicial solicitud sólo puede llamarse espiritual por radicar en el entendimiento y en la voluntad del educador, no por afectar a los del educando. En las primeras etapas de la vida — incluso después del nacimiento —, lo que los hijos requieren es que se atienda a las necesidades propias de la subsistencia y del desarrollo de su cuerpo. Más tarde vendrá el tiempo de ocuparse de otras necesidades superiores, las que hoy llamamos, en el sentido más noble, educativas, y que Santo Tomás designa, en general, con la palabra *instructio*. Existe un orden, una prelación de necesidades, en la solicitud de los padres por los hijos, que responde también a un orden y a una prelación de posibilidades. El educador tiene que hacer las cosas a su tiempo, en su oportunidad, cuando son necesarias y posibles.

En consecuencia, y si se entiende ahora por educación la formación del entendimiento y de la voluntad, la respuesta de Santo Tomás a la pregunta por el comienzo de la actividad educativa es preciso encontrarla en lo que él mismo nos diga sobre el momento oportuno para iniciar la *instructio*. Es ésta, tanto y más que la *nutritio*, una necesidad y, sobre todo, una necesidad específica del hombre; pero hay que aguardar a que realmente sea posible atenderla:

«los demás animales poseen de una manera natural sus prudencias, con las que pueden proveerse a sí mismos; pero el hombre vive se-

gún la razón, que para hacerse prudente necesita de una experiencia de larga duración»¹⁰.

Lo que en estas palabras se registra es la necesidad que el hombre tiene de desarrollar y perfeccionar su entendimiento. Se trata de una necesidad *vital* (la prudencia, que con este perfeccionamiento ha de alcanzarse, le hace falta al hombre para atender y proveer a su vida), y de una necesidad *específicamente humana*, propia de nuestro ser, que, a diferencia del de los animales, no cuenta con los resortes de una prudencia innata o, como se dice en el texto, natural. Lo que el animal irracional tiene por el hecho de haber nacido, el hombre lo suple y hasta lo mejora—con una razón que ha llegado a ser prudente, es decir, suficientemente pertrechada para atender de una manera eficaz a las necesidades de la vida. Ahora bien: para que la razón humana llegue a hacerse prudente es necesaria una experiencia de larga duración.

A esa larga experiencia es a lo que Santo Tomás va a llamar *instructio* en la aclaración que inmediatamente sigue a las palabras citadas y que directamente tocan la cuestión del comienzo de la actividad educativa como formación de la mente y no del cuerpo:

«pero los hombres no son capaces de tal instrucción recién nacidos, sino tras largo tiempo y sobre todo cuando alcanzan los años de la discreción»¹¹.

Aquí está la respuesta de Santo Tomás a la cuestión que nos habíamos planteado. La educación — en el sentido en que la entendemos hoy — debe comenzar cuando la prole llega a los años de la discreción. Únicamente entonces es posible, y a partir de ese momento es necesaria. Para instruir o adoctrinar al hombre hace falta que éste se encuentre en condiciones de captar la misma formación que es necesario darle. Al conjunto de tales condiciones es a lo que se llama *discreción* en el texto que estamos examinando. Es preciso, no obstante, esclarecer aún en qué sentido hay que

¹⁰ *Alia animalia habent naturaliter suas prudentias, quibus sibi providere possunt; homo autem ratione vivit, quam per longi temporis experimentum ad prudentiam pervenire oportet (Cont. Gent., III, cap. 122).*

¹¹ *Nec huiusmodi instructione sunt capaces mox geniti, sed post longum tempus, et praecipue cum ad annos discretionis perveniunt (Ibidem).*

tomar el término, porque de lo contrario incurriríamos en un burdo círculo vicioso.

Si por discreción lo que se entiende es nada menos que la prudencia misma —sinonimia posible, y ciertamente dada en muchos casos—, lo que Santo Tomás vendría a decir es que para iniciarse en la prudencia es necesario contar ya con ella. Pero no es la prudencia el único sentido que se puede dar al término *discreción*. Esta palabra viene de *discernere*, que significa cribar o separar y, aplicada a la actividad cognoscitiva, vale tanto como distinguir lo verdadero de lo falso, distinción necesaria para el auténtico conocimiento, ya que lo falso, por las apariencias que lo encubren, se mezcla a veces con lo verdadero y puede pasar por él. Cuando la actividad cognoscitiva es, como en el caso que nos ocupa, la de esa facultad, propia del hombre, que se denomina razón y cuyo oficio específico estriba en razonar o discurrir, la discreción no puede ser otra cosa, si se la toma en su sentido más modesto, que aquello por lo que el hombre está ya en situación de poder ponerse a distinguir, por medio del raciocinio, entre lo que es verdaderamente bueno y lo que sólo lo es en apariencia. La discreción de que habla Santo Tomás en el pasaje que estamos examinando es simplemente ésta, no la que se posee, en una forma desarrollada y plenaria, cuando además de poder ponerse a distinguir, por medio de la razón, entre lo verdadera y lo falsamente bueno, el hombre es ya capaz de aprovecharse de una larga experiencia en el asunto, adquirida después de mucho tiempo.

Lo que dice Santo Tomás no es, pues, ni más ni menos que esto: que para que el hombre pueda ser instruido es necesario que haya superado una primera etapa de su vida, en la que a pesar de estar en posesión de la facultad del raciocinio todavía no es capaz de discurrir, por no tener aún las condiciones precisas para el uso de dicha facultad. El hombre nace con la facultad de la razón, pero no con su uso. Este se hace posible después de cierto tiempo, cuando se cumplen determinadas condiciones fisiológicas. Santo Tomás, que considera al hombre como una unidad de espíritu y materia, no se niega a admitir el condicionamiento, siquiera sea extrínseco, del uso de la razón por factores de tipo material.

A este propósito es útil consignar el pensamiento de Santo To-

más sobre el desarrollo gradual de la razón en la vida del hombre a lo largo de sus tres primeros *septenios*:

«el primero es el que existe cuando el hombre ni entiende por sí ni puede comprender por medio de otro. El segundo es el estado en el que puede comprender por medio de otro, pero en el que no se basta a sí mismo para entender y comprender. El tercero es el que se da cuando el hombre no sólo puede comprender por medio de otro, sino también por sí mismo. Y como quiera que la razón se desarrolla en el hombre de un modo gradual, conforme se sosiega el dinamismo y la flexibilidad de los humores, el hombre se halla en el primer estado de la razón antes de cumplir los siete primeros años [...] Comienza, en cambio, a llegar al segundo estado al final del primer septenio, y de ahí que sea entonces cuando se mandan los niños a las escuelas. Y al tercer estado llega el hombre hacia el final del segundo septenio, en lo que atañe a su propia persona [...]; pero en lo referente a lo que le es externo, al final del septenio tercero»¹².

Los años de la discreción son, pues, los que se inician al final del septenio primero. Este dato interesa en la misma medida en que importa la *psicofisiología* de Santo Tomás: no por lo anecdótico, sino por lo esencial y sustantivo. Como la de toda su época, la psicofisiología de Santo Tomás está, en sus pormenores, evidentemente superada. De ella, no obstante, continúa valiendo la manera de concebir al hombre, su forma de entenderlo como una unidad sustancial de espíritu y materia. Análogamente, el dato de que los años de la discreción empiezan hacia el final del septenio primero tiene una importancia secundaria, y la razón en que este dato se apoya —la máxima inestabilidad de los humores en esa primera etapa de la vida— tal vez nos parezca ingenua o demasiado vaga. Pero para el estudio filosófico del comienzo de la actividad

¹² *Primus est cum quis neque ipse intelligit per se neque ab alio capere potest; secundus est status quo homo ab alio capere potest, sed ipse per se non sufficit ad considerandum et intelligendum; tertius est cum homo et ab alio iam capere potest, et per seipsum considerare. Et quia ratio paulatim in homine convalescit, secundum quod quietantur motus et flexibilitas humorum, ideo primum statum rationis obtinet homo ante primum septennium [...] Sed ad secundum statum incipit pervenire in fine primi septennii; unde etiam tunc temporis pueri ad scholas ponuntur. Sed ad tertium statum incipit homo pervenire in fine secundi septennii, quantum ad ea quae ad personam ipsius pertinent [...] sed quantum ad ea quae extra ipsum sunt, in fine tertii septennii (Sum. Theol., Suppl. III, q. 43, a. 2).*

educativa sigue conservando su valor la idea de que el uso de la facultad racional está como ligado o impedido, durante un cierto tiempo, por factores de índole material o, más concretamente, fisiológica.

De todo esto cabe extraer, por último, una conclusión que conecta a su modo los dos sentidos, el ínfimo y el supremo, de la *educatio* en la doctrina de Santo Tomás. Dedicarse en los primeros años de la prole a atender sus exigencias materiales es, a la vez, poner las condiciones para hacer posible su otro desarrollo, el del espíritu. De esta manera, el cuidado físico del hombre en los primeros años de la vida no es simplemente *previo*, sino también, por las razones antedichas, *preparatorio* de la formación intelectual y moral en que la educación consiste según su sentido más noble.

* * *

Todavía más difícil que el problema del comienzo de la actividad educativa es el del acabamiento de la misma. De ahí la conveniencia de emplear en todo su rigor el método histórico-positivo de la confluencia de textos. Si nos quedásemos únicamente con alguno de ellos, bien podría ocurrir que, lejos de fijar la doctrina de Santo Tomás sobre este punto, no obtuviésemos más que una confirmación, tal vez buscada, de las propias opiniones personales, al amparo de ciertas coincidencias con una simple parte de esa misma doctrina. Tal es el caso en que se encuentra C. L. da Silva cuando atribuye a Santo Tomás el pensamiento de que la educación queda acabada al alcanzar el hombre si realmente lo logra en todos sus sentidos—la capacidad de actuar por sí mismo libre y humanamente.

No deja de apoyarse el eminente filósofo de la educación en la base concreta de algún texto. He aquí, como prueba, unas palabras suyas, que remiten, por cierto, a otras de Santo Tomás:

«Véase y considérese, por ejemplo, este pasaje, en el que *per transennam* y a modo de parangón (tan fuerte era en él la convicción y tan indiscutida la verdad) da por acabada, por terminada, a la educación, una vez adquirida esta perfección, esta meta, este fin de la educación misma, emancipando, así, al educando de la tutela y de la dirección del educador pedagogo: *Dupliciter autem inve-*

niuntur aliqua distingui: uno modo sicut ea quae sunt omnino specie diversa, sicut equus et bos; alio modo sicut perfectum et imperfectum in eadem specie, sicut puer et vir. Et hoc modo lex divina distinguitur in legem veterem et legem novam. Unde Apostolus comparat statum veteris legis statui pueri existentis sub paedagogo; statum autem novae legis statui viri perfecti qui iam non est sub paedagogo»¹³.

Todo el énfasis se concentra en la frase *qui iam non est sub paedagogo*. El sentido del texto es muy claro. Es una doble analogía: la que hay, primero, entre la infancia y el estado de la ley antigua, y la que existe luego entre el hombre, ya emancipado del pedagogo, y la ley nueva. Y lo que a los efectos que aquí importan queda claro en las palabras de Santo Tomás aducidas por Da Silva es que el hombre que llega a aquel perfecto estado que en tanto que hombre le conviene (tal y no otro es el sentido en que hay que tomar la fórmula *vir perfectus*) se encuentra emancipado de la tutela o dirección del *paedagogo*. Pero ¿también de la de todo educador?

Así, por cierto, lo interpreta Da Silva; pero lo que éste no hace es demostrar que sean para Santo Tomás idénticas las ideas de educador y pedagogo. Muy pronto hemos de ver, por el contrario, que hay varios textos incompatibles con esa ecuación. Pero, para seguir ateniéndonos al método de confluencia de textos, que aquí se ha adoptado, es oportuno aducir dos testimonios que a primera vista parecen confirmar la restricción de la actividad educativa a la edad de la infancia.

Vaya en primer lugar el siguiente, que no es más que otra forma del que hemos visto antes:

«Pero el oficio de la ley fue oficio de pedagogo, y por eso llama a la ley pedagogo nuestro, etc. Pues 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 pedagogo [...] Pues 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 [...] Y aunque la

¹³ Cf. C. L. DA SILVA, *Il fine dell'educazione secondo i principi di San Tommaso*, en «Salesianum» (IX), p. 230.

ley fuese nuestro pedagogo, no conducía, sin embargo, a la perfecta herencia [...] 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 pedagogo*, esto es, bajo coacción, que no es necesaria a los libres»¹⁴.

Y en segundo lugar:

«es de derecho natural que el hijo, antes que tenga el uso de razón, esté bajo el cuidado del padre [...] Pero desde que empieza a tener el uso del libre albedrío, ya comienza a ser suyo, y puede procurarse a sí mismo las cosas que le atañen por derecho divino o natural»¹⁵.

El primero de estos pasajes insiste ciertamente en la limitación de la actividad del pedagogo a la edad infantil. Pero importa notar que lo que se excluye en ese mismo texto al sobrevenir la fe de Cristo es sólo el hallarse bajo pedagogo, no bajo magisterio. Y

¹⁴ *Officium autem legis fuit officium paedagogi, et ideo dicitur lex paedagogus noster, etc. Quamdiu enim haeres non potest consequi beneficium hereditatis, vel propter defectum aetatis seu alicuius debitae proportionis, conservatur et custoditur ab aliquo instructore, qui quidem instructor paedagogus dicitur [...] Per legem enim Iudaei tamquam imbecilles pueri per timore poenae retrahantur a malo, et promovebantur amore et promissione temporarium ad bonum [...] Et quamvis lex paedagogus noster esset, non tamen ad perfectam hereditatem ducebat [...] Sed hoc officium cessavit postquam venit fides. Et hoc est quod dicit at ubi venit fides, scilicet Christi, iam non sumus sub paedagogo, id est sub coactione, quae non est necessaria liberis (Epist. ad Gal., III, lect. 8).*

Idéntico sentido tienen los pasajes siguientes:

¹⁴ *Lex autem vetus reprobatur tempore perfectionis gratiae, non tamquam mala, sed tamquam infirma et inutilis pro isto tempore; quia, ut subdit, nihil ad perfectum adduxit lex. Unde dicit Apostolus: ubi venit fides, iam non sumus sub paedagogo (Sum. Theol., I-II, q. 92, a. 2, ad 2).*

¹⁵ *Lex vetus disponebat ad Christum sicut imperfectum ad perfectum; unde dabatur populo adhuc imperfecto in comparatione ad perfectionem, quae erat futura per Christum; et ideo populus ille comparatur puero sub paedagogo existenti, ut patet Galat. III (Sum. Theol., I-II, q. 99, a. 6).*

¹⁶ *Lex vetus est quasi paedagogus puerorum, ut Apostolus dicit; lex autem nova est lex perfectionis (Sum. Theol., I-II, q. 107, a. 1).*

¹⁷ *Item data sunt illis praecepta sicut pueris; in Novo vero sicut perfectis. Unde lex dicitur paedagogus, quod est proprie puerorum (Epist. ad Hebr., VII, lect. 3).*

¹⁵ *De iure naturali est quod filius, antequam habeat usum rationis, sit sub cura patris [...] Postquam autem incipit habere usum liberi arbitrii, iam incipit esse suus; et potest ea quae sunt iuris divini vel naturalis sibi ipse providere (Sum. Theol., II-II, q. 10, a. 2).*

hay, claras, estas dos cosas: que lo que Santo Tomás entiende por *pedagogo*, tomando como lo hace la palabra en su acepción estricta, no es lo que en más amplio sentido consideramos hoy, de hecho, como tal; y que la instrucción, a la cual el magisterio se refiere es, para Santo Tomás, parte de la educación, y Cristo, desde luego, maestro.

Por lo que toca al otro pasaje, es menester advertir que las apelaciones que en él se hacen al derecho natural no son tan explícitas como las que hemos de recoger en este mismo epígrafe, al tratar de la distinción decisiva, como podrá verse, para nuestro tema entre la *intención primera* y la *intención segunda* de la ley natural en relación con la actividad educativa. Por otra parte, lo que en ese pasaje se nos dice es que al llegar al uso de razón, el hijo *empieza* a proveerse a sí mismo, lo cual no significa que ya lo haga de una manera perfecta, ni que se halle en condiciones tales, que justifiquen la eliminación de todo cuidado paterno, especialmente en lo que se refiere a las necesidades instructivas. Y hay que añadir a ello que el contexto no excluye que el cuidado de los padres se extienda más allá de la edad infantil, pues únicamente dice que, de una manera *principal*, tal cuidado concierne a esa etapa de la vida humana¹⁶.

Pero hay además algunos textos directa y claramente incompatibles con la interpretación que discutimos. Así, en primer lugar, tratando de la inseparabilidad del matrimonio, afirma Santo Tomás:

«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 atesoran 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»¹⁷.

¹⁶ *Ad parentes pertinet providere filiis de sua salute, praecipue antequam habeant usum rationis (Ibidem).*

¹⁷ *Matrimonium ex intentione naturae ordinatur ad educationem proles non solum per aliquod tempus, sed per totam vitam proles. Unde de lege naturae est quod parentes filiis thesaurizent, et filii parentes heredes sint; et ideo, cum proles sit commune bonum bonum viri et uxoris, oportet eorum societatem perpetuus permanere indivisam; et sic inseparabilitas matrimonii est de lege naturae (In IV Sent., dist. 33, Q. 2, a. 1).*

No es lícito desvirtuar o restringir el valor de estas frases. La duración de la actividad educativa por toda la vida de la prole funda nada menos que la inseparabilidad del matrimonio. Tan importante conclusión no puede mantenerse sobre premisas equívocamente afirmadas o de dudosa aceptación por el que las propone. El pensamiento de Santo Tomás no puede estar más claro. La inseparabilidad del matrimonio es de ley natural, porque éste se halla naturalmente ordenado a la educación de la prole durante *toda* la vida de la misma.

Algo extraña, no obstante, puede parecer la apelación al atesoramiento y a la herencia, incluida también en el pasaje. Hasta cabría pensar que, puesto que se encuentra en inmediato enlace con lo que se ha dicho sobre la educación, tal vez este término no sea, de hecho, entendido en la acepción frecuente y más común, sino en otra distinta; y en tal caso el pasaje en cuestión no podría aducirse como prueba para la solución afirmativa al problema de si la educación dura toda la vida de la prole. Pero esta sospecha cae por su base a poco que se repare en lo que efectivamente la ocasiona. Porque todo lo más que puede acontecer es que la palabra *educación* sea tomada en el texto en un sentido más amplio que el usual y ordinario en nuestro tiempo, de tal manera que pueda albergar en sí el atesoramiento que los padres hacen para los hijos, y, consiguientemente, la herencia que éstos reciben de aquéllos, como, en general, todo cuanto signifique una mejora y un perfeccionamiento de la prole. Mas en tal caso, ¿qué duda cabe de que lo que entendemos ordinariamente por educación se contiene también en esto último, y que si los padres deben proveer al hijo de bienes materiales, no sólo en la infancia de éste, sino para toda su vida, con mayor razón ha de extenderse a la integridad de ella el proveerle de los más altos bienes de la formación y la instrucción?

Y es lógico que, si la educación alcanza a la vida entera de la prole y no sólo a una parte determinada de ella, mientras los padres viven les incumba la solicitud respecto de los hijos, y a éstos la reverencia para con sus padres. Para Santo Tomás se trata de algo peculiar y exclusivamente dado por la naturaleza al género humano:

«a ningún género además del hombre dio otra solicitud respecto de los hijos, ni reverencia respecto de los padres, en todo tiempo; por

el contrario, a los demás animales, más o menos tiempo, según sean más o menos necesarios, bien los hijos a los padres, bien los padres a los hijos»¹⁸.

Se trata, una vez más, no de algo restringido a una determinada etapa, sino de algo que incumbe en todo tiempo, durante toda la vida. Considerada desde sus promotores, la educación es una forma de la solicitud paterna respecto de los hijos, y posee, por tanto, la misma propiedad que, en el caso del hombre, y a diferencia de los otros animales, caracteriza a dicha solicitud: el no estar limitada sino por los términos accidentales de la vida del padre y la del hijo.

Por último, otra confirmación de esa misma doctrina se encuentra con motivo de una comparación que hace Santo Tomás de los oficios educativos del padre y de la madre. Es claro que si la prole, como antes se ha dicho, es un bien común del marido y su mujer, a ambos toca, naturalmente, el cuidar de ella, y, por lo mismo, esa forma especial de cuidado que es la educación. Pero esto no significa que la madre y el padre deban, al educar, cumplir oficios enteramente iguales, o que dicha formación les corresponda en medida absolutamente idéntica. Por el contrario, para Santo Tomás, la solicitud educativa, aunque sin duda es natural en ambos, concierne más al padre:

«los hombres son naturalmente solícitos de la certeza de la prole y de la educación de los hijos. Pero esto pertenece más a los padres que a las madres; porque la educación que depende de las madres es la que se hace durante la edad infantil, pero posteriormente pertenece al padre el educar al hijo e instruirle, y el atesorar para él, durante toda la vida»¹⁹.

Por supuesto, el pasaje no puede interpretarse como si se tratara de que el padre no tuviese ninguna intervención en la educación

¹⁸ *Nulli autem generi aliam indidit sollicitudinem filiorum aut reverentiam parentum in omne tempus nisi homini; aliis autem animalibus plus et minus, secundum quod magis vel minus necessarii sunt vel filii parentibus, vel parentes filiis (In IV Sent., dist. 40, Q. 1, a. 3, ad 3).*

¹⁹ *Naturaliter homines sunt solliciti de prolis certitudine, et de educatione suorum filiorum. Magis etiam hoc pertinet ad patres quam ad matres: quia educatio ad matres pertinens est circa infantilem aetatem; postea autem ad patrem pertinet educare filium, et instruere eum, et thesaurizare ei, in totam vitam (Malo, q. 15, a. 1).*

infantil, o como si nada hubiera de hacer la madre en todo el resto de la educación del hijo. Lo que aquí se hace no son exclusiones, sino tan sólo discriminaciones de lo que es principal en cada caso. Y lo que más importa para nuestro tema es la inequívoca y expresa prueba de que la educación no se reduce a la infancia, sino que, como también antes se vio, abarca toda la vida humana. Pero este texto tiene una particular importancia para la crítica de la opinión contraria, la cual, identificando las ideas de pedagogo y educador, intentaba basar la restricción de la actividad educativa a la primera edad, sobre la frase de Santo Tomás, tomada del Apóstol, en la que se dice que el que traspasa esa edad *iam non est sub paedagogo*. Ahora se ve que por pedagogo no se entendía en ese texto lo mismo que educador. En su acepción más estricta, pedagogo significa en Santo Tomás lo que la palabra *ayo* en castellano. Si *educador* fuese en Santo Tomás idéntico a *pedagogo*, habría que concluir que, puesto que éste se limita a la infancia, el único o principal educador sería la madre: justamente lo contrario de lo que se acaba de ver.

Naturalmente, 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 ²⁰.

En suma: la doctrina de Santo Tomás es que la educación dura en sus aspectos más nobles—toda la vida. Faltan por completo los textos que pudieran probar que en el comienzo de la edad perfecta se acaba la educación en todos sus sentidos, y hemos visto, en cambio, que hay pasajes en pro de una educación *per totam vitam hominis*, bien que desde el comienzo de la edad perfecta la solicitud educativa, esencialmente propia de los padres, no pertenezca a la intención primera de la naturaleza o de la ley natural, sino a sus exigencias segundas (nunca, no obstante, a la sola fuerza del arbitrio o a la mera eficacia de unas simples leyes naturales).

²⁰ Véase, para completar este punto, el epígrafe sobre *el derecho de los padres a la educación de los hijos* en el capítulo *Padres y Gobernantes* de esta misma obra.

LA FINALIDAD DE LA EDUCACION

CAPITULO I

EDUCACION Y PERFECCION

EL FIN ESENCIAL DE LA EDUCACIÓN

De una manera explícita y directa, lo que hace Santo Tomás, en vez de referirse al fin de la educación, es justamente lo inverso: tratar de la educación en cuanto fin, concretamente, en tanto que fin del matrimonio. A primera vista, esto no deja de ser desconcertante, sobre todo, cuando lo que se busca es, como en nuestro caso, la misma finalidad del hecho educativo. Sorprende, efectivamente, de una parte, la total ausencia de pasajes que de una manera directa y según su sentido más obvio abordasen el tema del fin de la educación, y de otra, ese giro radical por cuya virtud nos encontramos con pasajes que tratan de la educación como objetivo, cuando nuestra pregunta se refiere al objetivo de la educación.

Sin embargo, no hay que extrañarse demasiado. Algo parecido pudo verse al comienzo del capítulo anterior. No hay un solo texto de Santo Tomás que constituya una definición *en forma* de la actividad educativa, y a pesar de ello no fue muy difícil advertir la existencia de una verdadera definición real de la educación según la mente de aquél. Nos bastó el observar lo que, incluido en fórmulas más amplias, hacía al caso para nuestro asunto.

Otro tanto es posible hacer ahora. Y para ello, la primera fórmula oportuna —también la más significativa— es la que contiene la definición real del educar: *tractio et promotio proles usque ad perfectum statum hominis in quantum homo est, qui est virtutis status*. El fin de la educación se señala de hecho en esta fórmula mediante los términos que siguen a la expresión *usque ad*. Es, en una palabra, ese perfecto estado que se determina, estrictamente, como *status virtutis*. Pero antes que nada habrá que plantearse la cuestión de si pueden realmente ser significativas del fin del educar las palabras que siguen a la mencionada expresión, cuyo sentido más inmediato parece constituirlo simplemente el de un puro fin de acabamiento de la actividad educativa. ¿Se trata sólo de esto, o hay que ver aquí, por el contrario, la doctrina de Santo Tomás sobre la propia finalidad de la educación?

Cierto que la fórmula *usque ad* no entraña de suyo, necesariamente, un estricto sentido teleológico. Puede valer para significar también un puro y simple fin de consunción. ¿Pero es éste el caso, si se atiende al contexto? La consideración de las palabras *tractio* y *promotio* autoriza justamente lo contrario. La conducción y promoción de la prole, a que aquí se hace referencia, o se halla desprovista de todo sentido específico, o expresa, de una manera esencial, un desarrollo que, por no estar naturalmente determinado, requiere para su cumplimiento una previa intención teleológica por parte del agente que libremente la encamina y orienta.

En el capítulo anterior se hicieron ya las convenientes aclaraciones de este especial sentido de los términos *tractio* y *promotio*, tal como ahora se acaba de subrayar ¹. No hay, pues, por qué insistir. Pero es, con todo, útil deshacer un equívoco posible en torno a la libertad con que el agente de la educación confiere a ésta su intención teleológica propia. Tal intención posee, a su manera, un cierto carácter necesario. No se trata, claro es, de que el educador sea realmente la víctima de una ilusión, y de que, por tanto, se creyera libre al dar a su actividad la orientación que efectivamente le propone, siendo así que, de hecho, nunca pudiera proponerle otra. La necesidad a la que aquí se alude es de tipo moral. Otra cualquiera suprimiría *a radice* la auténtica libertad del educador, y vendría, en

¹ Véase el epígrafe 3 de ese capítulo.

suma, a sustituir la finalidad del educar por un mero fin de consunción unívoca o naturalmente predeterminado, aunque otra cosa nos pudiera parecer.

(Sobre este punto habrá que volver más tarde, pues sus implicaciones entran de lleno, como es obvio, en el tema de la causa eficiente de la educación. Por ahora es bastante advertir que si el fin de la actividad educativa se nos presenta como *moralmente necesario*, ha de ser, a la vez, algo *natural*, puesto que el orden de la moralidad está fundado en el de la naturaleza; sin que por ello se signifique que sea un fin *naturalmente impuesto*, en el sentido de algo en lo que no cuente para nada la libre decisión.)

En segundo lugar, importa percatarse de que el fin de la educación, aquí propuesto, se halla rigurosamente limitado a su esfera específica, siendo por ello una *causa propria* de la actividad educativa, lo cual no ocurriría si quedara absorbido en el más amplio tema del último fin del hombre o del de cualquier ser finito en general.

Con esto no se niega que la educación sirva, en definitiva, a ese otro término. Lo que se dice es únicamente que la referencia a ese fin último no puede establecer la teleología propia de la educación, por no ser esta última la única entidad que está ordenada a él. Si hemos de ser concretos y precisos, hablar del fin de la educación consistirá en tratar del fin de la educación en cuanto tal, no concibiéndola como una actividad al lado de otras, sino precisamente en tanto que es una actividad determinada, distinta de las demás. Ese perfecto estado del hombre en tanto que hombre, que es el estado de virtud, no constituye nuestro último fin, sino el fin propio de la educación, el de la actividad educativa ².

² No es necesario subrayar la importancia y la dignidad objetivas del problema de la causa final de la educación. Sin embargo, desde el punto de vista del estado presente de la pedagogía, es oportuno recoger las siguientes palabras de J. Maritain: «Si los medios son buscados y cultivados por amor de su propia perfección, y no solamente como medios, dejan de conducir al fin, y el arte pierde su virtud práctica; su vital eficacia es reemplazada por un proceso de multiplicación hasta el infinito, al desarrollarse cada medio por sí mismo y al ir ocupando por su propia cuenta un campo cada vez más extenso. Esta supremacía de los medios sobre el fin, y la consiguiente ausencia de toda finalidad concreta y de toda eficacia real, parecen ser el principal reproche que se pueda hacer a la educación contemporánea. Sus medios no son malos; al contrario,

Sin embargo, junto a esta restricción, hay que anotar, complementariamente, la índole *universal* del fin educativo que Santo Tomás propone. Tal fin conviene a *toda* educación, porque es el fin de la educación en general, el que define a la actividad educativa, sea cualquiera el momento y la particular condición o circunstancia en que concretamente se realice. Es un fin *esencial* de la educación y, en consecuencia, algo independiente de toda referencia a las formas históricas concretas de la evolución de la cultura y de los recursos e instrumentos propios de cada época. El estado perfecto del hombre *en tanto que hombre* es fin de una actividad, la educativa, que ciertamente se verifica en el tiempo, pero que recae sobre un sujeto poseedor de una esencia no determinada por el tiempo. Es claro, en suma, que si el fin de la educación lo constituye el estado perfecto

son generalmente mejores que los de la antigua pedagogía. La desgracia está en que son tan buenos que hacen que se pierda de vista el fin. De ahí la sorprendente inconsistencia de la educación actual, inconsistencia y debilidad que radica en nuestro exagerado afán por la perfección de nuestros medios y métodos de educación y en nuestra impotencia de que sirvan a su fin [...] El perfeccionamiento científico de los medios y métodos pedagógicos es en sí mismo un evidente progreso; pero cuanto más importancia va adquiriendo, tanta mayor necesidad hay de que simultáneamente vaya creciendo la sabiduría práctica y el impulso dinámico hacia el fin que persigue» (Cf. J. MARITAIN, *La educación en este momento crucial*, Buenos Aires, 1950, versión castellana de L. de Sesma, pp. 12-13).

Lo mismo, en sustancia, viene a decir H. Woroniecky al ocuparse de la divergencia de la pedagogía moderna con la tomista: «Las causas de esta divergencia son muy fáciles de explicar. Cuando se rompió la unidad del pensamiento filosófico por la revolución intelectual de los siglos XVI y XVII, el problema de la educación perdió necesariamente su punto de orientación: la idea clara del destino del hombre y de los caminos que conducen a él. El desarrollo moral que siguió a la Reforma exigía imperiosamente grandes esfuerzos para asegurar la educación de las generaciones jóvenes, y fue esta necesidad, vivamente sentida en todo el mundo civilizado, lo que dio origen a toda una literatura pedagógica, y a un movimiento pedagógico que todavía no ha cesado de desarrollarse. Pero todo este movimiento, a pesar de su intensidad, era incapaz de producir resultados precisos y duraderos, por la sencilla razón de que el mismo ignoraba los resultados a que quería llegar. En toda actividad humana es la noción clara del fin a obtener lo que ordena la acción total, y cuando ésta falta no hay nada que pueda sustituirla. La Pedagogía contemporánea ha perdido su punto de orientación, su razón formal, y no pudiendo encontrarla de nuevo ni crearse otra, se ha vuelto al objeto material, al niño que hay que educar; lo ha observado, ha registrado hasta sus menores movimientos, pero sin ser capaz de extraer de todo este acervo de observación una densa doctrina de acción» (Cf. H. WORONIECKY, *Saint Thomas et la pédagogie moderne*, en «Xenia Thomistica», I, Roma, 1925, p. 452).

del hombre *en tanto que hombre*, ese fin es común a todos los educandos, aunque sean o puedan ser distintos los medios ordenados a su realización, según las circunstancias en que aquéllos se encuentren.

Tal vez se piense que esta manera de concebir el fin de la educación es excesivamente formalista. De hecho, no manifiesta, explícitamente al menos, ningún ideal educativo; no está ceñida a una determinada concepción del hombre según los intereses peculiares de tal pueblo o cultura, mientras que, en cambio, todo hombre real, toda existencia humana, está en una ineludible relación con un ambiente propio, dentro del cual, por tanto, no sólo es, sino que debe ser, sujeto de una concreta y efectiva educación.

No se educa al hombre en general; ni éste, siquiera, existe. ¿Qué sentido, pues, cabe adscribir al estado perfecto del hombre *en tanto que hombre*? ¿Es que se piensa acaso que la educación ha de forjar un hombre abstracto, intemporal y utópico?

Por supuesto que no. Y es demasiado fácil comprender que tal hombre no existe ni puede existir. Pero existe realmente en todo hombre lo que hace a cada uno ser un hombre. Y por distintos que los hombres sean, en ser hombres coinciden todos ellos; de lo contrario, no se trataría de hombres distintos, sino de algo distinto de los mismos hombres.

De puro obvio puede esto resultar hasta insolente. ¿Pero no rayaría en bufonada pensar que al referirse al hombre *en tanto que hombre* se está creyendo en la existencia de ese hombre abstracto, que ha sido moda oponer a los que lo son de *carne y hueso*? Cuando se habla del hombre *en tanto que hombre*, se está apuntando a lo que existe de común a todos, sin por esto negar que tenga también cada hombre sus diferencias propias. *Abstrahentium non est mendacium*. Y lo que a todos los hombres es común no es un puro ente de razón, sino algo *real*, puesto que *en* todos lo hay, constituyendo, como tal, su esencia. Habrá que decir, por tanto, que el fin esencial de la educación debe ser definido en función de esa esencia y no, en cambio, de lo que la acompaña, por muy efectivo que ello sea; a menos que se suprima toda referencia a la educación en general y en cuanto educación, como si nada de común hubiera a todas

las formas de ésta, o ese algo común no fuese *en* ella, sino tan sólo en nuestro entendimiento ³.

Por último, también es posible distinguir, dentro de la fórmula expresiva del fin de la educación; las varias inflexiones que en general se hacen de la palabra *fin*. Ante todo, el fin *qui* (*cuius gratia*) de la educación: el estado perfecto del hombre en tanto que hombre; siendo, en cambio, fin *quo* la posesión de ese estado como algo efectivamente conseguido (el *status virtutis*) ⁴. Y por lo que toca al fin *cui*, es fácil verlo en la *prole*, por ser ésta el sujeto para el que dicha perfección se busca ⁵. Y en conclusión, por lo que atañe al distingo entre el *finis operantis* y el *finis operis* ⁶, ya se hizo ver, al comienzo

* «Muchos de nuestros contemporáneos— dice J. MARITAIN— conocen el hombre primitivo, el hombre de occidente, el hombre de la era industrial, el hombre criminal, el hombre burgués o el hombre proletario; pero cuando se les habla del hombre, inmediatamente preguntan de qué se trata [...] Antes de ser un hombre civilizado—y creo que lo soy—, antes que ser francés formado en los círculos intelectuales de París, soy hombre. Si es verdad, por otro lado, que nuestro primer deber, según unas profundas palabras que no son de Nietzsche, sino de Píndaro, es *llegar a ser lo que somos*, nada hay más importante para cada uno de nosotros y nada más difícil que *llegar a ser un hombre*. De modo que la primera finalidad de la educación es formar al hombre, o más bien guiar el desenvolvimiento dinámico por el que el hombre se forma a sí mismo y llega a ser un hombre» (*Op. cit.*, pp. 12-13).

⁴ Para la distinción en general de los dos sentidos mencionados de la palabra *fin*, el texto más explícito de Santo Tomás es el de la *Sum. Theol.*, I, q. 3, a. 1: *Finis dicitur dupliciter. Uno modo ipsa res quam cupimus adipisci; sicut avaro est finis pecunia. Alio modo ipsa adeptio, vel possessio, seu usus, aut fructus, eius rei quam desideratur; sicut si dicatur quod possessio pecuniae est finis avari, et frui re voluptuosa est finis intemperati.*

⁵ Como ya oportunamente se indicó, la forma originaria y natural de la dependencia propia del educando es la de la filiación. Y esto en Santo Tomás no tiene un sentido metafórico, sino propio y directo. La educación es, ante todo, una forma de la solicitud paterna.

⁶ La distinción entre el *finis operantis* y el *finis operis* es equivalente en Santo Tomás a la que él mismo hace entre el *finis intentionis* y el *finis operationis*. Véanse, por ejemplo, estos dos textos:

-- *Quandoque aliud est finis operantis et aliud finis operis; sicut patet quod aedificationis finis est domus, sed aedificatoris finis quandoque est lucrum* (*Sum. Theol.*, II-II, q. 141, a. 6, ad 1).

-- *Est [...] aliquid finis intentionis praeter finem operationis, ut patet in domo. Nam forma eius est finis terminans operationem aedificatoris; non tamen ibi terminatur intentio eius, sed ad ulteriorem finem, quae est habitatio; ut si dicatur quod finis operationis est forma domus, intentionis vero habitatio* (*De Potentia*, q. 3, a. 6).

Pero como se advierte en el primero de estos textos, el sentido de tal distinción no es que en todos los casos sus extremos hayan de ser materialmente

de este epígrafe, que el estado perfecto del hombre en tanto que hombre constituye la misma finalidad que el educador debe libremente proponerse (claro es que, de hecho, puede ser diferente su intención).

EL FIN DE LA EDUCACIÓN, COMO «STATUS»

No se puede verter al castellano en un solo vocablo la significación de la palabra *status* tal como es entendida por Santo Tomás. Aunque son los que más se le aproximan, no coinciden con ella, de una manera exacta, nuestras voces *estado* y *situación*. En su sentido más amplio, se comportan respecto del *status* como el género respecto de la especie, puesto que el término latino entraña una significación de permanencia de que, en cambio, prescinden las voces castellanas.

Como estado y situación se consideran no sólo los que gozan de alguna estabilidad, sino los más efímeros y fugitivos también; y hasta en algún sentido son, por cierto, estos últimos los privilegiados por el uso, ya que llamamos simple situación o mero estado a aquello cuyo carácter transitorio queremos subrayar. Es explicable. Oponiendo entre sí el *ser* y el *estar*, se comprende que la noción de estado quede positivamente prescindida de la de permanencia, que, por el contrario, afecta a las palabras con que designamos las cosas esenciales o que atañen a lo íntimo de un ser. Y otro tanto ocurre a la voz *situación*, en la medida en que la oponemos a una cierta estabilidad del sujeto connotado por ella.

Todo esto hace ciertamente muy difícil la traducción de la palabra *status*; pero a la vez contiene algo aprovechable para el estudio del fin de la educación. En el análisis de la fórmula en que ésta quedaba definida, se advirtió ya que el fin de la actividad educativa es diferente de la esencia misma del sujeto educable. Tampoco es éste el momento oportuno para registrar todas las aclaraciones necesarias en torno a la distinción entre educar y engendrar; mas no deja

distintos, sino tan sólo que algunas veces (*quandoque*) pueden serlo. Y así, en el caso de la educación cabe que el fin del operante sea, por ejemplo, el lucro; pero medido por la honestidad y entendido de un modo propio e inmediato, el fin del operante es, en la educación, idéntico al fin mismo de la obra.

de ser muy conveniente el señalar aquí, a propósito del fin de la educación, y ya que entre las causas es la principal la que ahora vemos, que lo que se pretende al educar no es la esencia o sustancia del educando, sino sólo un *status*, por más que éste, a su vez, haya de ser todo lo estable y permanente que haga falta.

En tal sentido, *status* se contrapone a *essentia*, pero a su vez la supone. No se trata, así, de que la educación sólo tienda a un *status* porque el hombre no pueda tener esencia alguna, sino precisamente porque ya la tiene, o mejor, porque debe tenerla—sustancialmente hablando—para que el educarle sea posible. A la luz, por lo mismo, de su causa final, lejos de aparecer como un proceso que fluye bajo la esencia, o a la manera de un expediente encaminado a algún remedo o sucedáneo de ella, el educar se nos manifiesta como un enriquecimiento o expansión del sujeto que ya la poseía: al modo, pues, de lo que se alza sobre la esencia (y desde ella), no al de algo incapaz de contar con ese íntimo núcleo del ser y que aspire, a lo sumo, a una imitación suya. Por suponer la *essentia*, el *status* no intenta sustituirla (o sea, constituir una *quasi essentia*), y en este sentido se contrapone a ella, como la determinación accidental y segunda se distingue de la primaria y radical.

La contraposición *essentia-status* es, ante todo, la que hay entre el *esse* y el *stare*, tomando estas palabras en su acepción más ordinaria y común. Todavía tendremos que observar algunos elementos del *stare*, suplementarios de los que dan lugar a su más inmediata oposición al *esse*. Pero por el momento es bastante advertir su índole accidental y secundaria, frente al carácter sustancial y primario que corresponde al *esse* y a la *essentia*. El *estado* en cuestión no se inscribe, radicalmente hablando, en la misma línea del *esse*, sino en la que define al *bene esse* de su sujeto propio. Es un *estar* que representa el *bienestar* o acondicionamiento más idóneo del sujeto al que afecta.

Tanto aquel *esse* como este *bene esse* son indudablemente perfecciones. Pero lo son de modo muy distinto. Sin el primero, pura y simplemente el sujeto no es. Sin el segundo, en cambio, no es el sujeto todo lo que puede y debe ser:

«conviene saber—dice Santo Tomás—que hay dos modos distintos de pertenecer a la perfección de alguna cosa. Según el primero, algo per-

tenece a esa perfección por ser preciso para constituir la esencia de la cosa, a la manera, por ejemplo, en que el alma es precisa para la perfección del hombre. Según el otro modo, necesario para la perfección de una cosa es lo que pertenece al buen estado de ella, como la belleza física o la perfección del ingenio pertenecen a la perfección del hombre»⁷.

Y es claro que, aunque el *status* a que apunta la actividad educativa constituye una perfección o sistema de perfecciones mucho más necesarias que las representadas en los dos últimos ejemplos del pasaje anterior, entitativamente, sin embargo, están en la misma categoría de ellas, porque no es ni nuestra esencia humana, ni una parte integrante de la misma.

* * *

Para encontrar en Santo Tomás una definición del *status* hay que abandonar por el momento los textos relativos a la educación y dirigirse concretamente a la cuestión 183 de la II-II de la *Summa Theologica: acerca de los oficios y varios estados de los hombres, en general*⁸. De las ideas contenidas en ese lugar hay que extraer los elementos básicos para una interpretación del fin de la educación como *status* humano. Y la primera de estas ideas es la propia definición del *status* en los términos siguientes:

«una diferencia de posición en cuya virtud algo se dispone, según el modo de su naturaleza, en una cierta inmovilidad»⁹.

Las ideas de posición y disposición se refieren aquí a un cierto acondicionamiento del sujeto, es decir, a algo irreductible—según se mostró antes—a la *essentia* de éste. La fórmula *diferencia de posición* debe ser entendida en el sentido de que se trata de una

⁷ *Sciendum quod ad perfectionem alicuius rei dupliciter aliquid pertinet. Uno modo ad constituendam essentiam rei, sicut anima requiritur ad perfectionem hominis. Alio modo requiritur ad perfectionem rei quod pertinet ad bene esse eius, sicut pulchritudo corporis, vel velocitas ingenii pertinet ad perfectionem hominis (Sum. Theol., I-II, q. 4, a. 5).*

⁸ *De officiis et variis statibus hominum in generali.* La cuestión abarca cuatro artículos, de los cuales el que aquí más interesa es el primero.

⁹ *Status, proprie loquendo, significat quamdam positionis differentiam, secundum quam aliquid disponitur secundum modum suae naturae, quasi in quadam immobilitate (Sum. Theol., II-II, q. 183, a. 1).*

situación determinada, no de cualquier clase o tipo, no, en suma, indiferente. Por lo que toca a los demás elementos de la definición, conviene reparar en el gráfico ejemplo que Santo Tomás propone. El *stare* no se atribuye al hombre cuando éste yace o está sentado, sino únicamente cuando está de pie. Y tampoco si se halla en movimiento, sino tan sólo si se mantiene quieto¹⁰. *Stare*, pues, significa, en un sentido estricto y como posición o disposición del organismo humano, la erección y quietud de nuestro cuerpo. La *rectitud* y la *inmovilidad* son justamente las características de esa postura o *diferencia de posición*.

Si desde el orden de la postura física pasamos al de un *status* moral de nuestra entera personalidad humana, la rectitud y la inmovilidad cobran un sentido diferente. Porque ahora se trata de la rectitud y de la inmovilidad que deben convenir a aquel estado que ha de ser *perfecto* como estado *del hombre en cuanto hombre*. En general, la idea de perfección lleva también consigo la de rectitud, ampliamente tomada como debida conformación, y no es ajena, por otra parte, en los seres dinámicos, a la inmovilidad, interpretada como permanencia en la posesión de algo que se llega a adquirir con un proceso o movimiento previo. Hablar, pues, de un *status perfectus* es, en definitiva, lo mismo que referirse a un estado que plena y rigurosamente lo sea. Mas aquí la perfección de que se trata es la del hombre en tanto que hombre. Por consiguiente, la rectitud y la permanencia en cuestión habrán de poseer una modalidad específicamente humana. Tendrán, en suma, que ser determinaciones de nuestra libertad, ya que es por ella por lo que el hombre más específicamente difiere de los animales irracionales¹¹.

En consecuencia, cabe decir ahora que la actividad educativa tiene por fin hacer que el hombre acondicione su libertad de una manera recta y permanente. El *status* a que la educación se encamina es una conformación de la libertad humana, o, si se prefiere, del hombre mismo en tanto que ser libre. También esta referencia a la libertad es establecida por Santo Tomás en su tratamiento de la

¹⁰ *Est [...] naturale homini ut caput eius in superiorem tendat, et pedes in terra firmentur, et caetera membra media convenienti ordine disponantur; quod quidem non accidit, si homo iaceat, vel sedeat, vel accumbat, sed solum quando erectus stat; nec rursus stare dicitur, si movetur, sed quando quiescit (ibidem).*

¹¹ *Differt autem homo ab aliis irrationalibus creaturis in hoc, quod est suorum actuum dominus (Sum. Theol., I-II, q. 1, a. 1).*

noción de *status*, llegando incluso, en la acepción más rigurosa, a determinarla en la forma de una *obligatio*¹².

Aquí no nos interesa la idea propiamente jurídica del *status*. Al referirnos a la educación, hay que dar al término que examinamos una mayor amplitud, lo cual sólo es posible si se prescinde de las condiciones restrictivas que han de incluirse en la acepción jurídica. Pero esto no significa que haya que eliminar toda referencia a un *compromiso* de la libertad humana. Lo que en el orden educativo ocurre es que ese compromiso es realmente el más amplio posible, quiero decir, el menos restringido y especial.

De hecho, la libertad queda comprometida - incluso obligada, si se prefiere el término - por virtud de esa misma conformación a que la actividad educativa apunta; de tal manera, que su sujeto, el hombre, adquiere un *estatuto*, un condicionamiento permanente, desde el cual hace uso de su libertad. Pero este estatuto que la educación confiere a la libertad es lo que hace posible que el uso de ella sea el más conforme con la naturaleza humana. La educación, entendida del modo más esencial y amplio, pretende dar al hombre una conformación o configuración tal, que la conducta de éste quede fácticamente comprometida a *con-formarse* o adecuarse a la naturaleza propia de nuestro ser.

No se trata, por tanto, de un compromiso *especial*, sino - si se permite el juego de palabras - del *específico* o propio de todo hombre en tanto que hombre; por la cual no constriñe a otra cosa que a conformar el uso de la libertad con las exigencias dimanadas de esa naturaleza o modo esencial de ser que todos los hombres tienen. Todo acto moralmente recto constituye una libre afirmación de nuestra propia naturaleza. Y lo que se persigue al educar es, pues, suministrar al hombre el estatuto por el que se halle habitualmente inclinado a la viviente y libre aceptación, con hechos, de esa naturaleza que en tanto que hombre le conviene¹³.

¹² *Sed solum id videtur ad statum hominis pertinere quod respicit obligationem personae hominis (Sum. Theol., II-II, q. 183, a. 1).*

¹³ Sería sumamente sugestivo un estudio de la ética desde el punto de vista de la libre aceptación de nuestro ser. Sólo esta aceptación libremente ejercida nos hace entrar en posesión propia y, en cierto modo, reduplicativamente humana, del ser que por naturaleza poseemos. Pero hay que advertir dos cosas. En primer lugar, y como fundamento de lo que se acaba de decir, si el hombre

EL FIN DE LA EDUCACIÓN, COMO PERFECCIÓN

La idea de perfección aparece, según hemos visto, en la noción de *status*, al menos de una manera implícita. Pero ocurre, además, que el término concreto *perfectum* se halla explícitamente en la fórmula que nos sirve de esquema de la teoría del fin de la educación. Todo ello obliga a algunas aclaraciones en torno a los conceptos de lo perfecto y de la perfección, para aplicarlos directamente a nuestro asunto, determinando, así, el sentido propio en que es posible hablar de un estado perfecto del hombre en cuanto hombre, o de la perfección propia y característica del fin de la actividad educativa.

La verificación de tales aclaraciones deberá confirmar y enriquecer los datos obtenidos en el apartado anterior. Y la primera de ellas debe naturalmente versar sobre el concepto de lo *perfecto*. ¿Qué entiende Santo Tomás cuando emplea este término? ¿Cómo habrá que aplicarlo al *status* que hace de objeto de la actividad de educar?

La definición etimológica de lo *perfecto* es recogida por Santo Tomás en las siguientes palabras: *perfectum [...] dicitur quasi totaliter factum*¹⁴. Pero esta definición etimológica no es apta para el sentido más amplio del término *perfectum*, ya que no puede aplicarse sino a los seres o cosas que devienen, a los que resultan de un hacerse. *Quod enim factum non est, perfectum proprie dici non*

específicamente se caracteriza por la libertad que tiene, hay que concluir que solamente poseemos—en tanto que hombres—nuestra naturaleza, en la medida en que libremente la tenemos, o, lo que es igual, si la aceptamos libremente. Pero, en segundo lugar, la aceptación de nuestro ser no tiene sentido de una manera estática y directa, sino que es esencialmente indirecta y operativa. Consiste en querer actuar conforme a lo que somos y, por tanto, en obrar en consecuencia. El recto comportamiento es, de esta suerte, la efectiva manera de aceptar libremente nuestro ser. El imperativo de Píndaro, «llega a ser el que eres», tiene esta traducción en términos de naturaleza y libertad: «llega a ser libremente y por tu actividad el que eres de un modo natural y por tu misma esencia». En el ámbito de la libertad puede el hombre fallar su propio ser. Y en este sentido, y considerada negativamente, la educación es la obra que el hombre realiza para impedir tal fallo. De un modo positivo, la educación es la actividad encaminada a la conformación de la libertad humana con nuestras propias exigencias naturales.

¹⁴ *Sum. Theol.*, I, q. 4, a. 1, ad 1.

*potest*¹⁵. La definición etimológica expresa únicamente el sentido propio o estricto de lo perfecto. Para que sea posible emplear este término en una acepción más general, es necesario que entre las notas de su sentido propio haya alguna que pueda también encontrarse en lo que no es término de ninguna actividad. Esa nota común, analógica, estriba, para Santo Tomás, en el ser-en-acto, en la actualidad, como algo contrapuesto a la simple potencia o mero poder ser. *Según esto [...] se dice que algo es perfecto en la medida en que es en acto*¹⁶.

Conviene, efectivamente, observar que cuando se trata de cosas que son término de alguna actividad, únicamente cabe llamarlas perfectas cuando han pasado de la potencia al acto. De ahí la transposición del vocablo *perfecto* para significar, en general, aquello a lo que no falta el ser en acto, prescindiendo del hecho de que lo posea, o no lo posea, a la manera de un perfeccionamiento, es decir, independientemente de que tal ser en acto sea, o no sea, el resultado de un cierto hacerse previo.

Es claro, tras lo dicho, que el *status* final de la actividad educativa debe considerarse *perfecto* en el sentido propio y etimológico de la palabra. Representa, ante todo, el fin de una actividad, de un cierto hacer. Pero este hacer es para el hombre un hacerse, aunque también dependa de un agente extrínseco que es igualmente humano. Lo que esto significa es que, gracias al estado que la educación le da, el hombre que la posee es perfecto como hombre. 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.

Dicho en una forma negativa, lo que la educación pretende es cuidar de que no falte al hombre nada de lo que en tanto que hombre—y únicamente en este amplio y fundamental sentido—le es preciso. O si se prefiere el giro positivo: la educación pretende que el hombre tenga todo lo que, en tanto que hombre, debe poseer. Sólo de este modo hay que entender lo humano como *totaliter factum*

¹⁵ *Sum. Theol.*, loc. cit.

¹⁶ *Ibidem*, en el cuerpo del artículo.

y únicamente así es perfecto el respectivo *status*. Pero esto nos obliga a otras aclaraciones.

Ante todo, es preciso hacerse cargo de uno de los ataques más frecuentes a la antropología de Santo Tomás y que reposa, en definitiva, sobre un simple equívoco. ¿Qué es eso del hombre *totalmente hecho*? ¿No es, por el contrario, nuestra vida un continuo hacerse que sólo cuando se consume se consuma? Aun prescindiendo de consideraciones de otro orden, que aquí estarían fuera de lugar, es evidente que el *totalmente hecho* —y la idea misma del *status*, con su característica inmovilidad y permanencia— no pueden significar la paralización de la vida humana, ni que se intente enclaustrar al hombre en una situación que le hiciera imposible todo perfeccionamiento. Totalmente hecho en cuanto hombre, perfecto como humano, quiere decir aquí: poseedor de todo lo necesario —que es algo más que su pura esencia metafísica¹⁷ para comportarse de una manera adecuada a su naturaleza o, lo que es lo mismo, en conformidad con las exigencias de ella.

Es, pues, el hombre convenientemente pertrechado y suficientemente abastecido para poder actuar en tanto que hombre quien posee el *estado perfecto* y quien se encuentra *hecho totalmente*. La perfección o plenitud de ser, término de la actividad educativa, no es un punto de llegada para el hombre, sino más bien un punto de partida, únicamente desde el cual nos es posible una conducta verdaderamente humana. Lejos, por tanto, de constituir un freno, o una estación postrera, es justamente la condición y el fundamento mismo de nuestra auténtica y verdadera actividad.

Pero hay que volver a la noción del hombre en cuanto hombre, a fin de esclarecer la idea de *hombre perfecto* o, lo que es igual, la del estado perfecto de nuestro ser. No es preciso decir que al referirse a la idea de hombre perfecto se la entiende de un modo relativo, proporcionado a la capacidad de la naturaleza humana: *secundum modum suae perfectionis*¹⁸, esto es, en la medida en que

¹⁷ Poseyendo su esencia metafísica, el hombre es sólo sustancialmente perfecto. En ese sentido, es ya *totaliter factum*. Pero además de su perfección sustancial, puede el hombre tener otras perfecciones: entre ellas, las que le son precisas para su recto operar. Cuando el hombre posee estas perfecciones es, propiamente hablando, *totaliter factum* en tanto que ser operativo.

¹⁸ *Perfectum dicitur cui nihil deest secundum modum suae perfectionis* (*Sum. Theol.*, I, q. 4, a. 1).

tal naturaleza es susceptible de perfeccionamiento y dentro de los límites fijados por su propia esencia. Mas no era esto lo que interesaba subrayar. Trátase, en concreto, de no hacer un mal uso de la noción del hombre en tanto que hombre, y de evitar el falso pensamiento de que basta a cada hombre individual la simple posesión de ese estado perfecto que en general conviene a todo hombre. Entender tal estado como el fin mismo de la educación no es excluir que existan para el hombre otros modos o formas de ser perfecto. Lo que se hace, al poner en dicho estado el fin de la educación, es tomar este término en su acepción más fuerte y rigurosa. Y ello es perfectamente legítimo cuando se habla de la educación sin añadir nada que la restrinja a algún tipo de formación profesional o a cualquier otra especie o clase determinada de educación. Se trata, pues, de lo que la educación tiene de obligatorio y general para todos los hombres. De esta manera, la educación se nos aparece esencialmente referida a lo que hay de más humano en el hombre.

Hay que abordar, sin embargo, una nueva dificultad. Veámosla en un ejemplo. No hay inconveniente en admitir que alguien pueda ser un buen pintor y un mal hombre. De esa persona es claro que no podremos decir que sea un hombre perfecto en el sentido que aquí nos ocupa. Pero ¿y lo inverso? ¿Es posible que alguien que es, de oficio, pintor, sea a la vez un mal pintor y un buen hombre?

Parece a primera vista que, si se considera el hombre en tanto que hombre, la respuesta deba ser afirmativa. No pintar bien no es, de suyo, un defecto moral; de lo contrario, todos los hombres tendrían la obligación de pintar bien, y aunque no todo pintor fuese hombre bueno, no podría, sin embargo, haber un hombre bueno que no fuese, a la vez, un buen pintor. Pero si moralmente hablando no es defectuoso el pintar mal, no habrá más remedio que decir que es posible que quien es hombre bueno sea al mismo tiempo un pintor malo.

Sin embargo, la cosa no es tan fácil. Y precisamente por la misma razón que antes quedó aludida: porque no todos los hombres tienen la obligación de pintar bien. Poco importa, en efecto, que pinte mal quien no tiene el oficio de pintor. Pero no ocurre lo mismo con quien tiene ese oficio. En el primer caso, no hay ninguna obligación de pintar bien. Y respecto al segundo hay que decir que

por no haber una absoluta obligación moral de ser pintor, lo obligado es no serlo cuando no se sabe pintar bien. Obra, por tanto, mal quien entonces se obstina en ser pintor. Es, en definitiva, un imprudente, en la acepción moral de la palabra, en el pleno sentido según el cual se habla de la prudencia como virtud moral y no tan sólo como un mero recurso que fuese más o menos conveniente poseer¹⁹.

La idea de *hombre perfecto en tanto que hombre* no supone de suyo la de buen pintor, como a su vez tampoco implica a ésta la simple idea de hombre. Pero veamos, en cambio, lo que ocurre, por ejemplo, en este otro caso: *madera tallada, perfecta en tanto que madera*. Inicialmente, puede parecer que estamos en sustancia ante el mismo caso. En la idea de madera no está incluida la de bien tallada. Ciertamente que tampoco se la excluye: nada, en efecto, impide, desde el ser esencial de la madera, que ésta esté bien tallada, y hay que reconocer que la que es de buena calidad *da facilidades* para ello. El tecnicismo lógico nos brindaría la fórmula siguiente: la idea de *madera tallada, perfecta en tanto que madera* no incluye ni excluye *en acto* la de *bien tallada*. Pero esto mismo es lo que acontece a la idea de *hombre perfecto en tanto que hombre* con relación a la de *buen pintor*. Por consiguiente, y al menos en este punto, no hay diferencia entre los dos ejemplos.

No obstante, es fácil advertir que las fórmulas de estos ejemplos no coinciden de una manera exacta. Para conservar un verdadero paralelismo con el que se refiere a la madera, habría que decir: *hombre, pintor de oficio, perfecto en tanto que hombre*. Pero ya se ha visto anteriormente que ese hombre ha de ser un buen pintor. ¿De dónde, pues, la mencionada diferencia con la madera tallada, perfecta en tanto que madera? ¿Por qué, si un hombre tiene el oficio de pintor, ha de pintar bien para ser perfecto como hombre, mientras que la madera, aun cuando esté tallada, puede estarlo mal y ser, no obstante, una madera perfecta?

Conviene determinar el verdadero alcance de la pregunta. No se trata ahora de insistir en lo que ha sido aclarado. Ya quedaron expuestas las razones por virtud de las cuales el hombre que es pintor sólo es perfecto, humanamente hablando, si conoce su oficio y

¹⁹ Cf. *Sum. Theol.*, I-II, q. 57, a. 4 y 5.

lo practica habitualmente bien. Pero lo que ahora se pretende es explicar la diferencia que hay entre lo que acontece a dicho hombre y lo que ocurre, en cambio, en el caso de la madera. Sea cualquiera la forma de que concretamente se revista, es lógico pensar que la razón de esa diferencia estriba en el hecho de que la conexión entre el concepto de hombre y el de buen pintor es más íntima que la que hay entre la idea de madera y la de bien tallada.

En efecto, la condición de pintor no es, para el hombre que la posee, algo meramente recibido, como lo es, en cambio, para la madera el hecho de estar tallada. El que es pintor lo es porque ha querido serlo, porque ha hecho ese uso de su libertad. Y si este uso es malo, es que su libertad no está bien conformada y, por tanto— ya que es por ella por lo que el hombre se constituye y define frente a los seres irracionales—, no es bueno en tanto que hombre. Si la manera de obrar sigue al modo de ser²⁰, quien obra torpemente no es perfecto. Y aquí la torpeza estriba no tanto en pintar mal cuanto en el mismo hecho de obstinarse en la dedicación a un menester para el que no se sirve. Por el contrario, el estar mal tallada no es consecuencia de algún mal uso que la madera haga de sus facultades. Quien obra torpemente, quien es sujeto de un uso deficiente de su capacidad, es aquí el tallista. Y si a veces ocurre que una madera no se deja tallar bien, no es que ella use mal de alguna facultad que le pertenece; es, pura y simplemente, que el tallista cometió la torpeza de elegirla.

El rodeo ha sido largo, pero merecía la pena. Porque estamos ahora en condiciones de entender lo que verdaderamente constituye el objeto de todas estas consideraciones: la idea de *hombre perfecto en tanto que hombre*, que representa el fin de la educación. En suma, los esclarecimientos obtenidos son los siguientes:

a) Aunque es verdad que la noción de hombre perfecto no atañe de una manera inmediata a las perfecciones restringidas procedentes del efectivo uso de la libertad de cada hombre, sin embargo, de una manera mediata, también se refiere a ellas, de tal modo, que para cada hombre se reclama, a fin de que sea perfecto como hom-

²⁰ *Modus operandi uniuscuiusque rei sequitur modum essendi ipsius* (*Sum. Theol.*, q. 188, a. 1).

bre, la posesión, libremente adquirida, de las que respectivamente le convengan.

Nadie, por el puro hecho de ser hombre, tiene la obligación de ser pintor, o la de ser tallista. Pero si se decide a serlo, ha de ser *consecuente*. Lo cual no significa una, sino más bien dos cosas: ser consecuente con su decisión, pero también haberlo sido antes, en el mismo momento de tomarla. Quien al decidirse a ser pintor no es consecuente con la totalidad de su ser—en la que están incluidas sus capacidades y aptitudes—no es perfecto como hombre. Hace, sin duda, un uso de su libertad, pero un mal uso, al no pasarlo por el tamiz de la prudencia, lo cual indica que carece de ella en alguna medida. Su libertad está, pues, mal conformada, y como es por ella por lo que el hombre más humanamente se define, habrá que concluir que esa persona no es perfecta como hombre.

Pero supongamos que alguien que es pintor y que fue consecuente en el momento de decidirse a serlo, pinta, no obstante, mal. Si hallándose obligado a pintar bien, deja por su voluntad de hacerlo y pinta torpemente, es que su libertad está mal conformada, y, por tanto, habrá que decir también que ese pintor no es perfecto como hombre, aunque sea un buen pintor.

b) Y la otra idea es una confirmación de algo que ya se dijo antes, con ocasión de la palabra *status*. La perfección del hombre en tanto que hombre se nos aparece nuevamente como una recta conformación de la libertad humana. Todo lo que directa o indirectamente atañe a esa perfección se refiere también a la libertad, en la medida en que ésta es susceptible de ser *debidamente acondicionada*, o, lo que es lo mismo, de responder a las exigencias naturales de nuestro modo específico de ser.

CAPITULO II

EDUCACION Y VIRTUD

EL «ESTADO DE VIRTUD»

Como insistentemente se ha expresado, el estado perfecto del hombre en tanto que hombre, constitutivo del fin de la educación, queda determinado por Santo Tomás, de una manera explícita, cuando lo identifica al *status virtutis*. No hay, pues, que averiguar en qué consista realmente ese perfecto estado de nuestro ser. Pero en cambio habrá que aprovechar, al menos en sus rasgos esenciales, todo lo que en la teoría tomista de la virtud sea significativo para el mejor esclarecimiento del estado perfecto del hombre en cuanto hombre.

El desarrollo sistemático del tema lleva primordialmente a comprobar que la virtud es, por su esencia misma, perfección; de lo contrario, resultaría imposible por principio la consideración del estado perfecto de nuestro ser precisamente como estado de virtud. Pero ahora se trata de legitimar esa consideración, basándola en la idea de la virtud tal como es entendida por Santo Tomás. Una vez esto logrado, habrá que establecer concretamente el tipo de perfección que corresponde a la virtud en general, dentro del repertorio de modalidades que cabe distinguir en la idea de *perfectio*.

De dos maneras puede comprobarse que la virtud es efectivamente perfección: directamente, considerando la definición o definiciones de la virtud, y de un modo indirecto, por un rodeo a través de la noción de bondad, que implica, como un supuesto, la de la

perfección. Ante todo, la idea de *virtud* aparece en Santo Tomás de un modo muy genérico, como principio de acción o movimiento¹. En este sentido, el término *virtud* significa, de manera principal, la idea de potencia activa, y aunque no es ajeno a la de perfección, tampoco se refiere a ésta directamente.

La acepción más frecuente de la *virtus* es, sin embargo, en Santo Tomás, la que acentúa y subraya la idea de *perfección de una potencia* (se sobrentiende, aquí, de una potencia activa), tanto si esa potencia tiene de suyo dicha perfección, como si la posee a la manera de un hábito sobreañadido y complementario. Así, en el siguiente texto:

«la virtud significa cierta perfección de una potencia. Porque la perfección de toda cosa se considera en orden a su fin, y el fin de una potencia es su acto, por lo cual se llama perfecta a una potencia en tanto que está determinada al acto que le es propio. Ahora bien: hay potencias que por sí mismas están determinadas a sus actos, como son las potencias naturales activas; y, por tanto, estas potencias naturales se denominan, en sí mismas, virtudes. Pero las potencias racionales, que son las propias del hombre, no están unívocamente determinadas, sino que son, en este sentido, equívocas, determinándose a sus actos mediante hábitos»².

Idéntica acepción es la de la virtud como *complemento de una potencia activa*³, o como *disposición de lo perfecto a lo óptimo*⁴, o

¹ *Virtus significat principium motus vel actionis (Sum. Theol., I-II, q. 26, a. 2, ad 1).*

Virtus nominat quoddam principium actionis (Sum. Theol., I-II, q. 41, a. 1, ad 1).

² *Virtus nominat quamdam potentiae perfectionem. Uniuscuiusque enim perfectio praecipue consideratur in ordine ad suum finem; finis autem potentiae actus est, unde potentia dicitur esse perfecta, secundum quod determinatur ad suum actum. Sunt autem quaedam potentiae naturales activae; et ideo huiusmodi potentiae naturales secundum seipsas dicuntur virtutes. Potentiae autem racionales, quae sunt propriae hominis, non sunt determinatae ad unum, sed se habent indeterminate ad multa; determinantur autem ad actus per habitus (Sum. Theol., I-II, q. 55, a. 1).*

³ *Virtus ex impositione sui nominis significat complementum activae potentiae (Verit., q. 14, a. 3).*

Virtus secundum sui nominis rationem, potentiae complementum designat; unde et vis dicitur, secundum quod res aliqua per potestatem completam quam habet, potest sequi suum impetum vel motum. Virtutes enim, secundum suum nomen, potestatis perfectionem demonstrant (Virt., a. 1).

⁴ *Philosophus dicit quod virtus est dispositio perfecti ad optimum (Sum. Theol., II-II, q. 23, a. 7).*

como *lo último de una potencia*⁵. Cualquiera de estas fórmulas nos vale para comprobar de una manera directa que la virtud, tal como Santo Tomás la entiende, es, esencialmente, perfección. Y por lo que concierne a la prueba indirecta, el argumento estriba en dos puntos o motivos principales, siendo el primero el principio metafísico según el cual todo lo bueno es perfecto⁶, y el segundo la tesis de que las cosas son buenas por sus virtudes correspondientes⁷.

De las acepciones mencionadas, es la de *perfección de una potencia* la que más hace al caso; pero sólo interesa propiamente en el sentido de la perfección sobreañadida que constituye, así, un hábito operativo realmente distinto de la potencia activa que lo sustenta. La educación, claro es, no confiere al hombre las potencias que naturalmente le convienen, sino que apunta a la adquisición de perfecciones que no tenemos de una manera innata. Viene, pues, la educación a completar un ser que no es, de suyo, enteramente perfecto. Y en tanto que es un perfeccionamiento que conduce a un estado que no se poseía, sólo cabe llamar a su término *estado de virtud* si se confiere a la virtud misma una acepción por la que no se identifica realmente con las potencias operativas humanas, ni las ya unívoca-

⁵ *Secundum Philosophum, virtus est perfectio quaedam; et intelligitur esse potentiae ad cuius ultimum pertinet. Perfectio autem potentiae non attenditur in qualicumque operatione, sed in operatione quae habet aliquam magnitudinem vel difficultatem. Quaelibet enim potentia, quantumcumque imperfectam potest in aliquam operationem modicam et debitam. Et ideo da rationem virtutis pertinet ut sit circa difficile et bonum (Sum. Theol., II-II, q. 129, a. 2).*

⁶ *Bonum dicit rationem perfecti (Sum. Theol., I, q. 5, a. 5); ratio boni [...] consequitur esse secundum quod est aliquo modo perfectum; sic enim appetibile est (Sum. Theol., I, q. 16, a. 4); ex hoc igitur unumquodque suam perfectionem appetit sicut proprium bonum (Cont. Gent., I, cap. 37); bonitas enim uniuscuiusque est perfectio ipsius (Cont. Gent., I, cap. 40).*

⁷ *Id [...] quo unumquodque bonum dicitur est propria virtus eius: nam virtus est uniuscuiusque quae bonum facit habentem et opus eius bonum reddit. Virtus autem est perfectio quaedam: tunc enim unumquodque perfectum dicimus quando attingit propriam virtutem (Cont. Gent., I, cap. 37).*

Cum virtus sit ultimum potentiae, ad quod quaelibet potentia se extendit ut faciat operationem, quod est operationem esse bonam; manifestum est quod virtus uniuscuiusque rei est per quam operationem bonam producit. Quia vero omnis res est propter suam operationem; unumquodque autem bonum est secundum quod bene se habet ad suum finem; oportet quod per virtutem propriam unaquaeque res sit bona, et bene operetur (Virt., a. 9).

También conviene recoger la advertencia de Santo Tomás, según la cual la virtud no es sustantivamente buena, sino que vale sólo en el sentido de que por ella algo es bueno (*Sum. Theol., I-II, q. 56, a. 4, ad 1; Virt., a. 2, ad 1*).

mente determinadas por naturaleza, ni tampoco las que son perfectibles o determinables, pues lo mismo las unas que las otras son algo poseído por el hombre con anterioridad al perfeccionamiento educativo.

¿Cuál es el tipo de perfección correspondiente a esta modalidad de la virtud? Y más concretamente, ¿cómo hay que encuadrarlo en la terminología de Santo Tomás?

Entre otras divisiones de la perfección, en las que se tienen en cuenta elementos de índole no exclusivamente filosófica, destacan para nuestro tema las que Santo Tomás establece al señalar una *duplex* y una *triplex perfectio*. Al hablar de la doble perfección, lo que se distingue es, de una parte, la esencia (o bien la forma, que es la parte principal y determinativa de ella), y, de otra, el fin (o bien la operación por la que éste se alcanza)⁸. Es innecesario demostrar que la virtud, o el estado consistente en poseerla, no corresponde de una manera exacta a ningún miembro de esta división. Por una parte, no es desde luego la esencia, ni la forma tampoco, de su sujeto; y, por otra parte, no constituye de suyo una operación ni un fin, sino algo que perfecciona y dispone a una potencia activa y, mediante ella, a su sujeto último, para la mejor realización de su acto propio. Es, sin embargo, una cierta forma, aunque meramente accidental, y en este sentido, y puesto que cabe poseerla aun cuando de hecho no se esté realizando la operación a que se ordena, guarda

⁸ *Duplex est rei perfectio: prima et secunda. Prima quidem perfectio est, secundum quod res in sua substantia est perfecta [...] Perfectio autem secunda est finis autem vel est operatio, sicut finis citharistae est citharizare, vel est aliquid ad quod per operationem pervenitur; sicut finis aedificatoris est domus, quam aedificando facit. Prima autem perfectio est causa secundae; quia forma est principium operationis (Sum. Theol., I, q. 73, a. 1).*

Duplex est autem rei perfectio, prima et secunda: prima quidem rei perfectio consistit in ipsa forma, ex qua speciem sortitur; secunda vero perfectio consistit in operatione rei, per quam res aliquantulum suum finem attingit (Sum. Theol., II, q. 21, a. 2).

Duplex est perfectio; scilicet, prima et secunda: prima perfectio est forma uniuscuiusque, per quam habet esse; unde ab ea nulla res destituitur dum manet. Secunda perfectio est operatio, quae est finis rei, vel propter quod ad finem devenitur, et hac perfectione interdum res destituitur (Pot., q. 1, a. 10, ad 9).

Est autem duplex perfectio. Prima scilicet, quae est ipsum esse rei; secunda vero est eius operatio: et haec est maior quam prima. Illud ergo dicitur simpliciter perfectum quod pertingit ad perfectam sui operationem, quae est secunda eius perfectio (Epist. ad Gal., V, lect. 6, n. 332).

un relativo parentesco con la *perfectio prima*. Mas, como quiera que de un modo inmediato y esencial está ordenada a la operación —ya que es aquello por lo que la potencia operativa queda inclinada y determinada a su acto propio—, tiene también una íntima relación con la *perfectio secunda*. En consecuencia, estando relacionada con los dos extremos de la *perfectio duplex*, sin identificarse propiamente con ninguno de ellos, la virtud queda fuera de la misma, al menos de una manera estricta y adecuada. Y como, a pesar de esto, tiene, según antes se ha visto, el carácter de cierta perfección, hay que buscar otra división de las perfecciones, en la que la virtud tenga su lugar propio. Tal es el caso de la *triplex perfectio* en el siguiente pasaje:

«la perfección de una cosa se da de tres maneras. En primer lugar, por constituirse la cosa en su ser. En segundo lugar, por sobreañadirse a ella ciertos accidentes necesarios para su operación perfecta. En tercer lugar, la perfección de una cosa se da por el hecho de que ésta alcanza algo distinto de ella como su fin»⁹.

De estas tres clases de perfección, la primera y tercera son respectivamente equivalentes a la primera y segunda de la *duplex perfectio*. En cambio, la segunda de las que se mencionan en la *perfectio triplex* es exactamente la que conviene al caso de la virtud, tal como ésta es aquí considerada. Trátase, en efecto, de la perfección que corresponde a un ente, no por la esencia (o la parte formal de ella) que le constituye en el ser, ni por un fin alcanzado (u operación mediante la cual lo logre), sino por habersele sobreañadido ciertos accidentes que le habilitan para su operación perfecta y sin los cuales esta operación no puede ser llevada a cabo por el mismo.

También dicha operación es accidente, pero distinto de los que constituyen la virtud, pues estos últimos son como requisitos necesarios para que la operación se verifique, y no de cualquier modo, sino del más idóneo o perfecto. Y de otro lado, al señalar que se trata de accidentes realmente necesarios para la operación perfecta —o, lo que es lo mismo, para la integridad y plenitud de la opera-

⁹ *Perfectio [...] alicuius rei triplex est. Primo quidem, secundum quod in suo esse constituitur. Secundo vero, prout ei aliqua accidentia superadduntur ad suam perfectam operationem necessaria. Tertia vero perfectio alicuius est per hoc quod aliquid aliud attingit sicut finem (Sum. Theol., I, q. 6, a. 3).*

ción—, queda esencialmente subrayado el caso de la virtud como hábito de una potencia activa que de otro modo permanecería indeterminada. No puede, en suma, tratarse de una referencia a la potencia activa en general, porque el concepto de potencia activa no supone sin más el de la idoneidad y suficiencia para la cabal ejecución de la operación propia.

Especialmente en nuestro caso, que es el de la educación, la perfección que corresponde a la virtud es, por esencia, de índole *intermediaria*. Es, como gráficamente dice Da Silva, una *perfezione di mezzo*¹⁰. Este carácter intermediario o medianero de la virtud se acentúa, en efecto, cuando se trata de virtudes humanas, pues éstas son perfecciones distintas no únicamente de nuestra propia esencia, sino también de las correspondientes potencias operativas que de ella misma fluyen¹¹, constituyendo hábitos sobreañadidos que hacen falta para la respectiva perfección de sus operaciones propias¹².

* * *

De todo lo dicho se desprende que el fin específico, propio y directo, de la educación consiste en la perfección de las potencias humanas. En la filosofía esencialmente dinámica que Santo Tomás mantiene, todas las cosas son *por* su operación correspondiente, es decir, que están ordenadas a ella para el cumplimiento de su fin. La teleología tomista exige este dinamismo de una manera intrínseca y connatural, representando, así, la antítesis perfecta de toda concepción estaticista del ser¹³.

El objetivo de la educación no es, formalmente, que el hombre actúe bien, sino que esté capacitado para ello. La perfección de las operaciones humanas sólo es alcanzada virtualmente por la educa-

¹⁰ Cf. C. L. DA SILVA, *op. cit.*, p. 230.

¹¹ *Sum. Theol.*, I, q. 77, a. 6.

¹² *Sum. Theol.*, I-II, q. 55, a. 1.

¹³ *Virtutes operativae quae in rebus inveniuntur frustra essent rebus attributae, si per eas nihil operarentur; quinimo, omnes res creatae viderentur quodammodo esse frustra, si propria operatione destituerentur; cum omnes res sint propter suam operationem. Semper enim imperfectum est propter perfectius. Sicut igitur materia est propter formam; ita forma, quae est actus primus, est propter suam operationem, quae est actus secundus; et sic operatio est finis rei* (*Sum. Theol.*, I, q. 105, a. 5).

ción misma, ya que el fin propio de ésta consiste en las virtudes que capacitan a nuestras potencias para realizar debidamente dichas operaciones. El fin de la educación es, de esta suerte, *un medio* para la perfección operativa humana. Y el educador, guiando al hombre a la adquisición de la virtud, no pretende otra cosa sino que éste logre poseer los instrumentos que eficazmente le capaciten para tal perfección. Claro está que estos medios son queridos en función de su fin; pero ello no significa que ese fin sea, de una manera propia e inmediata, el del educador en cuanto tal.

Ligada con ésta, cabe también plantearse otra cuestión. ¿Realmente merece el *status virtutis* ser considerado como estado perfecto del hombre en cuanto hombre? ¿No se opondría ello justamente a lo que se acaba de decir?

Para responder a estas preguntas hay que distinguir dos acepciones del estado perfecto del hombre en cuanto hombre. En acepción absoluta, ese estado perfecto es el último fin de nuestro ser; y en tal sentido es obvio que no podemos identificarlo con el simple estado de virtud, que es de suyo un fin intermediario, es decir, naturalmente afectado de la condición de medio. Pero cabe también una acepción relativa, en la que se conserva la noción de un estado perfecto de nuestro ser, distinto, sin embargo, del que es por antonomasia y en un óptimo grado el estado perfecto del hombre en cuanto hombre. Aun prescindiendo de considerar aquí la última perfección, ya sobrenatural, del ser humano— pues este estudio es solamente filosófico—, o sea, limitándonos a las presuntas posibilidades de la perfección meramente humana en la vida presente, es clara la diferencia entre el simple estado de virtud y lo que, por ser el máximo estado de perfección humana, se denomina *felicidad*.

Tal diferencia no es, sin embargo, una separación. Para Santo Tomás, que ciertamente no cifra el último fin o sumo bien del hombre en la virtud, ésta es, no obstante, lo más cercano a ella: *huic autem propinquissimum est virtus*¹⁴. Y además es preciso observar

¹⁴ *Est autem summum bonum hominis felicitas, quae est ultimus finis eius: quandoque aliquid est huic fini propinquius, tanto praeceminet inter hominis bonum. Huic autem propinquissimum est virtus, et si quid est aliud quod ad bonam operationem hominem proficiat, qua pervenitur ad beatitudinem [...] Erít igitur maxima poena hominem a beatitudinem excludi. Post hanc autem, virtute privari, et perfectione quacumque naturalium virtutum animae ad bene agendum* (*Cont. Gent.*, III, cap. 141).

que en cierto sentido el estado de virtud conviene al hombre, en tanto que hombre—y a título justamente de un estado perfecto de su ser—, de una manera más amplia que la que corresponde a ese otro estado perfecto que es ya la felicidad. Ciertamente que la felicidad conviene al hombre en tanto que hombre; pero no en acto en todos los casos, sino únicamente al realizarse la operación en que ella misma consiste. Por el contrario, el estado de virtud puede también ser tenido aun cuando dicha operación no se verifique, en cuyo caso sigue siendo verdad que el hombre es perfecto en orden a su fin y en tanto que hombre.

Ningún agente se define por la vigencia o actualidad de su operación, sino por la potencia o capacidad de realizarla; ni es necesario, para llamarle respectivamente perfecto, que tal operación esté, de hecho, siendo por él realizada, sino que sea perfecta su potencia para llevarla a cabo. De esta manera, el hombre virtuoso, aun cuando no esté en acto de la operación en que consiste la humana felicidad, tiene cuanto es preciso para ser hombre perfecto y no tan sólo hombre, ya que es por definición virtuoso el hombre cuyas potencias operativas han alcanzado la correspondiente perfección.

Ni se puede decir que el que no es virtuoso esté en el mismo caso; porque quien carece de virtud, si bien, en tanto que hombre, tiene específica y abstractamente la capacidad de llegar a aquella plenitud o perfección de sus potencias, sin embargo, individual y realmente no la tiene; por lo que habrá, por tanto, que decir que lo que de hecho tiene es la potencia de esa perfección y no la perfección de esas potencias; y por lo mismo, aunque ambos puedan coincidir en no haber alcanzado aquel último ápice que es la felicidad, el virtuoso será ya perfecto como hombre, y al que no posea la virtud ni eso siquiera se le podrá atribuir.

Todavía, no obstante, puede surgir otra dificultad en lo que toca a la consideración, anteriormente hecha, según la cual un agente es perfecto por la perfección de su potencia activa; porque hay pasajes en Santo Tomás que, al menos en apariencia, se oponen a ello terminantemente y con una clara referencia al caso especial del hombre, que es, en definitiva, el que nos interesa en un estudio de la educación. Como, por otra parte, esos mismos pasajes atañen a la diferencia entre las virtudes morales y las intelectuales, de innegable

importancia para el desarrollo de nuestro tema, la dificultad en cuestión tiene un título más para ser recogida y convenientemente analizada. En concreto, los pasajes aludidos son, entre otros esencialmente idénticos, los siguientes:

«bueno o malo es llamado alguien no según la potencia, sino según el acto, como se sustenta en el libro noveno de los metafísicos: es decir, no por ser capaz de obrar bien, sino porque obra bien; y de que el hombre sea perfecto según el entendimiento, lo que resulta es que es capaz de obrar bien, no que efectivamente lo haga. De este modo, quien posee el hábito de la gramática es capaz de hablar correctamente; mas para que hable correctamente es preciso que quiera. Pues el hábito es aquello según lo cual alguien obra cuando quiere, como dice el comentarista en el tercero de los libros sobre el alma. Por donde se pone de manifiesto que la buena voluntad hace al hombre obrar bien según cualquier potencia o hábito obediente a la razón. Y por esto alguien es llamado, sin restricción, hombre bueno: por el hecho de tener una buena voluntad. En cambio, por tener un buen entendimiento no es llamado hombre bueno de una manera absoluta, sino relativa: por ejemplo, buen gramático, buen músico»¹⁵;

«como quiera que el bien en un sentido absoluto consiste en el acto y no en la potencia, y el acto último es operación o uso de cualquiera de las cosas poseídas, el bien absoluto del hombre se considera en la operación buena o en el buen uso de las cosas que se tienen. Mas como usamos de todas las cosas por la voluntad, resulta que por la buena voluntad, gracias a la cual el hombre usa bien las cosas que posee, se llama bueno al hombre; y por la mala, malo»¹⁶.

¹⁵ *Bonus vel malus dicitur aliquis non secundum potentiam, sed secundum actum, ut habetur in nono Metaphysicorum: id est, non ex hoc quod est potens bene operari, sed ex hoc quod bene operatur: ex hoc autem quod homo est perfectus secundum intellectum fit homo potens bene operari, non autem bene operatur; sicut ille qui habet habitum grammaticae, ex hoc ipso est potens bene loqui congrue; sed ad hoc quod congrue loquatur, requiritur quod hoc velit. Quia habitus est quo quis agit cum voluerit, ut dicit Commentator in tertio de anima. Unde patet quod bona voluntas facit hominem bene operari, secundum quamcumque potentiam vel habitum rationi obedientem. Et ideo aliquis dicitur simpliciter bonus homo ex hoc, quod habet bonam voluntatem. Ex hoc, quod habet bonum intellectum non dicitur bonus homo simpliciter, sed secundum quid: puta bonus grammaticus, vel bonus musicus (Ethicor., III, lect. 6).*

¹⁶ *Cum bonum simpliciter consistat in actu et non in potentia, ultimus autem actus est operatio vel usus quarumcumque rerum habituarum; bonum hominis simpliciter consideratur in bona operatione, vel bono usu rerum habituarum. Utimur autem rebus omnibus per voluntatem. Unde ex bona voluntate, qua homo bene utitur rebus habitis, dicitur homo bonus; et ex mala malus (Sum. Theol., I, q. 28, a. 6).*

--- «según su naturaleza, el hombre es bueno de una manera relativa, no absolutamente. Ahora bien: para que algo sea absolutamente bueno, es preciso que sea totalmente perfecto; del mismo modo que para que algo sea absolutamente pulcro se requiere que en ninguna de sus partes haya deformidad o torpeza. Pero absoluta y totalmente se llama a alguien bueno por tener una buena voluntad, ya que por medio de la voluntad el hombre usa de las demás potencias. Y, por tanto, la voluntad buena hace al hombre absolutamente bueno; y de ahí que la virtud de la parte apetitiva, según la cual la voluntad se hace buena, es lo que hace absolutamente bueno a quien la tiene»¹⁷.

Como se ve, el sentido de estos textos consiste en la primacía de las virtudes morales sobre las intelectuales. Si la voluntad no es buena, poco importa que lo sean otras potencias, ya que el uso de ellas depende de la voluntad; por lo que, en último término, el hombre es bueno de una manera absoluta o sea, como hombre, como poseedor de esa facultad rectora, si es buena su voluntad; y en el caso contrario no será bueno en tanto que hombre, sino por algún otro título o aspecto, compatible, sin duda, con la naturaleza humana, pero que no define a ésta íntegramente o que en definitiva le es accidental.

Pero afirmar la primacía de las virtudes morales es seguir hablando de virtudes y no, en cambio--al menos, de una manera inmediata--, de actos u operaciones. La referencia a éstos, que es, sin embargo, inequívoca en los dos primeros pasajes, deberá, pues, explicarse en función de esa otra directa referencia a la virtud moral. Pero antes de ello no estará de sobra confirmar, siquiera sea brevemente, que las virtudes morales, en su distinción y primacía respecto de las intelectuales, son lo que temáticamente trata Santo Tomás al hablar del sentido absoluto de la bondad humana:

«Según las virtudes morales, el hombre se dice bueno de una manera absoluta, y no según las virtudes intelectuales, por la

¹⁷ *Homo secundum naturam suam est bonus secundum quid, non autem simpliciter. Ad hoc autem quod aliquid sit bonum simpliciter, requiritur quod sit totaliter perfectum, sicut ad hoc quod sit pulchrum simpliciter requiritur quod in nulla parte sit aliqua deformitas vel turpitude. Simpliciter autem et totaliter bonus dicitur aliquis ex hoc quod habet voluntatem bonam, quia per voluntatem homo utitur omnibus aliis potentiis. Et ideo bona voluntas facit hominem bonum simpliciter; et propter hoc virtus appetitivae partis secundum quam voluntas fit bona, est quae simpliciter bonum facit habentem (Virt., a. 9, ad 16).*

razón de que el apetito mueve a las otras potencias a su acto»¹⁸.
 --- «El hombre no es llamado bueno de una manera absoluta por ser en parte bueno, sino por serlo de una manera total: lo que, por cierto, ocurre por la bondad de la voluntad [...] Pero el que tiene bondad según otra potencia, no estando presupuesta la voluntad buena, se dice bueno en tanto que tiene buena vista, buen oído...»¹⁹

De estos dos pasajes, el primero menciona las virtudes morales de una manera explícita. Pero también es significativo el segundo, porque, al referirse a la bondad de la voluntad como distinta de la que conviene a otras potencias, subraya precisamente que de virtudes se trata, ya que bondad o perfección de una potencia es, por su esencia misma, la virtud, según ya se aclaró en el comienzo de este mismo capítulo.

En último término, es cierto que el hombre es bueno por actuar humanamente bien, y que esto acontece cuando su voluntad es buena. Pero no es menos cierto que por las virtudes morales se hace buena la humana voluntad; y estas virtudes, como en general toda virtud, pueden ser poseídas sin que a la vez se esté realizando la operación o el acto a que se ordenan. ¿Qué sentido, por tanto, tiene entonces la referencia a la operación, tal como antes ha sido consignada? ¿No puede ser tal vez que la virtud moral sea más perfecta como instrumento de operación, mientras que la virtud intelectual es, en ese sentido, menos eficaz, más indeterminada o imprecisa?

Así, en efecto, ocurre. No es que el poseedor de la virtud moral esté en todo momento realizando una operación buena. Para tener la virtud, no es preciso encontrarse a la vez en acto o ejercicio de la correspondiente operación. Pero siempre que actúa, lo hace bien moralmente, se entiende--el poseedor de la virtud moral, ya que por ésta su voluntad es buena. Por el contrario, la virtud intelectual sólo confiere la capacidad de obrar bien; y como no afecta a la vo-

¹⁸ *Secundum virtutes morales dicitur homo bonus simpliciter, et non secundum intellectuales virtutes, ea ratione qua appetitus movet alias potentias ad suum actum (Sum. Theol., I-II, q. 66, a. 3, ad 2).*

¹⁹ *Homo non dicitur bonus simpliciter ex eo quod est in parte bonus, sed ex eo quod secundum totum est bonus: quod quidem contingit per bonitatem voluntatis [...] Ille autem qui habet bonitatem secundum aliquam potentiam, non praesupposita bona voluntate, dicitur bonus secundum quod habet bonum visum vel auditum [...] (Virt., a. 7, ad 2).*

luntad, sino al entendimiento, cabe que, aunque éste tenga esa *habilidad*, aquélla no se decida a usarlo, y sea, pues, deficiente la operación que en tales condiciones se realiza. Así, por ejemplo, el poseedor de una destreza técnica puede voluntariamente no usar de ella, y no por esto cabe ya decir que realmente carezca de la misma. Si obró mal porque quiso, y no por ignorancia, no podremos tacharle de torpeza. En cambio, el que procede moralmente mal es, por lo mismo, moralmente torpe, justo porque quiere obrar así; y hay que negarle entonces la posesión de la virtud moral, pues cuando ésta es tenida, la voluntad está bien inclinada, o, lo que es igual, inclinada ya al bien, determinada a él.

En este sentido hay, pues, una preeminencia de las virtudes morales sobre las intelectuales, que no consiste en la superioridad de los objetos o de las potencias de las primeras sobre los de las segundas antes, por el contrario, desde este punto de vista es preciso afirmar resueltamente la mayor perfección de las virtudes intelectuales, sino en la más perfecta posesión, por parte de la virtud moral, de la índole misma de virtud, esto es, de principio de acción u operación. A esta superioridad, digámoslo así, *dinámica*, se refiere Santo Tomás en los dos textos siguientes:

«Simplemente hablando, las virtudes intelectuales, que perfeccionan a la razón, son más nobles que las morales, que perfeccionan al apetito. Pero si la virtud se considera en relación al acto, es más perfecta entonces la virtud moral, que perfecciona al apetito, al cual compete mover al acto a las demás potencias [...] y como la virtud se llama así en tanto que es principio de algún acto, puesto que es perfección de una potencia, síguese también que la índole de virtud conviene más a las virtudes morales que a las intelectuales; aunque las virtudes intelectuales son, simplemente hablando, hábitos más nobles»²⁰.

«Puesto que el bien conviene de modo más congruente a la parte apetitiva que a la intelectual, el nombre de virtud atañe de modo

²⁰ *Simpliciter loquendo, virtutes intellectuales, quae perficiunt rationem, sunt nobiliores quam morales, quae perficiunt appetitum. Sed si consideretur virtus in ordine ad actum, sic virtus moralis, quae perficit appetitum, cuius est movere alias potentias ad actum [...], nobilior est. Et quia virtus dicitur ex eo, quod est principium alicuius actus, cum sit perfectio potentiae, sequitur etiam quod ratio virtutis magis competat virtutibus moralibus quam virtutibus intellectualibus, quamvis virtutes intellectuales sint nobiliores habitus simpliciter (Sum. Theol., I-II, q. 66, a. 3).*

más conveniente y propio a las virtudes de la parte apetitiva que a las virtudes de la parte intelectual; aunque las virtudes intelectivas sean más nobles que las virtudes morales»²¹.

LA VIRTUD DE LA PRUDENCIA

El fin de la educación estriba, pues, de un modo principal, en las virtudes morales. Pero esto hay que entenderlo en todo su rigor. Y para ello, a su vez, hay que tener en cuenta lo que antes se ha dicho acerca de la superioridad dinámica o de eficacia de la virtud moral. En modo alguno se trata de rebajar la importancia de las virtudes intelectuales, que, como también se ha dicho antes, son más perfectas o nobles. Pero es el caso que no basta al hombre la mera posesión de la virtud intelectual. Es preciso, además, que use bien de ella. Y tal uso depende de la voluntad, a la que la virtud moral perfecciona, dándole la debida inclinación. Por consiguiente, sin excluir del fin de la educación a la virtud intelectual, lo que aquí se mantiene es la efectiva primacía de la virtud moral, por convenir a ésta, más rigurosa y originariamente que a aquélla, la índole de perfección dinámica u operativa, es decir, de virtud, ya que su posesión no da tan sólo la *facultad*, sino también el *uso* de la operación recta.

Con todo, para conocer exactamente el pensamiento de Santo Tomás sobre este punto, es necesario recoger también una de sus más importantes enseñanzas sobre las relaciones entre la virtud intelectual y la virtud moral. Trátase, en concreto, del problema de si es posible la posesión separada de las mismas. ¿Puede haber virtud moral sin virtud intelectual? Y recíprocamente: ¿puede haber virtud intelectual sin virtud moral? A la primera pregunta responde Santo Tomás afirmando que la virtud moral exige solamente dos virtudes intelectuales: el intelecto (como hábito natural de los primeros principios) y la prudencia:

«La virtud moral puede existir sin algunas virtudes intelectuales, como la sabiduría, la ciencia y el arte, mas no sin el intelecto y la

²¹ *Quia bonum magis congrue competit parti appetitivae quam intellectivae, propter hoc, nomen virtutis convenientius et magis proprie competit virtutibus appetitivae partis quam virtutibus intellectivae; licet virtutes intellectivae sint nobiliores perfectiones quam virtutes morales [...] (Virt., a. 12).*

prudencia. Sin prudencia, en efecto, no puede darse la virtud moral, porque ésta es un hábito electivo, es decir, que determina la buena elección. Y para que la elección sea buena se requieren dos cosas: en primer lugar, que haya una debida intención del fin, y esto se hace por la virtud moral que inclina al apetito a un bien conveniente a la razón, que es el fin debido; en segundo lugar, que el hombre elija rectamente los medios, y ello no es posible sino por la razón que rectamente aconseja, juzga y preceptúa: lo cual pertenece a la prudencia y a las virtudes anejas a ella [...] de ahí que la virtud moral no pueda darse sin la prudencia. Y, en consecuencia, tampoco sin el intelecto, pues por medio de éste se conocen los principios naturalmente evidentes, tanto en las cosas especulativas como en las operativas»²².

Y a su vez la respuesta a la segunda cuestión consiste en afirmar que, con excepción de la prudencia, todas las virtudes intelectuales se pueden dar sin las virtudes morales:

«Las demás virtudes intelectuales pueden existir sin la virtud moral, pero la prudencia no puede darse sin ella. Esto se debe a que la prudencia es la recta razón de las cosas agibles, pero no sólo en general, sino también en particular [...] Respecto de los principios universales de las cosas agibles, el hombre está rectamente dispuesto por medio del intelecto natural de los principios, gracias al cual conoce que ningún mal debe hacerse, o también por alguna ciencia práctica. Pero esto no basta para discurrir rectamente acerca de lo particular. Pues a veces ocurre que este principio universal conocido por el intelecto o por la ciencia se destruye en lo particular por alguna pasión. Así, al que desea algún bien delectable, si su concupiscencia se impone le parece que es bueno lo que él desea, aunque contradiga al juicio universal de la razón. Y así como el hombre se dispone a conformarse a los principios universales por medio del intelecto natural o por el hábito de la ciencia, del mismo modo es preciso, para que esté debidamente

²² *Virtus moralis potest quidem esse sine quibusdam intellectualibus virtutibus sicut sine sapientia, scientia et arte; non autem potest esse sine intellectu et prudentia. Sine prudentia quidem esse non potest moralis virtus, quia moralis virtus est habitus electivus, id est, facient bonam electionem. Ad hoc autem quod electio sit bona, duo requiruntur: primo ut sit debita intentio finis; et hoc fit per virtutem moralem, quae vim appetitivam inclinat ad bonum conveniens rationi, quod est finis debitus; secundo, ut homo recte accipiat ea quae sunt ad finem, et hoc non potest esse nisi per rationem recte consiliantem, iudicantem et praecipientem; quod pertinet ad prudentiam et ad virtutes ei annexas [...] Unde virtus moralis sine prudentia esse non potest. Et per consequens nec sine intellectu; per intellectum enim cognoscuntur principia naturaliter nota tam in speculativis quam in operativis (Sum. Theol., I-II, q. 58, a. 4).*

acondicionado respecto de los principios particulares de las cosas agibles, que se perfeccione por medio de algunos hábitos, gracias a los cuales se haga de algún modo connatural al hombre el juzgar rectamente sobre el fin; lo cual ocurre por la virtud moral: pues el virtuoso juzga rectamente sobre el fin de la virtud, ya que según es cada cual, así le parece el fin»²³.

Si se considera en su conjunto la doble respuesta de Santo Tomás, aparece la virtud de la prudencia como el *punto de intersección* de las virtudes intelectuales y las morales. Ésta misma participa, a la vez, de una y otra condición. Es virtud intelectual por su esencia, y virtud moral por su materia²⁴. Pero surge un problema: ¿no es un círculo vicioso el hecho de que la prudencia suponga las virtudes morales y éstas, a su vez, supongan la prudencia? ¿Nos podemos quedar en esta situación, encubriéndola acaso con un vago ropaje literario, o hay que dar cuenta de ella de una manera lógica y rigurosa? «Cuando el reptil hace su rosca, jamás dice J. PIEPER... dejará de ser la cabeza el extremo que muerda y la cola el extremo mordido. El tanto-esto-como-aquello del círculo que se cierra en sí mismo no es otra cosa, en el fondo, que un sin-sentido, cómodo subterfugio de un pensamiento que carece de vigor y exactitud»²⁵.

La prudencia supone la recta inclinación de la voluntad. Difiere así de la técnica o arte, cuyo objetivo no lo es la bondad propia del

²³ *Aliae virtutes intellectuales sine virtute morali esse possunt; sed prudentia sine virtute morali esse non potest. Cuius ratio est, quia prudentia est recta ratio agibilium, non autem solum in universali, sed etiam in particulari [...] Circa principia quidem universalis agibilium homo recte se habet per naturalem intellectum principiorum, per quem homo cognoscit quod nullum malum est agendum, vel etiam per aliquam scientiam practicam. Sed hoc non sufficit ad recte rationandum circa particularia. Contingit enim quandoque quod huiusmodi universale principium cognitum per intellectum vel scientiam corrumpitur in particulari per aliquam passionem; sicut concupiscenti, quando concupiscentia vincit, videtur hoc esse bonum quod concupiscit, licet sit contra universale principium rationis. Et ideo sicut homo disponitur ad recte se habendum circa principia universalis per intellectum naturalem vel per habitum scientiae; ita ad hoc quod recte se habeat circa principia particularis agibilium, quae sunt fines, oportet quod perficiatur per aliquos habitus, secundum quos fiat quodammodo homini connaturale recte iudicare de fine; et hoc fit per virtutem moralem: virtuosus enim recte iudicat de fine virtutis, quia qualis unusquisque est, talis finis videtur ei [...] (Sum. Theol., I-II, q. 58, a. 5).*

²⁴ *Prudentia secundum essentiam suam est intellectualis virtus; sed secundum materiam convenit cum virtutibus moralibus; est enim recta ratio agibilium (Sum. Theol., I-II, q. 58, a. 3, ad 1).*

²⁵ Cf. J. PIEPER, *La prudencia* (Rialp, Madrid, 1957), p. 124.

agente humano, sino la de su obra ²⁶. Si la voluntad no está dispuesta al bien — se entiende, el bien moral, el que es bien para el hombre, no relativa, sino absolutamente —, la prudencia se torna imposible, pues la elección que se haga entonces de los medios para el fin que se quiere tendrá que ser radicalmente mala, ya que comienza por ser torpe el fin al que aquéllos se orientan. Pero no basta con querer el bien; es preciso, además, *elegir bien* los medios para llevarlo a cabo. Y éste es el momento propio de la prudencia. Querer el bien, estar inclinado a él, es condición necesaria, pero no suficiente, de la acción virtuosa.

Por tanto, lo que hay entre la prudencia y las demás virtudes morales no es, en suma, otra cosa que un mutuo complementarse en orden a la práctica del bien. Las funciones, no obstante, son distintas. Con toda claridad cabe advertirlo si se distingue el plano de la intención del de la ejecución. La prudencia supone las restantes virtudes morales en lo que atañe a la intención del fin. Para obrar rectamente en sentido moral es preciso, ante todo, que se quiera el bien, esto es, que la voluntad esté inclinada a él. Y ése es el momento de la virtud moral distinta de la prudencia. Por consiguiente, es preciso decir que la prudencia alcanza de las otras virtudes morales el fin en que se funda y a cuyo servicio ella misma se pone. Pero a cambio de esto la prudencia confiere a esas otras virtudes la posibilidad de conseguir rectamente el mismo fin, verificando ella, por su parte, la debida elección de los medios.

No hay aquí ningún círculo. La justicia, la fortaleza y la templanza suministran el fin; la prudencia elige los medios correctos para su concreta ejecución; y de esta suerte, afirmar que ambas cosas son precisas equivale a decir que cada una necesita de la otra para la efectiva práctica del bien, mas no que se confundan sus oficios o que sea imposible discernir la índole propia de cada uno de ellos en la economía total de la virtud.

²⁶ *Ad prudentiam requiritur moralis virtus, per quam fit appetitus rectus. Bonum autem artificialium non est bonum appetitus humani, sed bonum ipsorum operum artificialium; et ideo ars non praesupponit appetitum rectum. Et inde est quod magis laudatur artifex qui peccat volens, quam qui peccat nolens; magis autem contra prudentiam est quod aliquis peccet volens quam nolens, quia rectitudo voluntatis est de ratione prudentiae; non autem de ratione artis (Sum. Theol., I-II, q. 57, a. 4).*

El fundamento de la acción humana virtuosa lo constituyen, pues, las virtudes morales propiamente dichas. La prudencia es, en cambio, la luz que hace posible orientar el impulso procedente de aquéllas. Sin la virtud moral, la prudencia es enteramente imposible; y sin la prudencia, la virtud moral puede existir, pero sólo de un modo incoativo, tan sumamente imperfecto, que más puede acarrear males que bienes:

«la inclinación natural al bien de la virtud es un cierto comienzo de la virtud, pero no es la virtud perfecta. Pues tal inclinación, cuanto más perfecta, tanto más peligrosa puede ser si no va acompañada de la recta razón, gracias a la cual se hace la recta elección de las cosas que convienen al debido fin; como un caballo que corre, si es ciego, tanto más fuertemente choca y se lesiona, cuanto más velozmente corre. Y, por tanto, aunque la virtud moral no sea la razón recta, como Sócrates decía, sin embargo, no sólo es según la razón recta, en cuanto inclina a lo que es conforme a ella, como establecieron los platónicos, sino que también es preciso que sea con razón recta, como dice Aristóteles» ²⁷.

Estas observaciones tienen un especial interés para la pedagogía y, naturalmente, para la filosofía de la educación. La voluntad y el entendimiento se ayudan y recaban mutuamente en el progresivo perfeccionamiento de nuestro ser. «Como actitud o posición fundamental de la voluntad que afirma el bien, la virtud moral es fundamento y condición previa de la prudencia. Pero la prudencia es el supuesto de la realización y acabamiento, conforme al aquí y al ahora, de esta actitud fundamental. Prudente puede ser sólo aquel que antes y a la par *ama* y *quiere* el bien; mas sólo aquel que de antemano es ya prudente puede *ejecutar* el bien. Pero como, a su vez, el amor del bien crece gracias a la acción, los fundamentos de la prudencia ganan en solidez y hondura cuanto más fecunda es ella» ²⁸.

Resulta así plenamente acorde con la enseñanza de Santo To-

²⁷ *Naturalis inclinatio ad bonum virtutis est quaedam inchoatio virtutis, non autem est virtus perfecta. Huiusmodi enim inclinatio quanto est perfectior, tanto est periculosior, nisi recta ratio adiungatur, per quam fiat recta electio eorum quae conveniunt ad debitum finem; sicut equus currens, si sit caecus, tanto fortius impingit et laeditur, quanto fortius currit. Et ideo, etsi virtus non sit ratio recta, ut Socrates dicebat, non tamen solum est secundum rationem rectam, in quantum inclinat ad id quod est secundum rationem rectam, ut Platonici posuerunt, sed etiam oportet quod sit cum ratione recta, ut Aristoteles dicit (Sum. Theol., I-II, q. 58, a. 4, ad 3).*

²⁸ Cf. J. PIPPER, *op. cit.*, p. 127.

más, 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. Como antes se dijo, ésta es, a la vez, virtud intelectual y virtud ética. Merced a ella, la voluntad y el entendimiento se compenetrán dentro del organismo de la vida moral. Por consiguiente, no es preciso buscar en la pedagogía tomista un artificioso equilibrio y una armonía, más o menos vaga, de las virtudes intelectuales y las morales, como es uso y costumbre en ciertos receptarios pedagógicos. En la doctrina de Santo Tomás es clara la primacía de la virtud moral sobre la puramente intelectual, en lo que concierne a la efectiva dirección de nuestra vida; pero la virtud moral necesita de la prudencia — que esencialmente es hábito del entendimiento —, primero, para constituirse ante todo como virtud y diferenciarse así de su simple germen o comienzo y, ulteriormente, para incrementar su perfección y alcanzar los más altos niveles. 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 puede lograrse que las semillas de la virtud moral, connaturales a nuestro ser, germinen y den fruto cada vez más granado y abundante.

Por último, es también decisivo observar que sólo la posesión de la prudencia hace posible al hombre la recta autonomía de su conducta: aquella emancipación por la que llega a regir por sí su propia vida, y merced a la cual se encuentra en condiciones de hacerse íntegramente responsable de ella. Todo esto guarda una profunda conexión con la idea pedagógica de la *madurez moral* y muestra al mismo tiempo la definitiva ineficacia de todo intento de reducir la formación ética al conocimiento de una casuística que en vano pretende archivar y prever las complejidades de la vida moral. «La educación y autoeducación, en orden a la emancipación moral, ha de tener su fundamento — dice J. PIEPER — en la respectiva educación y autoeducación de la virtud de la prudencia, en la capacidad de ver objetivamente las realidades que conciernen a nuestras acciones y hacerlas normativas para el obrar, según su índole e importancia»²⁹.

²⁹ Cf. J. PIEPER, *op. cit.*, pp. 25-26.

Oponiendo la virtud de la prudencia a toda casuística, el mismo Pieper ha señalado, en las frases que siguen, uno de los aspectos principales de la teoría tomista de la educación: «La virtud de la prudencia es [...] en tanto que facultad perfectiva de las decisiones acordes con la realidad — justamente la quintaesencia de la mayoría de edad ética (que, por supuesto, no excluye, sino incluye, la «docilidad»). Y la primacía de la prudencia sobre la justicia, la fortaleza y la templanza no significa otra cosa, sino que sin esa mayoría no podrá darse una vida ni un operar auténticamente morales»³⁰. La teoría clásico-cristiana sobre la primacía de la prudencia constituye en lo más íntimo de su estructura la refutación de todo conato moralista o casuista de construir y tutelar, en contra de las exigencias del ser, las decisiones del hombre. La primera de las virtudes cardinales no sólo es índice de la mayoría de edad moral, sino también, y cabalmente por ello, emblema de la libertad moral»³¹.

³⁰ Cf. J. PIEPER, *op. cit.*, p. 121.

³¹ Cf. J. PIEPER, *op. cit.*, p. 122.

TERCERA PARTE

TEORIA DEL PROCESO FORMATIVO

CAPITULO I

PADRES Y GOBERNANTES

AGENTES NATURALES PRINCIPALES DE LA FORMACIÓN HUMANA

Todo el sentido del presente capítulo se resume en la tesis de que los padres y los gobernantes son los agentes naturales principales de la formación de la personalidad humana. Tal es también, considerado en su conjunto, el pensamiento de Santo Tomás sobre el tema. Pero este pensamiento, que hay que analizar y comprender a través de sus rasgos esenciales e incluso en algunos pormenores muy significativos, no aparece en el Santo expuesto en una forma breve y taxativa. No hay, en efecto, un solo texto de Santo Tomás en el que expresamente se haga la afirmación de que los padres y los gobernantes son los factores naturales principales de la formación o educación de la personalidad humana. Mantener esta tesis de conjunto, atribuyéndola a Santo Tomás, sólo es posible como consecuencia de una integración de las tesis parciales que él mismo sostiene a lo largo de toda su obra.

La dispersión de la doctrina tomista acerca de este punto no es un caso aislado. Esta doctrina, en su referencia a la educación, es toda ella dispersa, y siempre se requiere una unificación de sus elementos, aislados por el hecho de no haber estudiado Santo Tomás

la educación de una manera temática, sino únicamente al hilo de otros asuntos más o menos afines. De ahí que haya también siempre el riesgo de combinar de una manera forzada o excesivamente artificiosa los materiales que Santo Tomás nos brinda para la síntesis de su pensamiento educativo. En el punto que ahora se examina, y para evitar en lo posible ese riesgo, se parte aquí del criterio de establecer unas *distinciones básicas*, tomadas en préstamo a la misma filosofía tomista, y que nos van a permitir, como veremos, una cierta ordenación de los materiales con los que en este capítulo había necesariamente que contar.

De esas distinciones, la más radical es la que existe entre la Causa Primera y las causas segundas. El tratamiento filosófico completo de ésta, como de cualquier otra cuestión, tiene naturalmente que acabar por referirse a la Primera Causa, de la que fluye o procede la causalidad de todas las demás. El problema de la causa eficiente de la educación no puede hacer una figura aparte en esta regla, que no admite excepciones. Pero además — como oportunamente podrá comprobarse en el estudio de la causalidad del maestro —, Santo Tomás se ocupa de una manera concreta del Primer Agente de la actividad educativa por razones no sólo sistemáticas, sino también polémicas y de confrontación y aclaración de sus propias ideas.

Con todo, hay que tener en cuenta en este asunto algo a lo que se aludió en el examen de la finalidad de la educación. La Causa Primera — tanto si se la mira desde el punto de vista teleológico, como si se la toma en el orden de la eficiencia — es una causa enteramente universal, que rige a todos los seres y no únicamente a la actividad educativa. Si lo que se aborda es esta última en su más específica y peculiar fisonomía — tal es precisamente nuestro caso —, hay que atenerse al estudio de su *causa propia*. En este sentido es en el que aquí se mantiene la tesis de que los padres y los gobernantes son los agentes naturales principales de la formación de la personalidad humana.

La expresión *agentes naturales* puede entenderse de muy distintas formas. La que nos importa para el caso es la que los toma en el sentido de las causas segundas, a diferencia de la Causa Primera, que más que un agente simplemente natural, o físico, es un factor

al que con todo rigor hay que llamar *metafísico*, porque trasciende las causalidades específicamente determinadas, constituyendo la razón de ser de todas ellas, es decir, la causa que hace que causen. De su eficacia omnimoda y absoluta procede la que los padres y los gobernantes tienen, no sólo en la educación, sino en cualquiera otra de sus actividades. Ahora bien: lo que aquí exactamente nos importa es que en el orden de las causas segundas los padres y los gobernantes son agentes naturales de la formación humana, precisamente como titulares natos de la solicitud educativa. Padre y Gobernante en grado máximo — o, mejor dicho, fuera de todo grado y medida y, por tanto, de un modo metafísicamente radical e incondicionado —. Dios es el Supremo Agente de la educación. Pero también lo es, en ese mismo sentido, de la generación, y de cualquier actividad y ser. En cambio, de una manera condicionada y, por lo mismo, esencialmente dependiente, el padre y el gobernante humanos son los titulares o portadores natos de la solicitud educativa, a la vez que los agentes *específicos* de su realización, como causas segundas que presuponen una Primera Causa.

Y conviene también reparar en que los padres y los gobernantes no sólo se nos van a aparecer como los agentes naturales de la actividad educativa, sino, además, como sus agentes naturales *principales*. El término *principal* no ha de entenderse aquí en el solo sentido de la importancia o rango sobresaliente que en la formación de la personalidad humana corresponde, en efecto, a los padres y a los gobernantes. Estos son agentes naturales principales en el concreto sentido de que constituyen el *principio* de la actividad educativa, su origen natural fundamental, dentro del plano de la causalidad creada. Las ideas de principio y origen deben ser entendidas, dentro de este plano, en su sentido más radical y amplio. Hemos de ver, por tanto, que no sólo los padres y los gobernantes educan. De una manera inmediata, los agentes concretos de la educación pueden serlo otros hombres a los que no pertenece, respecto del educando, ni la condición de progenitores suyos, ni la de directivos de la sociedad en que viven. Pero el impulso inicial, la moción primordial y originaria de la actividad educativa, sólo es reconocida por Santo Tomás a los padres y a los gobernantes, de acuerdo — como habrá de comprobarse — con la naturaleza de la vida humana, o sea, con

las condiciones y estructuras esenciales en que el hombre viene a la existencia y se mantiene en ella, desarrollándola en un ámbito social.

Por último, es igualmente importante advertir que los aspectos *ético y natural* de la cuestión aparecen en Santo Tomás entrecruzados. Agentes naturales principales de la formación humana *deben serlo* los mismos que lo *son* por virtud de la naturaleza de las cosas. El padre y el gobernante deben educar, precisamente porque son lo que son. Dicho de otra manera: para desentenderse de sus obligaciones formativas, padres y gobernantes tienen que proceder de un modo antinatural: contrariando su naturaleza de padres y gobernantes.

El desarrollo completo de esta idea habrá que hacerlo luego. Por ahora, basta con señalar que lo que hace posible que un padre o un gobernante desatiendan su natural deber educativo no es, evidentemente, otra cosa que el libre albedrío humano, el cual, en este caso como en todos, tiene la posibilidad de traicionar las exigencias connaturales de su poseedor. Por muy natural que sea, todo deber es algo que puede no ser cumplido, ya que supone la libertad de su realización. Pero el hecho de que quepa no cumplirlo no hace que un deber deje de ser natural. El sujeto provisto de eso que se denomina el libre albedrío humano tiene también una naturaleza específica—la propia de todo hombre—y otra individual—que es la de cada uno—, y, en consonancia con ellas, unas exigencias específicas e individuales—que libremente puede cumplir u omitir, pero que sólo cuando su poseedor se atiene a ellas nos permiten decir que éste se ha comportado de un modo enteramente natural: adecuado, conforme, a la totalidad de su naturaleza, que no se reduce al simple hecho del libre albedrío humano.

Estas aclaraciones de la idea del *deber natural*, que en nuestro caso han de referirse, de una manera directa, a la obligación educativa de los padres y de los gobernantes, exceden el objeto de la presente investigación. Con todo, era conveniente hacerlas para entender en su verdadero significado el pensamiento de Santo Tomás acerca de los agentes naturales principales de la formación humana, dado el hecho del entrecruzamiento, que antes se señaló, de los aspectos ético y natural del tema. Y lo mismo que se ha dicho del deber es preciso afirmarlo del derecho. El que los padres y los

gobernantes tienen, respectivamente, con los hijos y los súbditos, en materia de formación, no es un simple derecho positivo, sino un auténtico derecho natural. También hemos de verlo en su momento con la amplitud que la cuestión requiere. Sin embargo, no está de sobra el llamar previamente la atención sobre este punto, para evitar que el uso de la expresión *agentes naturales* pueda dar ocasión a un modo puramente positivo de entender la eficiencia de los padres y de los gobernantes en la tarea de la formación humana. Tal modo simplemente positivo de concebir la mencionada eficiencia sería el que por principio estuviese ceñido a la afirmación de que los padres y los gobernantes vienen a ser, de hecho, los más frecuentes o, si se quiere, los más eficaces agentes formativos.

Sin negar ese hecho, la tesis que en el presente capítulo se desarrolla tiene un alcance distinto. La afirmación de que los padres y los gobernantes son los agentes naturales principales de la formación humana quiere decir, ante todo, que es a ellos a quienes radicalmente incumben los deberes y los derechos naturales de la actividad educativa. La omisión de estos deberes naturales y la violencia opuesta al ejercicio de los derechos correspondientes no son, por tanto, simples hechos neutros desde un punto de vista moral, sino—claro está que en la medida en que se hagan de una manera libre—cosas éticamente reprobables, antinaturales o anormales en un sentido distinto del puramente estadístico que estas mismas palabras pueden poseer.

LA EDUCACIÓN DE LOS HIJOS COMO TENDENCIA Y COMO OBLIGACIÓN DE LOS PADRES

De los elementos que intervienen en la definición de la actividad educativa—definición que hay que tener en cuenta para el mejor esclarecimiento del asunto que ahora nos ocupa—, el único que nos sirve es la noción de *prole*. De un modo correlativo, esta idea nos lleva inmediatamente a la del *padre*, en la misma medida en que el efecto nos traslada al agente o causa activa. El hombre en su condición de padre se comporta como causa eficiente de la prole, es decir, como causa eficiente del hombre en su objetiva condición de hijo. Y si la educación es, como ya advertíamos en el análisis de su

definición, una forma o especie de complemento de la actividad procreadora, se hace ya presumible que el agente de ésta deba serlo también de la actividad educativa. En dicha definición la formación de la prole se nos aparecía, expresamente, como algo que afecta al hombre en tanto que hijo y, en consecuencia, como una realidad específicamente dependiente de la potencia de los progenitores.

De una manera explícita, Santo Tomás considera la educación como algo que el padre da al hijo, e incluso emplea la palabra *causa* para significar el oficio del padre no sólo en la procreación, sino también en la educación. A los textos citados en el capítulo primero de la primera parte de este libro¹ pueden añadirse otros en confirmación de lo dicho. Quedémonos con éste:

«primaria y principalmente la causa del débito se encuentra en Dios, que es el primer principio de todos nuestros bienes. Sin embargo, de un modo secundario se halla en el padre, por ser éste el principio próximo de nuestra generación y educación»².

Este texto contiene una noción del padre como causa eficiente de la educación, y justamente bajo el mismo título, y no por otro distinto, en que también lo es de la generación o procreación; por tanto, como principio próximo, o, lo que es igual, como la causa propia y específica, a diferencia del principio primero o causa universal de nuestros bienes, que no es sino Dios. La misma diferencia entre el padre como principio próximo o específico y Dios como principio universal y remoto se halla en este pasaje:

«el padre carnal participa particularmente de la naturaleza de principio, que se da en Dios de una manera universal»³.

Todo ello nos certifica de que en el pensamiento de Santo Tomás el padre es considerado como causa eficiente de la educación.

¹ Véanse, por ejemplo, *In IV Sent.*, dist. 42, Q. 1, a. 2, ad 2; dist. 46, Q. 1, a. 1, q. 1; *In Epist. ad Ephes.*, cap. VI, lect. 1; *Sum Theol.*, I-II, q. 100, a. 5; II-II, q. 10, a. 1^o; q. 102, a. 1.

² *In Deo [...] primo et principaliter invenitur causa debiti, eo quod ipse est primum principium omnium bonorum nostrorum; secundario autem in patre, quia est proximum nostrae generationis et disciplinae principium (Sum. Theol., II-II, q. 106, a. 1).*

³ *Carnalis pater particulariter participat rationem principii, qui universaliter invenitur in Deo (Sum. Theol., II-II, q. 102, a. 1).*

Pero lo que estos pasajes no nos muestran es la razón en que Santo Tomás se apoya para pensar así. El simple hecho de que la educación constituya realmente un complemento de la generación hace ya presumible — como antes se observó — que sea una y la misma la causa eficiente de ambas. Pero, por otra parte, la educación es un complemento *heterogéneo* de la generación. El plano en el que se mueve es distinto del de ésta. Por consiguiente, se podría pensar que el agente de la actividad educativa hubiera, incluso por naturaleza, de ser otro que el de la operación procreadora.

Lo que los textos hasta aquí recogidos nos garantizan no impide la posibilidad de que el agente de la educación sea distinto del padre. Pero veamos una afirmación de Santo Tomás, que ya fue examinada en el capítulo en que se hizo el análisis semántico del término *educación*, y sobre la cual conviene ahora volver por ser especialmente significativa para el tema que estamos discutiendo:

«el que hace de padrino toma sobre sí el oficio de pedagogo, y se obliga por ello a cuidar del ahijado, si la necesidad lo requiere, como en el tiempo y lugar en que los bautizados se nutren entre infieles. Pero donde se nutren entre católicos cristianos puede muy bien excusarse de este cuidado, presumiendo que sean diligentemente instruidos por sus padres»⁴.

Es patente el sentido de este texto para el problema de la causa eficiente de la educación. *Lo natural* es que la educación la realicen los padres (aun en el caso, y tal es, en concreto, el que hace de materia del pasaje, de que se trate de la formación en la vida sobrenatural); y la excepción, que eduque otra persona, cuando las circunstancias lo requieran. Mas eso que, para decirlo brevemente, hemos llamado aquí lo natural, en el sentido más vulgar de la expresión, tiene un *supuesto* y, al mismo tiempo, lleva también consigo una *exigencia*. El supuesto no es otro que el de la capacidad — en este caso, del padre — para la tarea educativa; y la exigencia, tratándose de un ser libre, es el deber moral de asumir el oficio de educador, que pertenece al padre en la misma medida en que es capaz de ello.

⁴ *Ille qui suscipit aliquem de sacro fonte assumit sibi officium paedagogi, et ideo obligatur ad habendum curam de ipso, si necessitas immineret, sicut de eo tempore et loco in quo baptizati inter infideles nutriuntur. Sed ubi nutriuntur inter catholicos christianos, satis possunt ab hac cura excusari, praesumendo quod a suis parentibus diligenter instruantur (Sum. Theol., Suppl. III, q. 67, a. 8).*

Ni la capacidad ni el deber en cuestión pueden negarse al padre si se le reconoce una *tendencia o inclinación natural* al perfeccionamiento de la prole. Esta tendencia a completar y coronar su obra es asignada al padre por Santo Tomás en un pasaje que, por otras razones, también hubo que citar anteriormente:

«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 a llevar sus efectos a la perfección»⁶.

En la última frase de este texto se halla la razón más general por la que el padre puede y debe ser considerado como agente de la actividad educativa: *porque todo ser tiende a llevar su efecto a la perfección*. El efecto del padre es la prole, y el perfeccionamiento de ésta su misma educación. En consecuencia, el padre no sólo engendra al hijo, sino que tiende por naturaleza a perfeccionarlo o educarlo, si es verdad que todos los agentes tienden naturalmente a llevar sus efectos a la perfección. Este mismo principio, según el cual el agente tiene una tendencia natural a lograr que su efecto sea perfecto, lo encontramos también en otro pasaje que se refiere al tema de la educación considerada como fin del matrimonio. La única diferencia es que en esta ocasión el principio no aparece formulado en toda su generalidad, sino que es aplicado a nuestro asunto de una manera estricta:

«la naturaleza no tiende solamente al ser de la prole, sino a su ser perfecto, para lo cual el matrimonio es necesario»⁶.

Lo mismo en éste que en el texto anterior, el principio de la tendencia natural a la perfección del efecto es simplemente afirmado por Santo Tomás, sin acompañamiento de prueba o explicación alguna. Se comprende, no obstante, que así ocurra. Sería contradicto-

⁶ *Matrimonium principaliter institutum est ad bonum prolis, non tantum generandae, quia hoc sine matrimonio fieri potest, sed etiam promovendae ad perfectum statum: quia quaelibet res intendit effectum suum naturaliter perducere ad perfectum (In IV Sent., dist. 39, Q. 1, ad 2).*

Una reproducción literal de esto mismo se encuentra en *Sum. Theol.*, Suppl. III, q. 59, a. 2.

⁶ *Natura non tantum intendit esse in prole, sed esse perfectum, ad quod exigitur matrimonium (In IV Sent., Q. 1, a. 1, ad 4).*

ria una tendencia o inclinación natural que no estuviera naturalmente ordenada a la terminación o plenitud del objeto que representa su término. Lo que puede, sin embargo, ocurrir es una de estas dos cosas: 1.^a) que algún factor distinto de la naturaleza del sujeto de esa misma tendencia impida, por completo o parcialmente, el ejercicio de ésta; 2.^a) que ese mismo ejercicio haya de realizarse de un modo sucesivo y bajo condiciones que le fuercen a un cierto espaciamiento en la adquisición, por parte de su objeto, de las determinaciones que a éste son precisas para actuar enteramente de acuerdo con su ser.

La intervención de la libertad puede oponerse a la tendencia natural del padre al perfeccionamiento de la prole. Pero precisamente por ser libre, el padre es el sujeto de una necesidad ética, fundamentada en su propia naturaleza de padre. Podrá cumplir o no cumplir su deber; pero está moralmente obligado a llevarlo a la práctica, en cuanto las circunstancias lo permitan, y sin que en ningún caso le sea lícito desentenderse de él completamente. Haciendo la enumeración de los preceptos de la ley natural⁷, Santo Tomás incluye expresamente entre ellos el de la educación de los hijos por sus padres; y lo hace, por cierto, basándose en el hecho de la tendencia o inclinación natural de que se trata. En general, los preceptos de la ley natural se siguen, en su existencia y en su orden, de las correspondientes inclinaciones naturales:

«todo aquello a lo que el hombre tiene una inclinación natural lo capta naturalmente la razón como algo que es bueno y que, por tanto, ha de ser puesto en obra; y lo que se le opone es aprehendido como malo y vitando. Así, pues, el orden de los preceptos de la ley natural es conforme al orden de las inclinaciones naturales»⁸.

Y tras haberse referido al deber de conservar la existencia y de impedir, por tanto, lo que a ella se opone — precepto que se sigue de la inclinación a mantenerse en el ser, que la naturaleza humana comporta, como toda naturaleza o sustancia —, afirma Santo Tomás:

⁷ Cf. *Sum. Theol.*, I-II, q. 94, a. 2.

⁸ *Omnia illa ad quae homo habet naturalem inclinationem, ratio naturaliter apprehendit ut bona, et per consequens ut opera prosequenda, et contraria ut mala et vitanda. Secundum igitur ordinem inclinationum naturalium est ordo praeceptorum legis naturalis (Ibidem).*

«en segundo lugar, hay en el hombre una inclinación a algunas cosas más determinadas según la naturaleza que comparte con los demás animales; y según esto se dice que pertenece a la ley natural aquello que la naturaleza enseñó a todos los animales, como la unión carnal del macho y de la hembra, y la educación de los hijos, y otras semejantes»⁹.

La inclinación natural a la educación de los hijos no atañe al padre en tanto que sustancia, ni en su específica condición de racional, sino por el título genérico que le es común con todos los animales. Como sustancia, tiende únicamente a mantenerse en el ser. Esta natural inclinación a conservar la existencia no es privativa de ningún tipo o especie particular de sustancia. Se trata de algo que pertenece y corresponde a todas, lo mismo a las que poseen la vida sensitiva, que a las que carecen de ella. Lo que ya es propio de los animales es la tendencia o inclinación natural a la educación de la prole, al perfeccionamiento de los hijos (dando aquí a las palabras *educación* y *perfeccionamiento* el sentido de un complemento suficiente de la generación o procreación, que naturalmente no es el mismo en el caso del hombre que en el del animal irracional).

El factor específico del hombre, la racionalidad, no interviene de un modo constitutivo en esta inclinación. Lo que hace es transferirla y elevarla desde el fondo biológico del instinto hasta el plano moral de los deberes u obligaciones y, por lo mismo, de los respectivos derechos. Es claro que ni el deber de educar a los hijos, ni ninguna otra especie de obligación, pueden corresponder al hombre únicamente por ser un animal. Sin el libre albedrío no hay determinaciones éticas. Pero una cosa es el deber de educar, y otra, la inclinación correspondiente.

El deber en cuestión es propio y específico del hombre. Supone la libertad, y no de cualquier modo, sino en la forma en que la tiene el hombre: como propiedad de una voluntad que sigue a un entendimiento discursivo. Por el contrario, la inclinación natural a la educación de los hijos es previa al libre albedrío e independiente de él. Aun en el mismo hombre está ya inscrita en los senos biológicos

⁹ *Secundo inest homini inclinatio ad aliqua magis specialia secundum naturam in qua communicat cum caeteris animalibus; et secundum hoc dicuntur ea esse de lege naturali quae natura omnia animalia docuit, ut est commixtio maris et feminae, et educatio liberorum, et similia (Ibidem).*

del instinto, y de ahí que pueda subsistir hasta en el caso de que una libre determinación se le sobreponga, impidiendo, de hecho, su ejercicio. Cuando esto ocurre, el lenguaje común se vale de una expresión muy gráfica. Habla, en efecto, del *padre desnaturalizado*, con lo que da a entender que se trata de un hombre que no se comporta con sus hijos como la naturaleza pide que lo haga, sino que, al oponerse con su libertad a ella, se rebaja, por propia decisión, a un nivel inferior al de los animales carentes de entendimiento. Este comportamiento, peor, como se suele decir, que el de los animales, es posible porque la libertad humana no está unívocamente ceñida a las inclinaciones o tendencias de nuestra naturaleza. Podemos traicionarlas, y también, libremente, las podemos seguir. Tal es la causa de que para el hombre el cumplimiento de la *ley natural* — que no hay que confundir con el sentido de estos mismos términos en las ciencias meramente positivas — constituya un deber y no un puro hecho dado, o un efecto objetivamente previsible, al menos dentro de una estadística normalidad.

EL DERECHO DE LOS PADRES A LA EDUCACIÓN DE LOS HIJOS

Desde el punto de vista del simple historiador, lo que ante todo habría que decir de la doctrina de Santo Tomás sobre este punto es que no lo ha abordado de una manera expresa y propiamente dicha, en ninguna ocasión. El derecho paterno a la educación de la prole, no ya como distinto, sino como previo también al que el Estado tiene en materia de formación y de enseñanza, no se pone realmente en tela de juicio, ni en la época, ni tampoco en el modo o estilo de pensamiento, a que Santo Tomás pertenece. Estrictamente hablando, el problema se viene a plantear, con toda su agudeza y en la forma en que hoy lo conocemos, a partir del momento en que la mentalidad socialista atribuye al poder estatal una función que invade los recintos tradicionalmente reservados a la vida de la familia e incluso al personal e íntimo de cada hombre.

Naturalmente, ello no quiere decir que antes de la época moderna no haya habido doctrinas más o menos audaces en la interpretación de la función del Estado y, concretamente, en la del alcance del mismo en materia de educación. El caso de Platón puede,

aunque con ciertas reservas es sabido que el *comunismo* de Platón se restringe a la clase de los guardianes de la ciudad¹⁰, valer como el más típico. Pero ni la misma *República* platónica llegó nunca a gozar de la vigencia o aceptación social indispensables para que hubieran de tomarse en serio las ideas que en ella se contienen sobre la intervención del Estado en la educación. Aunque Santo Tomás conoció estas ideas a través de su versión aristotélica¹⁰, no se puede afirmar que le hayan servido para plantearse y estudiar a fondo el problema del derecho antecedente de los padres en la educación de la prole. Más aún: estrechamente ajustado al comentario de la crítica aristotélica a Platón, Santo Tomás no llega a discutir, desde el punto de vista del derecho natural, la teoría *socrática* de la comunidad de los hijos. Se limita, lo mismo que Aristóteles, al enjuiciamiento puramente técnico del alcance de esta comunidad a los efectos de la unidad civil, y fundamentándose en el hecho de que los hombres quieren y procuran más lo propio que lo común, llega a la conclusión de que la ley socrática del régimen comunitario de hijos y mujeres es, para la ciudad, más nociva que útil¹¹.

En el escrupuloso comentario de Santo Tomás a la crítica aristotélica a Platón aparecen, junto al ya consignado, otros argumentos que sería prolijo enumerar. Ninguno de ellos aborda la cuestión del derecho del padre a la educación de los hijos. El investigador que al ocuparse de los orígenes históricos de este problema acude, lógicamente, al comentario de Santo Tomás a los escritos políticos de Aristóteles, no puede por menos de sorprenderse ante la completa ausencia de un planteamiento estrictamente *iusnaturalista*. Esta ausencia, no obstante, se explica formalmente por el hecho que ya se ha señalado del atenuamiento riguroso al texto aristotélico y por

¹⁰ Cf. *Polit.*, II, lect. 1-3.

¹¹ *Propria magis homines amant et procurant quam communia. Unde patet quod lex Socratis magis affert civitati detrimentum quam utilitatem (Polit., II, lect. 2).*

La misma idea, más ampliamente expuesta, se encuentra en estas otras palabras: *Duo sunt quae maxime faciunt homines sollicite curare de aliis et maxime diligere eos: quorum unum est quod sit proprium et singulare eorum. Unde homines magis curant de rebus propriis, quam de communibus [...] Aliud est specialis amor, quem quis habet ad aliquem: qui quidem amor magis fit ad eum quem aliquis diligit quam ad eum quem simul cum multis aliis diligit [...] Sic igitur patet quod si sit talis ordinatio civitatis qualem Socrates lege ordinavit, diminuiretur amicitia civium ad invicem; quod est contra intentionem legislatorum (Polit., II, lect., 3).*

que, a su vez, lo que el propio Aristóteles estudia en el presente caso es el tema, tan grato a Platón, de la unidad de la sociedad civil, y no el de la formación o educación de los hijos, ni, por tanto, tampoco el de las atribuciones de los padres. Hay que reconocer, de todas formas, que para ocuparse del problema que ahora examinamos la ocasión no era mala. Pero como aquí no se trata de elucubrar sobre posibilidades, sino de basarse en realidades efectivas, lo único oportuno es insistir en la conveniencia de no cometer el anacronismo de pensar que Aristóteles y Santo Tomás podían tener, para un socialismo cuyos resultados prácticos no conocieron, la misma sensibilidad que un hombre de hoy para una doctrina y unos hechos que cuentan decisivamente en su existencia.

Sin embargo, la única conclusión que de lo dicho hay legítimamente que extraer es la que ya se ha expuesto: ni en esta ni en ninguna otra ocasión ha sido expresa y temáticamente estudiado por Santo Tomás el problema del derecho de los padres a educar a sus hijos. Pretender otra cosa sería imaginar lo que no hay, tanto si se le da a lo que hemos advertido un valor inferior al que le corresponde, como si se exagera su importancia. Porque es verdad también que Santo Tomás se refiere a la cuestión, en un modo indirecto, ciertamente, pero todo lo claro que hace falta para que sobre él pueda fijarse la tesis de que los padres tienen el derecho natural a educar a sus hijos. Veamos, en efecto, cómo y por qué es posible basar esta afirmación en el pensamiento del autor de la *Summa Theologica*:

«es de derecho natural que el hijo, antes del uso de la razón, esté bajo el cuidado del padre. Por consiguiente, iría contra la justicia natural que el hijo, antes de haber alcanzado el uso de la razón, fuese sustraído al cuidado de los padres, o que se dispusiera de él contra la voluntad de los mismos»¹².

La significación y la importancia de este texto para nuestro problema, ya de suyo visibles por la inclusión de términos tan claros como los de derecho y justicia *natural*, son realzadas por la notable

¹² *De iure naturali est quod filius, antequam habeat usum rationis sit sub cura patris. Unde contra iustitiam naturalem esset, si filius, antequam habeat usum rationis, a cura parentum subtrahatur, vel de eo aliquid ordinetur invitis parentibus (Sum. Theol., II-II, q. 10, a. 12).*

circunstancia de que la encíclica *Divini Illius Magistri* lo ha tenido en cuenta en su declaración de la inviolable facultad paterna de educar a la prole¹³. No obstante, ello no quiere decir que, por sí solo, el mencionado pasaje sea bastante para juzgar la tesis en cuestión. La misma encíclica, aunque se sirve de él, no lo utiliza como argumento íntegro y suficiente, sino que lo completa de esta forma: «y como la obligación del cuidado paterno continúa hasta que la prole se halla en situación de proveerse a sí misma, perdura el inviolable derecho de los padres»¹⁴. Y añade, como confirmación, estas palabras del propio Doctor Angélico, tomadas de otro lugar: «porque la naturaleza no pretende solamente la generación de la prole, sino también su conducción y promoción hasta el estado perfecto del hombre en cuanto hombre, que es el estado de virtud».

La afirmación según la cual el hijo, antes de que tenga uso de razón, se encuentra por derecho natural bajo el cuidado del padre, es más limitada que la tesis que estamos examinando. Lo único que de dicha afirmación cabe extraer es que los padres tienen el derecho natural de cuidar de los hijos hasta que éstos alcanzan el uso de la razón. Pero ¿no es precisamente en el momento en que los hijos llegan a ese uso cuando ha de comenzarse la educación, en el más noble sentido de este término? Tal fue, efectivamente, el resultado a que se llegó en el estudio del comienzo de la actividad educativa¹⁵. Y si ello es así, ¿cómo puede explicarse que cuando Santo Tomás habla del derecho natural de los padres a educar a sus hijos, lo haga de forma que este derecho sólo queda afirmado para una breve etapa de la vida, y justamente aquella en que el educando es menos susceptible de auténtica formación? Esta pregunta sigue también planteándose tras haber consultado otros textos, como, por ejemplo, los siguientes:

- a) «nadie debe romper el orden del derecho natural por el que el hijo se halla bajo el cuidado del padre»¹⁶;

¹³ Cf. *Divini Illius Magistri*, n. 17.

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ Véase el último epígrafe del capítulo *Esencia y duración de la actividad educativa*.

¹⁶ *Nec aliquis debet rumpere ordinem iuris naturalis, quo filius est sub cura patris (Sum. Theol., II-II, q. 10, a. 12, ad 2).*

- b) «antes de tener uso de razón, el niño, según el orden natural, es encaminado a Dios por la razón de los padres, a cuyo cuidado está por naturaleza sometido»¹⁷.

El texto *b)* no contiene ninguna variante que pueda engendrar dudas sobre lo ya afirmado. En cambio, el texto *a)*, considerado de una manera aislada, sin relación alguna a su contexto, se podría interpretar como una verdadera afirmación del paterno derecho natural a educar a la prole. Dos hechos bien enlazados, uno positivo y otro negativo, favorecen esta interpretación. En primer lugar, la referencia al hijo, en vez de al niño. Si el derecho natural que el padre tiene a cuidar de la prole va referido, como ocurre aquí, al hijo, hay que pensar que se habla de un derecho que se establece sólo afirmativamente, o sea, sin limitación o restricción a esa determinada etapa de la vida que es la infancia. En segundo lugar, y corroborando esto mismo, el texto *a)* no habla para nada del uso de razón como límite o tope de una determinada etapa de la prole. Ahora bien: el contexto de este mismo pasaje no es otro que el cuerpo de un artículo de la *Summa Theologica* en el que el problema examinado atañe expresamente a la edad infantil (*utrum pueri iudeorum et aliorum infidelium sint invitis parentibus baptizandis*).

Con estos solos datos, dos hipótesis son inmediatamente posibles: 1.^a) que al afirmar el derecho natural de los padres a cuidar de los hijos, este derecho haya de entenderse como efectivamente restringido al tiempo en que la prole no dispone del uso de la razón; 2.^a) que no se trata de ninguna restricción, sino tan sólo del hecho de que, por ocuparse de un problema que no es el del derecho de los padres a educar a sus hijos, sino otro más limitado a la edad infantil, Santo Tomás lo plantea y lo resuelve dentro de ese mismo marco cronológico; sin que ello signifique que lo que en este concreto sentido afirma no se pueda aplicar, aunque sea con alguna diferencia, a otras etapas de la vida de la prole. Para poder optar por esta segunda hipótesis harían falta dos cosas: la existencia de otros pasajes de Santo Tomás que así lo requiriesen, y una suficiente aclaración de la diferencia entre el derecho natural del padre a cuidar de sus hijos en la edad infantil, por una parte, y, por la otra,

¹⁷ *Puer, antequam habeat usum rationis, naturali ordine ordinatur in Deum per rationem parentum, quarum curae naturaliter subiacet (Sum. Theol., II-II, q. 10, a. 12, ad 4).*

ese mismo derecho natural referido a la prole después que ésta ha alcanzado el uso de la razón.

No se concibe un deber para cuyo ejercicio no exista el correspondiente derecho. En consecuencia, si el padre tiene el deber, y deber natural, de educar a sus hijos, ha de tener también el derecho natural correspondiente. Afirmar lo primero lleva necesariamente a admitir lo segundo. Sería, pues, una perfecta inconsecuencia pensar que Santo Tomás no haya aceptado el natural derecho de los padres a educar a los hijos, cuando nos consta su indudable aceptación del respectivo deber natural paterno. El nexo lógico es aquí tan evidente, tan inmediatamente perceptible, que no hay lugar a dudas. Por lo demás, los textos en que se justifica ese deber fueron ya consignados, y en lo preciso comentados también, en páginas anteriores¹⁸. Únicamente, y a los efectos de hacer más explícita la prueba de la tesis que aquí se mantiene, puede ser oportuna la reproducción de otro pasaje que hubo que examinar en el estudio de los límites cronológicos de la educación. Quedémonos solamente con lo más esencial:

«el matrimonio, por intención de la naturaleza, se ordena a la educación de la prole, no sólo por largo tiempo, sino por toda la vida de la prole»¹⁹.

Y vengamos, por último, a la resolución final de la cuestión. Toda *intentio naturae*, o sea, toda tendencia o inclinación natural, determina en el hombre — como ya veíamos al aclarar la relación existente entre tendencias y preceptos naturales — un deber, igualmente natural, que es el correlativo del precepto que tiene esa misma índole. Pues bien: si el matrimonio, por virtud de una *intentio naturae* está ordenado a la educación de la prole durante toda la vida de la misma, es preciso inferir que los padres están en el derecho natural de educar a sus hijos, no sólo durante un cierto tiempo de la vida de éstos, sino a lo largo de toda su existencia. Si en los textos que antes se discutieron no lo dice así Santo Tomás, ello se

¹⁸ Véase, en este mismo capítulo, el epígrafe sobre *La educación de los hijos como tendencia y obligación de los padres*.

¹⁹ *Matrimonium ex intentione naturae ordinatur ad educationem prolis non solum per aliquod tempus, sed per totam vitam prolis* (*In IV Sent.*, dist. 33, Q. 2, a. 1).

debe, pura y simplemente, al hecho de que lo discutido en tales textos es otro asunto, más o menos ligado con el que se examina.

Sólo queda añadir que hay, desde luego, una cierta diferencia entre el derecho natural del padre a cuidar de sus hijos antes de que éstos tengan uso de razón, y el derecho, igualmente natural, a educarles también desde que llegan a tener tal uso. La diferencia estriba en que durante toda la primera etapa el derecho del padre sobre el hijo no es solamente el que le corresponde *por* su natural obligación de cuidar de la prole, sino que, hallándose el hijo todavía en una situación equivalente a la del animal irracional, el padre tiene también sobre él — según la ley de la naturaleza, aunque sin duda, *con* la obligación de respetarla y no salirse de ella — una especie de derecho de dominio.

Este dominio paterno de la prole va perdiendo su mismo fundamento — con relación a ella, aunque no respecto de un tercero — conforme el hijo va perfeccionándose en el uso de la razón, que es, a la vez, un uso de la libertad. No por esto se altera la obligación del padre de formar a sus hijos; por el contrario, en esta etapa es cuando más y mejor puede educarle; ni cesa tampoco en ella por completo el dominio paterno, que dura hasta la llamada *edad perfecta*, en la que ya está el hijo en plenas condiciones de disponer libremente de sí propio. Y todavía después de ese momento tienen los padres el derecho natural, basado en el deber correspondiente, de educar en cierto modo a los hijos, en la medida en que ello sea posible y necesario, puesto que el matrimonio está por naturaleza ordenado a una educación que se dilata a la *vida entera de la prole*. Ni que decir tiene, claro es, que la educación cobra aquí un sentido diferente al que posee con anterioridad a la edad perfecta de los hijos. Perdido ya el derecho de dominio, los consejos sustituyen a las órdenes, pero nunca la incuria al interés, en un padre que actúa conforme a la ley natural²⁰.

²⁰ La intención primera de esta ley se refiere al cuidado paterno de los hijos hasta que llegan a la edad perfecta; pero también a partir de ese momento, el deber de cuidar de los hijos, aunque ya es sólo de intención segunda, sigue siendo de ley natural (Cf. el texto ya considerado en el problema de los límites cronológicos de la educación — correspondiente a *In IV Sent.*, dist. 33, Q. 2, a. 2, solut. 1, ad 1).

EL GOBERNANTE Y LA FORMACIÓN INTELECTUAL DEL CIUDADANO

Examinados los problemas del deber y del derecho paternos a la educación de la prole, queda por estudiar la función específica del gobernante en la formación del ciudadano. De un modo natural, el hombre realmente pertenece no sólo a la familia en la que nace, sino también a una más amplia y suficiente agrupación, que es la comunidad o sociedad civil. Lo que el padre representa en la primera lo es, a su modo, el gobernante en la segunda. Sobre la base de esta esencial analogía²¹ se plantea el problema de la intervención del gobernante en la formación intelectual y moral del ciudadano.

Naturalmente, este problema no tiene por qué ponerse como el de una fricción entre los derechos y los deberes del padre y los del gobernante. La semejanza entre los oficios respectivos se limita a la simple analogía entre dos menesteres pertinentes a distintas esferas. Y aunque es justo decir que el gobernante complementa a su modo la tarea del padre sobre el hijo, tal complementación no tiene por qué invadir la actividad ni la competencia paternas, puesto que pertenece enteramente a un ámbito distinto. Mientras que el padre y el gobernante se mantengan en sus específicas esferas, no hay lugar a choques. El objeto adecuado de la solicitud paterna es el bien privado de la prole (éticamente hablando, un bien privado que desde luego no se ha de oponer al bien común, pero que tampoco es idéntico a él). En cambio, el dominio adecuado de la solicitud del

²¹ En varias ocasiones Santo Tomás señala la semejanza entre el padre y el gobernante; así, por ejemplo: *communicatio quae est inter patrem et filios habet similitudinem regni; quia pater habet curam filiorum, sicut rex subditorum. Et inde est quod Homerus Iovem, propter regiam potestatem, appellavit patrem. Principatus enim patris in domo est quasi quoddam regnum (Ethicor., lib. VIII, lect. 10, n. 1.682); amicitia paterna est [...] similis regali (Ethicor., lib. VIII, lect. 10, n. 1.690); naturaliter enim pater principatur filio sicut et rex subditis (Ethicor., lib. VIII, lect. 10, n. 1.692); persona quae quantum ad ad aliquid providentiam circa nos gerit, particulariter participat proprietatem patris [...] Et inde est quod omnes tales personae patres appellantur, propter similitudinem curae (Sum. Theol., II-II, q. 102, a. 1); princeps comparatur ad patrem, sicut universalis virtus ad particularem, quantum ad exteriorem gubernationem, non autem quantum ad hoc quod pater est principium generationis; sic enim comparatur ad ipsum virtus divina, quae est omnium productiva in esse (Sum. Theol., II-II, q. 102, a. 3, ad 1).*

gobernante es precisamente el bien común. Si algún deber y algún derecho tiene el gobernante a intervenir en la formación del ciudadano, ha de ser porque el bien común lo exija, ya que este bien es la razón de ser del gobernante y la de su específica solicitud.

Hecha la precedente salvedad sobre las respectivas competencias del padre y del gobernante, vayamos a la manera en que éste contribuye a la formación intelectual del ciudadano. Entra aquí en juego, dentro del pensamiento de Santo Tomás, toda una forma de entender la política, esencialmente basada en la natural ordenación de la vida activa a la contemplativa. La política es, evidentemente, una parte de la vida activa. En consecuencia, y a pesar de que su rango es el más alto dentro de las ocupaciones de la vida práctica, no es un fin en sí misma, sino un medio:

«por la vida política tendemos a otra distinta de ella: la felicidad especulativa, a la que se ve que se dirige toda la vida política, ya que por la paz, que con ésta se establece, se da a los hombres la facultad de contemplar la verdad»²².

Sería, ciertamente, impropio considerar estas palabras de Santo Tomás como la afirmación de que la vida política tiene su fin propio e inmediato en la contemplación de la verdad. Tan impropio, desde luego, como el pasar por alto que ése es su fin remoto e indirecto. El sentido del pasaje está bien claro. Hay una manifiesta transición, un nexo perceptiblemente graduado, que, comenzando por la actividad política, acaba en la contemplación de la verdad. La paz es el eslabón intermediario: algo que se consigue merced al ordenamiento de la vida política y que, a su vez, hace posible a los hombres el entregarse al ocio especulativo.

Pero veamos más detenidamente la cuestión. Ante todo, la vida política no se reduce a la actividad del gobernante. Vida política es, en general, la específica y propia de todos los ciudadanos como tales. Pero su ordenación pertenece, en cambio, al gobernante, que es quien tiene a su cargo el cuidado de la comunidad. El fin de esta ordenación, la paz, no lo consigue el gobernante únicamente, sino

²² *Per vitam politicam quaerimus quasi alteram existentem ab ipsa. Haec est enim felicitas speculativa, ad quam tota vita politica videtur ordinata; dum per pacem, quae per ordinationem vitae politicae statuitur, datur hominibus facultas contemplandi veritatem (Ethicor., lib. X, lect. 11, n. 2.101).*

que es el efecto de la cooperación de todos los ciudadanos, encabezados y dirigidos por aquél. El gobernante es, pues, entre los ciudadanos, el que para *ordenar* la convivencia, tiene el poder de dar las *órdenes* precisas. Y la paz, que requiere la conveniente y justa satisfacción de las necesidades de los súbditos, se atribuye como efecto al gobernante, no de un modo exclusivo, sino de una manera principal, análoga a la forma en que la casa se atribuye al arquitecto como el agente ordenador y directivo de la edificación.

Hasta aquí, la relación de medio a fin se corresponde con una conexión de causa a efecto. El gobernante, cuyo objetivo propio e inmediato lo constituye la paz de la convivencia, es respecto de ésta la causa principal y directiva. No puede, en cambio, atribuírsele otro tanto respecto de la contemplación de la verdad. La actividad que el gobernante ejerce es sólo una *condición*, de innegable importancia, para que la contemplación de la verdad sea posible. Y si se tiene en cuenta que el ocio especulativo es la manera en que la formación intelectual se verifica²³, habrá que decir también que el gobernante no se nos presenta todavía como una efectiva y verdadera causa de la misma, sino tan sólo como una condición muy necesaria.

Son cosas, por consiguiente, bien distintas las que el maestro y el gobernante hacen en beneficio de la formación intelectual. Y no es que sea bastante para ésta lo que hace el maestro; por el contrario, el discípulo tiene también en ella una función activa, sin la cual no se da el aprendizaje; pero mientras que el maestro, al enseñar, actúa como con-causa en dicha formación, el gobernante, en cambio, no realiza ninguna función activa, ya que en sí misma la paz no es, a diferencia de la enseñanza, una operación, sino un estado, y como tal no es productiva de efectos, aunque contribuya a hacer posible que entren en ejercicio las respectivas causas.

²³ La formación intelectual es ante todo una formación del entendimiento, que en sí mismo es teórico o especulativo, pues su acto consiste, pura y simplemente, en entender o, lo que es lo mismo, en aprehender la verdad. Si el entendimiento se hace práctico, es como por una cierta extensión (*intellectus speculativus per extensionem fit practicus*, *Anima*, II, t. 47; *intellectus speculativus est qui quod apprehendit non ordinat ad opus, sed ad solam veritatis considerationem; practicus vero dicitur qui hoc quod apprehendit ordinat ad opus*, *Sum. Theol.*, I, q. 79, a. 11). Es, por tanto, en la aprehensión o contemplación de la verdad donde se verifica la perfección propia del entendimiento, o sea, su *formación* en el más riguroso sentido.

Y hay también, en este mismo punto, una decisiva diferencia entre los gobernantes y los padres. Estos no solamente tienen el deber de establecer dentro de la familia un ambiente propicio para la formación intelectual de la prole, sino que están además en el derecho de darles directamente esta formación, en tanto que ellos mismos la posean. Los padres pueden ser maestros de sus hijos. Tal facultad les viene, por naturaleza, de su deber de educarles — habida cuenta de que en la educación es una parte integrante la conveniente formación intelectual — y sus limitaciones son las determinadas por las de los mismos conocimientos que ellos tengan y aquellas que resulten de la atención a otras cargas, igualmente precisas, de la vida familiar, con las que imponga también el cumplimiento de sus propios deberes personales. Tales limitaciones son, numéricamente hablando, muy considerables, y en la práctica puede llegar hasta impedir el ejercicio de aquella facultad. En tal caso, los padres están en la obligación de procurar que alguien les complemente o sustituya en la formación intelectual de sus hijos. Muy distinto es el caso del gobernante. La razón de que éste no ejerza por sí propio una enseñanza intelectualmente formativa no es que se vea imposibilitado de ella, sino que esta función no le incumbe en cuanto gobernante.

Pero si la enseñanza de los saberes teóricos no es un derecho ni una obligación que el gobernante tenga como tal, lo que sí que le afecta, precisamente como gobernante, es el derecho y la obligación de ordenar que estos saberes se enseñen en tanto en cuanto lo exija el bien común. Siguiendo el pensamiento aristotélico, Santo Tomás considera la ciencia política o civil como el más principal y *arquitectónico* de los saberes prácticos²⁴. Y al tratar, en concreto, del valor *máximamente arquitectónico*, es decir, supremamente directivo, de la ciencia política, dice que ésta, aunque no puede dictaminar el contenido de los saberes teóricos, preceptúa su uso; y lo demuestra y ejemplifica de la siguiente forma:

«la ciencia política preceptúa al saber especulativo únicamente en lo tocante al uso, no en lo que concierne a la determinación de su obra.

²⁴ *Civilis scientia videtur esse [...] principalissima, et maxime architectonica* (*Ethicor.*, lib. I, lect. 2, n. 25); *sciendum est autem quod política dicit esse principalissimam, non simpliciter, sed in genere activarum scientiarum* (*Ethicor.*, lib. I, lect. 2, n. 31).

Pues la política ordena [por ejemplo] que algunos enseñen o aprendan geometría. En efecto, estos actos, por ser voluntarios, pertenecen a la materia de la moral y son ordenables al fin de ella. Lo que el político no preceptúa a la geometría es lo que ésta haya de concluir respecto del triángulo, porque esto no está sujeto a la voluntad del hombre ni es ordenable a la vida humana. Y de ahí que [Aristóteles] afirme que la política determina qué disciplinas, tanto prácticas como especulativas, deben existir en las ciudades, y quién deba aprenderlas, y durante cuánto tiempo»²⁵.

Lo que se dice aquí es que la política tiene una facultad de ordenación, un poder directivo, sobre el uso de los saberes teóricos. Esta rectoría de la política es una virtualidad que se refiere simplemente al hecho de enseñarlos y, respectivamente, de aprenderlos. Pero ello basta para que el gobernante pueda dar las órdenes oportunas, en nombre del bien común y en la medida en que éste las exija; siendo tal exigencia la razón de que, a su vez, la posibilidad de dar esas mismas órdenes vaya acompañada del deber de darlas²⁶.

Es evidente que, al imponer la enseñanza de los saberes teóricos, el gobernante hace algo más inmediato por la formación intelectual que al establecer las condiciones en que la paz de la convivencia, y con ella, la posibilidad del ocio especulativo, se consigue. Mandando que se enseñe, el gobernante actúa como una causa de la enseñanza misma y, por tanto, de la consiguiente formación, que es intelectual en el sentido más propio, ya que tal enseñanza se refiere, en el presente caso, a los saberes de índole teórica. Con todo, el gobernante continúa siendo aquí un agente indirecto. No es quien enseña, sino quien ordena que se enseñe. Su diferencia con el maestro es manifiesta. El acto de la enseñanza lo es también de obediencia

²⁵ *Scientiae speculativae praecipit civili solum quantum ad usum, non autem quantum ad determinationem sui operis. Ordinatur enim politica, quod aliqui doceant vel addiscant geometriam. Huiusmodi autem actus in quantum sunt voluntarii pertinent ad materiam moralem, et sunt ordinabiles ad finem humanae vitae. Non autem praecipit politicus geometriae, quae de triangulo concludatur: hoc enim non subiaceat humanae voluntati, nec est ordinabile humanae vitae, sed dependet ex ipsa rerum ratione. Et ideo dicit quod politica praedeterminat quas disciplinarum debitum est esse in civitatibus, scilicet tam practicarum quam speculativarum, et quisquam debent addiscere, et usque ad quod tempus* (*Ethicor.*, lib. I, lect. 2, n. 27).

²⁶ Sobre la forma en que el bien común requiere la comunicación de los saberes teóricos, cf. A. MILLAN PUELLES, *La función social de los saberes liberales* (Rialp, Madrid, 1961, especialmente pp. 127-133).

cia en el maestro que cumple su función por orden del gobernante. Por el contrario, lo que el gobernante hace no es obedecer, sino mandar, ni tampoco enseñar, sino hacer que se enseñe.

Y es también manifiesto que aunque el padre no enseñe por sí mismo los saberes teóricos, su proximidad a esta enseñanza es mayor de la que corresponde al gobernante. Enseñar no es de suyo un acto de gobierno, sino más bien un acto de paternidad. De ahí que pueda decirse que el maestro suple o completa al padre, representándole en el acto de enseñar, mientras que nada de ello puede atribuírsele respecto del gobernante. La relación en que con éste está el maestro no es de suplencia, sino de obediencia, y no lleva consigo formalmente una adecuada representación del mando, sino tan sólo una ejecución de lo mandado, como se comprueba por el hecho de que las órdenes que a su vez el maestro puede dar son muy distintas de las que recibe. Lo que los gobernantes mandan a los maestros como tales maestros es que enseñen, y lo que los maestros mandan a los discípulos como tales discípulos es que aprendan. Todo ello, sin duda, tiende a un mismo fin, pero no autoriza a equiparar los medios.

* * *

Es inútil buscar en Santo Tomás una formulación explícita y literal de lo que hoy se llama la «función subsidiaria del Estado», ni en general, ni con relación a la enseñanza de los saberes especulativos. Mucho más cerca de ello hemos de vernos al examinar la intervención del gobernante en la formación moral del ciudadano. Sin embargo, por lo que toca al tema de la formación intelectual, los fundamentos del carácter subsidiario del Estado en materia docente están en Santo Tomás: en primer lugar, el derecho natural de los padres a educar a sus hijos, derecho que se desprende, como oportunamente pudo verse, del respectivo deber, y que también concierne a la formación intelectual, en tanto que ésta es una parte integrante de la educación; y en segundo lugar, el carácter de *auxilio* que para el hombre tiene toda sociedad, imperfecta o perfecta, de que forme parte²⁷, lo cual no se cumpliría si el gobernante, en

²⁷ *Sciendum est quod quia homo naturaliter est animal sociale, utpote qui indiget ad suam vitam multis, quae sibi ipse solus praeparare non potest; conse-*

vez de ayudar al ciudadano, obstaculizara el ejercicio de los derechos naturales de éste.

EL GOBERNANTE Y LA FORMACIÓN MORAL DEL SÚBDITO

La formación o educación moral que los padres deben a sus hijos no solamente no es incompatible con el bien común, sino que además redundaría en su favor. Todo lo que los padres logren de sus hijos formándoles moralmente lo gana la sociedad. Y hasta hay que decir que el deber de dar tal formación no lo tienen los padres única y exclusivamente como padres, sino también como miembros de la sociedad: como de algún modo responsables de la conducta de esos ciudadanos que sus mismos hijos van a ser. De lo cual se desprende que la sociedad —y, respectivamente, el gobernante— tiene cierto derecho a que los padres eduquen bien a sus hijos, lo mismo en lo intelectual que en lo moral. Pero el deber que corresponde al padre en cuanto padre, y por el solo título de tal, no tiene por fundamento el bien común, sino el privado y propio de la prole, a diferencia de lo que conviene al gobernante, cuyo objeto adecuado no es el bien particular de ningún súbdito, sino el común o general de todos ellos.

Es preciso, por tanto, que el gobernante haya de intervenir en la formación moral del súbdito en la medida en que el bien común se lo exija, y en que se lo exija precisamente en la forma en que puede obligarle como gobernante: haciendo que éste intervenga de un modo directivo en dicha formación. Lo propio del gobernante es, en efecto, dirigir u ordenar las operaciones de los súbditos hacia el bien común, en el grado en que ello sea necesario. Y esto es justamente lo que, según Santo Tomás, se verifica en la ley. Por consi-

quens est, quod homo naturaliter sit pars alicuius multitudinis, per quam praestetur sibi «auxilium» ad bene vivendum. Quo quidem «auxilio» indiget ad duo. Primum quidem ad ea quae sunt vitae necessaria, sine quibus praesens vita transigi non potest; et ad hoc auxiliatur homini domestica multitudo, cuius est pars. Nam quilibet homo a parentibus habet generationem, et nutrimentum et disciplinam. Et similiter singuli, qui sunt partes domesticae familiae, se invicem «juvant» ad necessaria vitae. Alio modo «juvatur» homo a multitudine, cuius est pars, ad vitae sufficientiam perfectam [...] et sic homini «auxiliatur» multitudo civilis (Ethicor., lib. I, lect. 1, n. 4).

guiente, si el bien común requiere la intervención directiva del gobernante en la formación moral del súbdito, de una u otra manera esta exigencia tendrá que afectar a la ley, determinando, al menos, una modalidad o especie de ella.

Hasta tal punto ve Santo Tomás determinada a la ley por la exigencia de la intervención directiva del gobernante en la formación moral del súbdito, que no se limita a hablar de la necesidad o conveniencia de que haya ciertas leyes encaminadas a esa formación. Para Santo Tomás se trata, en general, de algo que determina a toda ley, o, lo que es igual, de una propiedad de la ley misma, independientemente de que también convenga la existencia de leyes especiales en las que se prescriba la enseñanza de la virtud de obedecer las leyes. Dicho de otra manera: para Santo Tomás, toda ley es moralmente formativa, y no sólo la que prescribe o establece la formación moral propia del súbdito. Y es moralmente formativa toda ley —se sobrentiende, toda ley justa— porque el efecto a que con ella tiende el gobernante es un acto moralmente virtuoso: el cumplimiento de algo necesario para conseguir el bien común.

Dos clases de afirmaciones hace Santo Tomás acerca de este punto: unas simplemente enunciativas y otras demostrativas. Aunque las de mayor valor son las segundas, conviene, sin embargo, registrar algunas de las primeras por la claridad y el rigor con que fijan la tesis. Por ejemplo:

- «el fin de cualquier ley [...] es hacer buenos a los hombres»²⁸;
- «la ley tiende a hacer a los hombres virtuosos, y los preceptos de la ley se refieren a los actos de las virtudes»²⁹;
- «la intención de todo legislador es hacer justos a los hombres»³⁰;
- «con las leyes, los premios y los castigos, la política atiende al importante fin de hacer que los ciudadanos sean buenos y realizadores del bien, lo que es lo mismo que obrar según la virtud»³¹;
- «acostumbrando a los hombres, por medio de los preceptos, los

²⁸ *Finis cuiuslibet legis [...] est homines facere bonos (Cont. Gent., lib. III, cap. 116).*

²⁹ *Lex intendit homines facere virtuosos; et praecepta legis sunt de actibus virtutis (Cont. Gent., ibidem).*

³⁰ *Intentio cuiuslibet legislatoris est facere homines iustos (Epist. ad Rom., cap. X, lect. 1, n. 819).*

³¹ *Política [...] ad hoc praecipuum studium adhibet ferendo leges et praemia, et poenas adhibendo, ut faciat vides bonos et operatores honorum. Quod est operari secundum virtutem (Ethicor., lib. I, lect. 14, n. 174).*

premios y los castigos, a las obras de las virtudes, los legisladores les hacen virtuosos. Y los que no hacen bien esto, pecan en la legislación»³²;

«entre el que rige y los súbditos hay un amor de sobreabundancia en razón del beneficio, como la que va del que lo hace al beneficiado. Pues pertenece al rey el hacer el bien a los súbditos; ya que si es bueno, tiene el cuidado de que actúen bien. Su fin, en efecto, es hacer virtuosos a los súbditos»³³.

Estas afirmaciones plantean un problema: ¿cuál es realmente entonces la finalidad general de toda ley: el bien común o la virtud de los súbditos? Definiendo la ley, Santo Tomás pone concretamente como objeto de ella — y en consecuencia, del legislador en cuanto tal— el bien común: la ley es *una cierta ordenación de la razón al bien común, promulgada por el que tiene el cuidado de la comunidad*³⁴. La simple idea de que no es contradictorio que la ley tenga como fin tanto el bien común cuanto la virtud moral del súbdito, es en sí misma correcta, pero deja intacta la cuestión de si estos dos fines se limitan a yuxtaponerse o guardan, por el contrario, una unidad más íntima. Santo Tomás admite lo segundo:

«la intención [...] de cualquier legislador es, de un modo primario y principal, el bien común; y secundariamente, el orden de la justicia y la virtud, por el que el bien común se conserva y se logra»³⁵.

Es decir: el fin que radicalmente constituye la intención del legislador en cuanto tal—o sea, en cuanto legislador y no simplemente en cuanto hombre—es el bien común; pero como éste exige, para ser logrado y conservado, la virtud moral propia del súbdito, tal

³² *Legislatores, assuefaciendo homines per praecepta, praemia et poenas ad opera virtutum, faciunt eos virtuosos. Et ad hoc debet ferri intentio cuiuslibet legislatoris. Qui vero hoc non bene faciunt, peccant in legislatione (Ethicor., lib. II, lect. 1, n. 251).*

³³ *Inter regens et subditos est amicitia superabundantiae, secundum rationem beneficii, sicut est beneficiantis ad beneficiatum. Pertinet enim ad regem ut beneficiat subditi. Si enim sit bonus, habet curam subditorum ut bene operentur: intendit enim subditos facere virtuosos (Ethicor., lib. VIII, lect. 11, n. 1.689).*

³⁴ *Quaedam ordinatio rationis ad bonum commune, et ab eo qui curam communitatis habet, promulgata (Sum. Theol., I-II, q. 96, a. 4).*

³⁵ *Intentio [...] cuiuslibet legislatoris ordinatur primo quidem et principaliter ad bonum commune; secundo autem ad ordinem iustitiae et virtutis, secundum quem bonum commune conservatur, et ad ipsum pervenitur (Sum. Theol., I-II, q. 100, a. 8).*

virtud, a su vez, y precisamente como medio para alcanzar o mantener dicho bien, es fin del legislador. Ciertamente, hay en esto una manifiesta subordinación de la virtud moral del súbdito al bien común. Pero esta subordinación no significa otra cosa sino que al legislador no le compete el procurar esa virtud nada más en el modo y la medida en que para el bien común sea necesaria. La analogía entre el padre y el gobernante no es más que una analogía. De aquí la diferencia entre el beneficio que el padre hace a su hijo al procurar formarle moralmente, y el que el gobernante hace al súbdito al encaminarle y obligarle a la virtud moral. Este último beneficio no va formalmente dirigido al bien privado del que lo recibe, aunque de hecho lo logre. A diferencia del que atañe al padre respecto de su hijo, la razón que faculta y mueve a hacerlo es exclusivamente el bien común; y el amor que el cuidado de este bien supone hacia los súbditos no se refiere particularmente a ningún hombre, sino en general a todos los que el gobernante tiene bajo sí. Desde el punto de vista de la intimidad o inmediatez personal del beneficio, el del padre a su hijo es evidentemente superior al del gobernante a sus súbditos³⁶.

* * *

Un tránsito desde la simple enunciación a la demostración de que la virtud moral del súbdito es un fin de la ley se encuentra en el pasaje que se acaba de analizar. Estableciendo que el legislador tiende al orden de la justicia y la virtud, por el que el bien común se logra y se conserva, Santo Tomás no solamente dice que la ley es un medio para este mismo orden, sino que en cierta forma lo demuestra, al considerar tal *orden* como algo necesario para conseguir y mantener aquel bien. Pero esta demostración no es todo lo explícita que el asunto requiere. No es que carezca de suficiente validez, sino que le faltan algunas aclaraciones que nos permitan ver hasta qué punto exige el bien común unos súbditos justos y virtuosos. El mismo par de ideas, *la justicia y la virtud*, resulta un tanto oscuro. Si lo que con él se quiere manifestar es que además de la virtud de la justicia, la ley tiene por fin otras virtudes morales, y aún de algún modo la totalidad de ellas, esto ha de ser expresamen-

³⁶ *Quamvis enim beneficium regis simpliciter sit maximum in quantum respicit totam multitudinem, tamen per comparisonem ad unam personam, beneficium patris est maius (Ethicor., lib. VIII, lect. 11, n. 1.691).*

te dicho. De ahí la necesidad de ver otros pasajes en los que Santo Tomás aclara por completo la cuestión.

Comentando a Aristóteles, señala Santo Tomás que *la ley preceptúa sobre cada una de las virtudes*³⁷ y que *la justicia legal incluye toda virtud*, o, lo que es lo mismo, que *le pertenece la virtud entera*³⁸.

Pero el texto más riguroso y ajustado, el que mejor se adapta a la demostración e ilustración del tema, es este otro:

«todos los objetos de las virtudes pueden ser referidos o al bien privado de alguna persona o al bien común de la multitud [...] Y como la ley [...] se ordena al bien común, no hay ninguna virtud sobre cuyos actos no pueda la ley preceptuar. Sin embargo, la ley no preceptúa sobre todos los actos de todas las virtudes, sino únicamente sobre los que son ordenables al bien común, ya de un modo inmediato, como el que corresponde a lo que por el bien común se hace directamente, ya de un modo mediato, como cuando se ordenan por el legislador cosas pertenecientes a la buena disciplina por la que se instruye a los ciudadanos para que conserven el bien común de la justicia y de la paz»³⁹.

³⁷ *Lex praecipit ea quae pertinent ad singulas virtutes. Praecipit enim facere opera fortitudinis, puta cum praecipit quod miles non derelinquat aciem, et quod non fugiat, neque proiciat arma. Similiter etiam praecipit ea quae pertinent ad temperantiam, puta cum praecipit quod nullus moechetur, et quod nullus faciat mulieri aliquod convicium in propria persona. Et similiter praecipit ea quae pertinent ad mansuetudinem: sicut cum praecipit quod unus non percutiat alium ex ira, et quod non contendat cum eo opprobria inferendo. Et similiter est de aliis virtutibus quarum actus lex iubet, et de aliis malitiis quarum actus prohibet (Ethicor., lib. V, lect. 2, n. 904).*

³⁸ *Iustitia legalis includit omnem virtutem. Ad eam enim pertinet uti virtute ad alium. Qualibet autem virtute potest aliquis uti ad alterum. Unde manifestum est quod iustitia legalis non est quaedam particularis virtus, sed ad eam pertinet tota virtus. Neque contraria malitia est pars malitiae, sed tota malitia. Quia similiter qualibet malitia potest homo uti ad alterum (Ethicor., lib. V, lect. 2, n. 911).*

³⁹ *Omnia autem obiecta virtutum referri possunt ad bonum privatum alicuius personae, vel ad bonum commune multitudinis [...] Lex autem [...] ordinatur ad bonum commune; et ideo nulla virtus est de cuius actibus lex praecipere non possit. Non tamen de omnibus actibus omnium virtutum lex humana praecipit, sed solum de illis qui ordinabiles sunt ad bonum commune, vel immediate, sicut cum aliqua directe propter bonum commune fiunt, vel mediate, sicut cum aliqua ordinantur a legislatore pertinentia ad bonam disciplinam, per quam cives informantur, ut commune bonum iustitiae et pacis conservent (Sum. Theol., I-II, q. 96, a. 3).*

La novedad con que aquí nos encontramos es la aclaración de que, si bien la ley recae sobre actos de todas las virtudes, no preceptúa sobre todos ellos, sino únicamente sobre los que son ordenables al bien común. Pero ocurre entonces preguntarse: ¿cuáles son esos actos? En primer lugar, es evidente, y hay que decirlo aunque resulte tautológico, que el fin más inmediato de la ley es que el súbdito haga el acto de obedecerla. Las leyes, en efecto, se establecen para que se las cumpla; y lo que ante todo mandan es cumplirlas. La obediencia a la ley es la virtud específica del súbdito, y al preceptuar esta virtud, la ley es moralmente formativa del súbdito en cuanto tal⁴⁰. Ahora bien: la obediencia a la ley, que ya es en sí misma una virtud, lleva a poner en práctica los actos que el gobernante ordena; y estos actos se refieren, por su objeto, a todas las virtudes, ya que todas se pueden ordenar al bien común, entrando así en la competencia de la ley.

La misma conclusión viene a extraerse si, en vez de tomar por base la obediencia, se parte de la justicia. La virtud que tiene por objeto el bien común es la justicia que se denomina *general*⁴¹. Todo hombre tiene la obligación de ser justo no sólo, en particular, con cada uno de los hombres con los que convive, sino también con todos ellos en común. Esta justicia es, precisamente, la que la ley regula, y de ahí su otro nombre, el de *justicia legal*, que responde así al hecho de ser el bien común el objetivo más propio de la ley. De esta manera es posible decir que «la ley humana no establece preceptos nada más que sobre los actos de justicia, y si preceptúa sobre los actos de las otras virtudes, no es más que en la medida en que en estos actos se ofrecen de algún modo como justos»⁴². Tratándose de la ley, la justicia no puede aquí ser otra, al menos formalmente, que la llamada legal o general, la que tiene por objeto el bien común; y en consecuencia, los actos de las demás virtudes que pueden recabarse por la ley a título de justos son los que el bien

⁴⁰ *Lex nihil aliud est quam dictamen rationis in praesidenti, quo subditi gubernantur. Cuiuslibet autem subditi virtus est ut bene subdatur ei a quo gubernatur [...] Ad hoc autem ordinatur unaquaeque lex, ut obediatur ei a subditis. Unde manifestum est quod hoc sit proprium legis inducere subiectos ad propriam ipsorum virtutem (Sum. Theol., I-II, q. 92, a. 1).*

⁴¹ Cf. *Sum. Theol.*, II-II, q. 58, a. 5.

⁴² *Lex humana non proponit praecepta nisi de actibus iustitiae: et si praecipiat actus aliarum virtutum, hoc non est nisi in quantum assumunt rationem iustitiae (Sum. Theol., I-II, q. 100, a. 2).*

común exija que se hagan. La obediencia a la ley y el cumplimiento de la justicia general coinciden para el súbdito en la realización de aquellos actos virtuosos que el bien común impone.

A su modo, por tanto, la ley, o, si se prefiere, el gobernante, es un agente de la formación moral del súbdito en el amplio dominio que atañe al bien común⁴³. Todos los actos *ordenables* a este bien pueden ser *ordenados* por el gobernante a través de la ley, sin que quepa decir fundadamente que ello supone una abusiva intromisión en la personal intimidad del súbdito, porque éste carece de derecho a reservar para su vida privada el ejercicio de las virtudes que la convivencia necesita.

Sin embargo, la ley no tiene como objeto una completa perfección del súbdito en toda la intensidad de las virtudes morales, sino únicamente la que para el bien común sea *necesaria* y, como efecto de la ley, *posible*. Desde el punto de vista de la necesidad respecto del bien común, la ley sólo tiene competencia, como ya se ha advertido, para preceptuar los actos virtuosos que este bien requiere⁴⁴. Y desde el punto de vista de la posibilidad, la ley debe limitarse a

⁴³ La amplitud del ámbito de la ley se deja percibir si se tiene en cuenta que también puede incluir el comportamiento del súbdito respecto de sí mismo, no bajo la razón del bien o mal privado que cada cual se procure, sino en cuanto ese bien o ese mal redunden en la sociedad de alguna forma. *Cum vero aliquis agit quod in bonum proprium vel malum vergit, etiam debetur ei retributio, in quantum hoc vergit in commune, secundum quod ipse est pars collegii; licet non debeat ei retributio in quantum est bonum vel malum singularis personae, quae est eadem agenti* (*Sum. Theol.*, I-II, q. 21, a. 3).

⁴⁴ Cabe plantearse la cuestión de si la ley ordena la práctica de estos actos virtuosos no solamente por su contenido, sino también por su forma, o sea, mandando que se los haga de la misma manera y por las mismas razones según las cuales los hacen quienes poseen la virtud. Santo Tomás responde a esta cuestión señalando que el modo formalmente virtuoso de realizar un acto no cae de suyo bajo la ley humana, pero es un fin al que intenta llevar el legislador: *aliquis actus dicitur esse virtutis dupliciter: uno modo ex eo quod homo operatur virtuosa (sicut actus virtutis iustitiae est facere recta, et actus fortitudinis facere fortia), et sic lex praecipit aliquos actus virtutum; alio modo dicitur actus virtutis, quia aliquis operatur virtuosa eo modo quo virtuosus operatur; et talis actus semper procedit a virtute, nec cadit sub praecepto legis; sed est finis ad quem legislator ducere intendit* (*Sum. Theol.*, I-II, q. 96, a. 3, ad 2).

De hecho, este fin se consigue antes totalmente por la repetición de los actos que la ley preceptúa: *per hoc quod aliquis incipit assuefieri ad vitandum mala et ad implendum bona propter metu poenae, perducitur ad hoc quod delectabiliter et ex propria voluntate hoc faciat, et secundum hoc lex etiam puniendo perducit ad hoc quod homines sint boni* (*Sum. Theol.*, I-II, q. 92, a. 2, ad 4).

exigir lo que es asequible a la mayoría de los hombres, que, no siendo perfectos en la virtud y habiendo de encaminarse a ella gradualmente, no pueden dar de sí, ni siquiera obligados por el temor al castigo, todo lo que es fácil y normal a quienes ya tienen la virtud en un grado muy alto; de lo que a su vez se desprende que la ley humana no puede prohibir todos los vicios, sino los más graves, que son aquellos de los que la mayoría puede abstenerse⁴⁵.

⁴⁵ *Oportet quod etiam leges imponantur hominibus secundum eorum conditionem; quia, ut Isidorus dicit, lex debet esse possibilis [...] Lex autem humana ponitur multitudini hominum, in qua maior pars est hominum non perfectorum virtute. Et ideo lege humana non prohibentur omnia vitia, a quibus virtuosos abstinere, sed solum graviora, a quibus possibile est maiorem partem multitudinis abstinere, et praecipue quae sunt in nocumentum aliorum, sine quorum prohibitione societas humana conservari non potest* (*Sum. Theol.*, I-II, q. 96, a. 2; cf. también, *ibidem*, ad 2; II-II, q. 69, a. 2, ad 1; q. 77, a. 1, ad 1).

CAPITULO II

EL PERFECCIONAMIENTO INTELECTUAL

EL PUNTO DE PARTIDA. LAS VIRTUDES INTELECTUALES PRIMARIAS

Se entiende por formación intelectual toda la que tiene por objeto virtudes propias de la facultad intelectual. Aunque es el hombre entero quien se forma, el sujeto inmediato de la formación intelectual es el entendimiento, de la misma manera que la voluntad es la potencia a la que propiamente se dirige la formación moral en su más específico sentido. Sin embargo, del hecho de que toda formación intelectual tenga solamente por objeto virtudes propias de la facultad intelectual, no se puede, sin más, inferir que, por su parte, todas estas virtudes sean término, a su vez, de la formación del entendimiento. Cabe, en principio, la posibilidad de que existan algunas respecto de las cuales no haya lugar para hablar de formación como proceso intencionalmente dirigido; y hasta puede ocurrir que esto sea necesario para la efectiva formación de las otras virtudes.

Tal es el caso de las virtudes intelectuales que aquí se llaman *primarias*. Son las que se denominan *naturales*, no en la acepción en que lo natural se diferencia de lo sobrenatural, sino en la que se opone a todo lo adquirido de una manera puramente humana y

como término de una previa intención. A estas virtudes es a las que Santo Tomás se refiere al hablar de los gérmenes o semillas del saber, tanto especulativo como práctico. La formación intelectual es formación de las virtudes intelectuales, pero sobre la base, a su vez, de unas virtudes intelectuales primarias que no se logran por el solo esfuerzo personal ni tampoco recibiendo una enseñanza. Estas virtudes son, concretamente, en todo ser humano, el *intelecto* —no como simple y nuda facultad intelectual, sino en tanto que hábito de los primeros principios especulativos— y la *sindéresis* o hábito de los primeros principios prácticos.

Al estudiar la génesis de las virtudes del entendimiento hay, pues, que examinar estos dos hábitos, ante todo y de una manera negativa, porque es preciso para definir el verdadero alcance de la formación intelectual, que no se refiere a ellos como a un término u objeto a conseguir, y además y de un modo positivo, por la función condicionante y radical que ambos tienen en ella. El hombre necesita estas virtudes primarias o *principiales* antes de formar su entendimiento y justamente para poder formarlos, o sea, perfeccionarlos o educarlos con las virtudes intelectuales adquiridas. En efecto: las virtudes intelectuales que se adquieren como fruto de la investigación o como resultado de un aprendizaje son saberes humanos, ciencias —en la más amplia acepción de la palabra—, que tienen su fundamento y punto de partida en unos pocos principios radicales totalmente primarios y por lo mismo enteramente indemostrables. Los hábitos consistentes en tener estos principios primeros y en disponer naturalmente de ellos, es lo que de un modo permanente faculta al entendimiento para la adquisición de los diversos saberes, tanto especulativos como prácticos. Son, de este modo, virtudes, hábitos operativos buenos, en el sentido de que habilitan el entendimiento para cualquier operación o actividad científica por sencilla o difícil que ésta pueda ser. Y es que la ciencia exige la demostración, y toda demostración se basa, en definitiva, en las verdades indemostrables y absolutamente evidentes —los primeros principios— que hacen de objeto de las virtudes intelectuales naturales:

«en la naturaleza humana [...] es preciso que exista, lo mismo en lo especulativo que en lo práctico, un conocimiento de la verdad que no haya sido buscado, y justamente este conocimiento tiene que ser el principio de todo el conocimiento siguiente, tanto especulativo como

práctico, ya que los principios han de ser más estables y firmes. De ahí también que tal conocimiento haya de darse en el hombre de un modo natural, disponiéndose así como de un cierto semillero de los conocimientos posteriores; lo mismo que en todas las naturalezas pre-existen ciertas semillas naturales de las operaciones y de los efectos que las siguen. Y es también necesario que tal conocimiento sea habitual, para que se le pueda usar de un modo expeditivo siempre que haga falta»¹.

Desarrollemos estas mismas ideas. Para buscar, lo mismo que para fundamentar una verdad², hay que partir de otra que ya se tiene. No es posible buscar desde el vacío ni demostrar desde la pura nada. Puede ocurrir, no obstante, que la verdad que se tiene haya sido adquirida; pero en último término habrá que partir de alguna verdad *naturalmente* conocida, previa a toda búsqueda y a toda demostración. Y este conocimiento no sólo tiene que ser de una absoluta evidencia, sino que también su posesión ha de ser enteramente permanente, ya que de lo contrario se podría dar el caso de tener que buscarlo, para lo cual habría que partir de otro conocimiento, que es el que, en realidad, sería *primero*. Por consiguiente, y dada la necesidad de que sea estable la posesión del conocimiento necesaria para la posibilidad de los demás conocimientos, hay que afirmar que lo que hace de base y punto de partida no es un simple acto —como tal, transitorio y efímero—, sino un hábito, y precisamente un hábito natural, es decir, no adquirido. No se trata tampoco de la misma potencia intelectual, porque ésta no tiene por sí sola ninguna actualización de su nudo poder de conocer: ni la inestable y momentánea actualización que es propia de un simple acto, ni la enteramente permanente que se acaba de ver que es necesaria.

¹ *Unde et in natura humana [...] oportet esse cognitionem veritatis sine inquisitione, et in speculativis et in practicis; et hanc quidem cognitionem oportet esse principium totius cognitionis sequentis, sive speculativae sive practicae, cum principia oporteat esse stabiliora et certiora. Unde et hanc cognitionem oportet homini naturaliter inesse, cum hoc quidem cognoscat quasi quoddam seminarium totius cognitionis sequentis; sicut et in omnibus naturis sequentium operationum et effectuum quadam naturalia semina praexistunt. Oportet etiam hanc cognitionem habitalem esse, ut in promptu existat ea uti cum fuerit necesse (Verit., q. 16, a. 1).*

² Se habla aquí de la *verdad* en el sentido más formal y estricto; por tanto, en el que corresponde al conocimiento intelectual, concretamente, al que se verifica en el juicio.

La indispensable posesión habitual de los principios radicales de las ciencias no es ella misma un hábito formalmente científico, sino *precientífico*, lo mismo que esos principios son también anteriores a las verdades que las ciencias formulan. Hablando del más radical de ellos, el principio llamado de contradicción, Santo Tomás señala tres características, de las cuales las dos primeras son, respectivamente, la de no haber error acerca de él y la de no ser hipotético. Pero la que más nos interesa ahora es la tercera de estas características:

«la tercera condición es que no se le adquiera de un modo demostrativo o por otro procedimiento semejante, sino que advenga como por naturaleza a quien lo tiene, que se le conozca como de una manera natural y no por adquisición»³.

Lejos de suponer alguna vacilación, las expresiones *como por naturaleza, como de una manera natural* son, por el contrario, confirmaciones de la *naturalidad* que hay que admitir en nuestra posesión habitual del más fundamental de los principios. Con todo, hay un cierto matiz que importa recoger y que es también aplicable a la posesión habitual de los demás principios de las ciencias. Todo hábito, por muy natural que sea, es algo sobreañadido: algo que viene o *adviene* a su sujeto. La potencia o facultad intelectual es distinta del hábito, o de los hábitos, de los primeros principios especulativos y prácticos. Por consiguiente, no es posible tener estos hábitos nada más que por haberlos recibido. ¿Hay que decir entonces que la facultad intelectual adquiere estos mismos hábitos?

El pasaje que estamos comentando rechaza la adquisición, pero de alguna manera afirma la recepción. Porque hay dos formas o modos de recibir: un puro y simple recibir pasivo, que no implica de suyo ninguna actividad por parte del sujeto receptor, y un recibir originariamente activo, por darse en el sujeto receptor un previo inquirir o buscar, un cierto esfuerzo. Únicamente en este segundo caso cabe hablar de verdadera adquisición; en el primero existe solamente un mero recibir. La potencia o facultad intelectual no adquiere los hábitos de los primeros principios, porque no hace ninguna

³ *Tertia conditio est, ut non acquiratur per demonstrationem, vel alio simili modo; sed adveniat quasi per naturam habenti ipsum, quasi ut naturaliter cognoscatur, et non per acquisitionem (Metaphys., lib. IV, lect. 6, n. 599).*

actividad para llegar a tenerlos, sino que se limita simplemente a recibirlos. Estos hábitos son, por tanto, naturales a la facultad intelectual, ya que ésta los posee sin necesidad ni posibilidad de aplicarse a lograrlos; pero no son naturales, si por tal cosa se entiende que de ninguna manera los recibe. De aquí las expresiones *quasi per naturam, quasi ut naturaliter*, cuyo matiz no es otro que el de señalar, al mismo tiempo, que se trata de algo recibido y, sin embargo, no propiamente adquirido:

«pues en virtud de la misma luz natural del entendimiento agente, los primeros principios se hacen conocidos; y no se adquieren por medio de ratiocinios, sino únicamente por el hecho de que se conocen sus términos»⁴.

Una vez que la facultad intelectual posee ya los términos o ideas de que constan los primeros principios, éstos son conocidos de un modo natural, sin necesidad de ratiocinio. Pero primero hace falta conocer esos términos, poseer los conceptos de que están hechos los principios en cuestión. Por ejemplo: el principio de que el todo es mayor que la parte no necesita prueba; es un juicio cuya verdad se conoce por el puro hecho de conocer sus términos; y, sin embargo, no se puede decir que este juicio ni, por tanto, su posesión habitual, sean propiamente innatos, por la sencilla razón de que tampoco son innatos los conceptos de la parte y del todo. Igual que cualquier otra, estas nociones proceden de la experiencia iluminada por el entendimiento agente, que no es la facultad intelectual, sino la que hace inteligibles los materiales que la experiencia suministra. Lo que se llama la facultad intelectual, la que realmente entiende, no forma las ideas; y, por su parte, el entendimiento agente no tiene como función el entender, sino el hacer inteligible la experiencia; de la misma manera que la luz, que no ve los colores, hace falta, no obstante, para poder verlos⁵.

* * *

⁴ *Ex ipso enim lumine naturali intellectus agentis prima principia fiunt cognita, nec acquiruntur per ratiocinationes, sed solum per hoc quod eorum termini innotescunt (Metaphys., ibidem).*

Al afirmarse aquí que estos principios se adquieren por el solo hecho de conocer sus términos, el adquirir no está tomado en su sentido fuerte y más específico, sino en la acepción del recibir. De hecho, aunque las dos palabras pueden distinguirse tal como antes se señaló, es muy frecuente usarlas como sinónimos.

⁵ *Sum. Theol., I, q. 79, a. 3, ad 2.*

Los hábitos de los primeros principios son naturales, aunque recibidos, por existir en toda naturaleza humana potencias sensoriales, entendimiento agente y facultad formalmente intelectual. A poco que las potencias sensoriales entren en ejercicio, el hombre cuenta con los materiales que hacen falta para que dichos hábitos existan. Ahora bien: además de estos hábitos que de un modo *específico* convienen a todo hombre, hay otros, también cognoscitivos, que algunos hombres tienen por virtud de su naturaleza *individual*. Tales hábitos son realmente naturales en el sentido de que, en vez de conseguirlos, sus sujetos se encuentran ya con ellos como con algo dado y que permite una mayor facilidad en el uso de la facultad intelectual. Hay, en efecto, hombres que por naturaleza están más dotados que otros para la actividad intelectual; y como quiera que la naturaleza específica es la misma en todos los seres humanos, esta congénita diversidad de aptitudes para el buen uso del entendimiento tiene que radicar en los distintos modos individuales de ser de cada hombre, que proceden de las respectivas compleciones corpóreas ⁶.

Los factores corpóreos que condicionan, por ejemplo, una buena memoria y una conveniente imaginación facilitan el uso del entendimiento, en la medida en que éste supone el ejercicio de dichas facultades sensoriales. El mismo entendimiento no se halla condicionado de una manera directa por los factores corpóreos en cuestión; pero lo está en una forma indirecta: a través de las potencias sensitivas. Y así ocurre que cuando tales factores existen de una manera estable y natural—no se trata, por tanto, de los que son variables o transitorios—en un determinado ser humano, éste posee el hábito natural cognoscitivo que estriba en la permanente aptitud y capacidad para el buen uso del entendimiento. Hay así una doble diferencia entre los hábitos naturales de que ahora tratamos y aquellos otros hábitos naturales que se refieren a los primeros principios. Los unos son individuales y meramente convenientes para el uso

⁶ *Aliquid dicitur alicui homini naturale dupliciter: uno modo ex natura speciei, alio modo ex natura individui. Et quia unumquodque habet speciem secundum suam formam, individuatur vero secundum materiam; forma vero hominis est anima rationalis, materia vero corpus; ideo id quod convenit homini secundum animam rationalem, est ei naturale secundum rationem speciei; id vero quod est ei naturale secundum determinatam corporis complexionem, est ei naturale secundum naturam individui (Sum. Theol., I-II, q. 63, a. 1).*

de la razón; los otros son específicos y absolutamente necesarios para ese mismo uso.

A modo de resumen de lo expuesto sobre ambas clases de hábitos que no hacen de término de la formación intelectual, sino de principio de ella, vale este pasaje:

«en las potencias aprehensivas puede darse un hábito natural según incoación, no solamente en virtud de la naturaleza específica, sino también por razón de la naturaleza individual. En virtud de la naturaleza específica (ello es posible) por parte del alma misma, en la forma en que el intelecto de los principios se dice que es un hábito natural, pues por la misma naturaleza del alma intelectual conviene al hombre el que por el simple hecho de que éste conozca qué es el todo y qué es la parte, conozca que cualquier todo es mayor que su parte, y lo mismo en los demás principios. Pero (el hombre) no puede conocer qué es el todo y qué es la parte sino por medio de las especies inteligibles tomadas de las imágenes, y de ahí que el Filósofo, al final de la *Política*, manifieste que el conocimiento de los principios nos viene de los sentidos. En cambio, por la naturaleza individual hay, según una natural incoación, algún hábito cognoscitivo, en cuanto que un hombre, por la disposición de sus órganos, es más apto que otro para entender bien, lo cual es posible por el hecho de que necesitamos de las facultades sensitivas para el ejercicio de la actividad intelectual» ⁷.

EL SENTIDO Y LOS LÍMITES DE LA ENSEÑANZA.

LA FUNCIÓN DEL MAESTRO

Sobre la base de las virtudes primarias del entendimiento, el hombre adquiere la formación intelectual de dos maneras: o por sí

⁷ *In apprehensivis enim potentiis potest esse habitus naturalis secundum inchoationem, et secundum naturam speciei, et secundum naturam individui. Secundum quidem naturam speciei ex parte ipsius animae, sicut intellectus principiorum dicitur esse habitus naturalis; ex ipsa enim natura animae intellectualis convenit homini quod statim cognito quid est totum, et quid est pars, cognoscit quod omne totum est maior sua parte; et simile est in caeteris. Sed quid sit totum et quid sit pars, cognoscere non potest nisi per species intelligibiles a phantasmatibus acceptas. Et propter hoc Philosophus, in fine Politicorum, ostendit quod cognitio principiorum provenit nobis ex sensu. Secundum vero naturam individui est aliquis habitus cognitionis secundum inchoationem naturalem, in quantum unus homo ex dispositione organorum est magis aptus ad bene intelligendum, quam alius, in quantum ad operationem intellectus indigemus virtutibus sensitivis (Sum. Theol., I-II, q. 51, a. 1; véase también *Virt.*, a. 8; *Ethicor.*, lib. VI, lect. 5, n. 1.179).*

mismo o por la enseñanza que de otro hombre recibe. Santo Tomás señala estas dos vías de la formación intelectual, denominándolas, respectivamente, *inventio* y *disciplina*⁸. Su diferencia es clara y formalmente se comprende en sí misma, sin necesidad de apelación a los métodos propios de la génesis de cada una de ellas. Sin embargo, esta génesis debe ser estudiada desde el punto de vista filosófico, no tanto para analizar la diferencia entre el aprendizaje y la invención, cuanto para determinar en ambos casos el proceso *esencialmente* requerido para la formación intelectual.

La perspectiva que ello obliga a tomar no es de índole pedagógica. Se trata de algo previo y de sentido distinto. La mera filosofía de la enseñanza no pretende enseñar a enseñar, ni, respectivamente, ayudar a aprender. Lo mismo hay que decir de la filosofía de la *inventio*. Su fin no es propiamente el de dar reglas para la buena marcha de la investigación. La cuestión de los métodos didácticos y heurísticos tiene indudablemente una gran importancia⁹, pero no se confunde con el tema, puramente teórico, de la *esencia* del proceso formativo de las virtudes intelectuales, tanto si este proceso se realiza en forma de aprendizaje, como si se efectúa a la manera de la investigación. Al preguntarse por la esencia del proceso de toda formación intelectual, lo que se busca no es algo conveniente para que ésta se dé, sino lo permanente y necesario en ella, su forma general, independientemente de los métodos que para conseguirlo se propongan.

Por consiguiente, la pregunta que aquí nos vamos a hacer no es la de cómo hay que enseñar, sino esta otra: ¿en qué consiste la enseñanza? O, lo que es lo mismo, ¿cuál es esencialmente su sentido para la formación de las virtudes intelectuales? Tales son los problemas que aborda Santo Tomás al plantearse el tema de la función del *maestro*, tomando como punto de partida la cuestión radical de si en efecto el hombre puede enseñar al hombre. En la respuesta afirmativa a esta cuestión se nos van a mostrar los factores o ingre-

⁸ A la *disciplina* o aprendizaje, que concierne al discípulo, corresponde, por parte del maestro, la *doctrina*. Cf. *Anal. post.*, lect. 1.

⁹ Santo Tomás, que no ha desarrollado en forma nada asimilable a una metodología práctica de la investigación y la enseñanza—al menos, tal como hoy se la presenta—, la atiende, sin embargo, en un considerable número de aspectos que cabe señalar a lo largo de toda su obra y no solamente en los escritos *lógicos*.

dientes necesarios, las determinaciones esenciales, del proceso docente y de su correlato, el aprendizaje—como vía de formación intelectual.

Las fuentes principales para el estudio del pensamiento de Santo Tomás sobre la esencia del proceso docente son tres: la cuestión *De Magistro*, en *De Veritate* (q. 11), el final del capítulo 75 del libro II de la *Summa contra Gentiles* y el artículo 1.º de la primera parte de la *Summa Theologica*. De estas tres fuentes, la más copiosa es la primera, lo cual explica que la mayoría de los comentaristas se hayan detenido en ella especialmente; pero las otras dos tienen en cambio el valor de ofrecer la doctrina en un denso resumen o esquema de los puntos principales, además de añadir algún matiz que también conviene recoger.

La síntesis de todos estos datos viene a cifrarse en la tesis de que la enseñanza es fundamentalmente una *ayuda* y el maestro, por tanto, una *causa coadyuvante* de la formación intelectual del discípulo. Enseñar no es ni más ni menos que ayudar a otro hombre a adquirir el saber. Así como el gobernante tiene respecto de los súbditos una función subsidiaria, de un modo análogo es también subsidiaria la función del maestro respecto del discípulo. Las diferencias entre el gobernante y el maestro se oponen desde luego a que esta analogía se interprete como una pura y simple identidad. La enseñanza no es lo mismo que el gobierno. Pero hay algo común a estas dos cosas, que estriba en la naturaleza auxiliar, en el carácter de refuerzo y apoyo, que ambas tienen, cada cual a su manera.

La enseñanza consiste en una cooperación que tiene como supuesto la operación del discípulo. Aprender no es, por tanto, un puro recibir, sino una verdadera actividad que el discípulo ejerce con el auxilio o concurso del maestro. En general, toda ayuda supone dos actividades: la del que ayuda y la del ayudado. El primero tiene que contar con que el segundo haga algo por su parte. De lo contrario, no hay propiamente ayuda, porque no existe cooperación, sino una sola y exclusiva operación.

Pero el maestro es una causa coadyuvante precisamente porque el discípulo tiene un poder activo para adquirir la ciencia: un poder que pone en ejercicio, bajo el concurso y guía del maestro, en el aprendizaje o adquisición del saber:

«cuando [...] algo preexiste en una potencia activa completa, el agente extrínseco no actúa más que ayudando al agente intrínseco, y suministrándole los medios con los que puede pasar al acto; así en la curación el médico es un ministro de la naturaleza—que es la que principalmente opera— confortándole y proporcionándole las medicinas de las que ella se vale como de instrumentos para recobrar la salud. En cambio, cuando algo preexiste únicamente en potencia pasiva, es el agente extrínseco quien principalmente hace pasar de la potencia al acto»¹⁰.

En general, y no sólo en el caso de la enseñanza, para que un ser funcione como causa coadyuvante de otro ser, es indispensable que haya en éste una potencia activa, esencialmente completa, para lo que entre ambos se consigue. Y a la inversa: si un ser posee dicha potencia activa, lo que a otro ser le corresponde hacer para el efecto al que ésta se ordena es, simplemente, ayudar al primero a conseguirlo. Por el contrario, cuando lo que un ser tiene respecto de un efecto es únicamente la potencia pasiva de recibirlo, no se puede decir que lo consigue por medio de la ayuda de otro ser, sino que este otro ser se lo consigue, de modo que el primero no funciona como un verdadero agente, sino como un paciente; por lo cual el segundo no coopera con él, sino que simplemente opera en él.

Apliquemos estos principios generales al caso de los efectos que se logran por medio de un cierto arte. Es necesario hacer esta aplicación porque el aprendizaje se encuentra en ese caso. El discípulo aprende contando, desde luego, con su potencia activa natural de adquirir el saber, pero no sólo por virtud de esta potencia, sino también merced al arte del maestro. Veamos de qué forma:

«hay ciertas artes en cuya materia no existe un principio agente de la producción del respectivo efecto, como ocurre en el arte de edificar, pues no se da en las maderas ni en las piedras ninguna forma activa que produzca la estructura de la casa, sino tan sólo una capacidad pasiva. Pero hay otra clase de arte en cuya materia existe cierto principio activo que mueve a la producción del correspondiente efecto,

¹⁰ *Quando [...] praeexistit aliquid in potentia activa completa, tunc agens extrinsecum non agit nisi adhibendo agens intrinsecum, et ministrando ei ea quibus possit in actum exire; sicut medicus in sanatione est minister naturae, quae principaliter operatur, confortando naturam, et apponendo medicinas, quibus velut instrumentis natura utitur ad sanationem. Quando vero aliquid praeexistit in potentia passiva tantum, tunc agens extrinsecum est quod educit principaliter de potentia in actum (Verit., q. 11, a. 1).*

como se ve en el caso de la medicina, pues en el cuerpo enfermo existe un principio activo de la curación. Y, en consecuencia, el efecto de un arte de la primera clase no lo produce nunca la naturaleza, sino que siempre es artificial, como ocurre con todas las casas. En cambio, el efecto del segundo género de arte puede darse o por medio del arte o por la sola naturaleza, ya que muchos se curan por la operación de la naturaleza, sin el arte de la medicina. Ahora bien: en todo lo que se puede hacer tanto por medio del arte como por la naturaleza sola, el arte imita a la naturaleza; pues si alguien está enfermo por el frío, la naturaleza le cura calentándole; y de ahí que si el médico tiene que curarle, lo haga suministrándole calor. Y a esta clase de arte se asimila el arte de enseñar»¹¹.

El arte del maestro es semejante al del médico. Pertenece al mismo género de artes: al de aquellas cuya materia tiene por sí misma un cierto principio activo para el efecto que se pretende conseguir. Así, pues, el efecto de la enseñanza es de la clase de los que se pueden obtener tanto por la naturaleza sola de algún hombre como también por el arte del maestro; y cuando se produce de esta segunda forma, cuando el maestro, por medio de su arte, concurre a producirlo, lo que es menester hacer para lograrlo es, en esencia, lo mismo que se hace al alcanzarlo de un modo natural. El arte imita a la naturaleza: procede, esencialmente, igual que ella. Pero así como la naturaleza es un principio intrínseco de actividad en el ser que la tiene, el arte, en cambio, es un principio extrínseco para el ser al que se aplica. Y aunque este principio extrínseco imita, como se ha dicho, el modo de proceder que corresponde al intrínseco, su función no es la misma, sino tan sólo la de un agente coadyuvante, o sea, la de una causa auxiliar.

¹¹ *Artium quaedam sunt in quarum materia non est aliquod principium agens ad effectum artis producendum, sicut patet in aedificativa: non enim est in lignis vel lapidibus aliqua vis activa movens ad domus constitutionem, sed aptitudo passiva tantum. Aliqua vero est ars in cuius materia est aliquod activum principium movens ad producendum effectum artis, sicut patet in medicinali: nam in corpore infirmo est aliquod activum principium ad sanitatem. Et ideo effectum artis primi generis nunquam producit natura, sed semper fit ab arte: sicut omnis domus est ab arte. Effectus autem artis secundi generis fit et ab arte et a natura sine arte: nulli enim per operationem naturae, sine arte medicinae, sanantur. In his autem quae possunt fieri et arte et natura, ars imitatur naturam; si quis enim ex frigida causa infirmetur, natura eum calefaciendo sanat; unde et medicus, si eum curare debeat, calefaciendo sanat. Huic autem arti similis est ars docendi (Cont. Gent., lib. II, cap. 75, ad 3).*

Estas mismas ideas son las que inspiran el siguiente texto:

«entre los efectos que proceden de un principio exterior, unos resultan solamente de él, como la forma de la casa, que sólo se debe al arte, mientras que otros derivan unas veces de un principio externo y otras, en cambio, de un principio interno, como la salud es causada en el enfermo en ciertas ocasiones por un principio extrínseco, a saber: por el arte de la medicina, y en otras ocasiones por un principio intrínseco, como cuando alguien se cura por virtud de la naturaleza. Y en tales efectos hay que considerar dos cosas. En primer lugar, que el arte imita a la naturaleza en su operación [...] En segundo lugar, hay que tener en cuenta que el principio exterior, o sea, el arte, no actúa como el principal agente, sino como coadyuvante del agente principal, que es el principio interno, confortándolo y suministrándole los instrumentos de que la naturaleza usa para producir el efecto»¹².

En la enseñanza, el efecto que se persigue la adquisición del saber se obtiene de una manera artificial, en el sentido de que si bien el discípulo tiene naturalmente una potencia activa para lograr ese fin, no lo consigue solamente por sí mismo, sino contando con la intervención del arte del maestro. Correlativamente, el aprendizaje es una adquisición artificial del saber; no porque el discípulo se halle, al aprender, en una actitud de mera pasividad, sino porque también es activo el maestro por medio de su arte. La *artificialidad* de la enseñanza es muy distinta de la que pertenece a la edificación. En ésta hay ciertamente que contar con la naturaleza de los materiales. Los elementos de que la casa se hace constituyen una *causa material* que a su modo y manera condiciona, además de a la casa, al arte de edificarla; pero no son un agente de la edificación: no poseen de suyo ningún poder activo para producir la obra, y, por tanto, no pueden funcionar como *causa eficiente* de la misma. En cambio, la enseñanza ha de contar con la naturaleza del discípulo en su doble función de causa material y causa eficiente del aprendizaje.

¹² *Effectuum qui sunt ab exteriori principio, aliquis est ab exteriori principio tantum, sicut forma domus causatur in materia solum ab arte; aliquis autem effectus est quandoque quidem ab interiori principio, ut cum aliquis sanatur per virtutem naturae. Et in talibus effectibus sunt duo attendenda: primo quidem quod ars imitatur naturam in sua operatione [...] Secundo attendendum est quod principium exterius, scilicet ars, non operatur sicut principale agens, sed sicut coadiuvans agens principale, quod est principium interius, confortando ipsum, et ministrando ei instrumenta et auxilia, quibus natura utitur ad effectum producendum (Sum. Theol., I, q. 117, a. 1).*

El coeficiente artificial de todo aprendizaje— el arte del maestro no excluye al coeficiente natural—la potencia activa del discípulo para adquirir el saber ; al contrario, concurre con él de una manera activa: lo refuerza y lo apoya, e incluso hay que decir que lo dirige. La función del maestro es efectivamente directiva del encaminamiento del discípulo a la posesión del saber. El maestro conduce y guía al discípulo por el camino que lleva a la verdad, facilitándole el acceso a ella y desviándole de las sendas del error. Pero la causa principal del aprendizaje es el mismo discípulo en tanto que tiene una potencia activa de adquirir el saber. Todo lo que el maestro hace es ayudar al discípulo, confortarlo, poner a su disposición los medios que necesita para que él mismo, usándolos y no simplemente recibéndolos, alcance la verdad que se le enseña.

La génesis del saber es esencialmente la misma en la *disciplina* y en la *inventio*. Las diferencias son accidentales. Lo cual no quiere decir que Santo Tomás haya sido un precursor de los métodos propios de la *escuela activa*. Santo Tomás no recomienda aquí ningún método. Se limita, simplemente, a señalar que la adquisición del saber se verifica en el aprendizaje de una manera esencialmente idéntica a la que se da cuando no hay la ayuda de un maestro. Tampoco afirma que la participación activa del alumno deba ser la máxima posible. Lo que dice es que, siempre que hay adquisición del saber por medio del aprendizaje, la causa auxiliar es el maestro, y la principal el discípulo. No trata, en fin, de establecer las condiciones para que la enseñanza sea más eficaz. Su pretensión es exclusivamente, desde un punto de vista teórico, ajeno a toda intención de norma, enunciar algo enteramente indispensable para que la enseñanza sea efectiva y sin lo cual tampoco es posible la otra forma de adquirir el saber.

Ahora bien: el hecho de que Santo Tomás, basándose en el principio *ars imitatur naturam*, advierta una esencial identidad entre las dos maneras de adquirir el saber, no significa que menosprecie o pase por alto sus diferencias. Aun cuando éstas sean accidentales, hay que consignarlas y registrar, al menos, su sentido. De aquí la conveniencia de ver por separado los dos puntos siguientes: a) la génesis esencial de la adquisición del saber; b) los caracteres propios del aprendizaje.

a) *La génesis esencial de la adquisición del saber*

Lo común a la *inventio* y a la *disciplina* es ante todo su fin, el objetivo al que tienden, que estriba justamente en la adquisición del saber. Cuando este fin se consigue, se nos presenta como el efecto o resultado de ella. Pero el mismo proceso, a cuyo través se le alcanza, es también común a ambos modos o formas de lograr ese fin. La génesis efectiva de la adquisición del saber es, en esencia, idéntica en ambos casos. Y esto se debe a que el entendimiento tiene, en lo esencial, una manera, y solamente una, de adquirir el saber:

«en todo [...] lo que procede de la naturaleza y del arte, éste opera de la misma forma y por los mismos medios que la naturaleza. Pues así como la naturaleza produciría la salud suministrando calor al que padece por causa del frío, así también el médico; y de ahí que se diga que el arte imita a la naturaleza. De un modo semejante, acontece también que en la adquisición de la ciencia el que enseña a otro le lleva al conocimiento de las cosas que ignoraba, de una manera idéntica a aquella en la que alguien, por sí mismo, pasa al conocimiento de lo que no sabía. Ahora bien: el proceso de la razón que llega por vía inventiva al conocimiento de lo desconocido, consiste en aplicar a determinadas materias los principios comunes evidentes de suyo, pasando así a algunas conclusiones particulares, y de éstas a otras; y por ello se dice que un hombre enseña a otro en tanto que le expone por medio de palabras este proceso racionativo que por la razón natural hace en sí mismo; y de esta forma, la razón natural del discípulo llega a conocer lo que ignoraba, utilizando, a modo de instrumentos, las cosas que se le proponen»¹³.

Así, pues, el proceso esencial de la razón en la adquisición del saber — el que se da de una manera idéntica lo mismo en la *discipli-*

¹³ *In his [...] quae fiunt a natura et arte, eodem modo operatur ars, et per eadem media, quibus et natura. Sicut enim natura in eo qui ex frigida causa laborat, calefaciendo induceret sanitatem, ita et medicus; unde et ars dicitur imitari naturam. Similiter etiam contingit in scientiae acquisitione, quod eodem modo docens alium ad scientiam ignotorum deducit sicuti aliquis inveniendo deducit seipsum in cognitionem ignoti. Processus autem rationis perveniens ad cognitionem ignoti in inveniendo est ut principia communia per se nota applicet ad determinatas materias, et inde procedat in aliquas particulares conclusiones, et ex his in alias; unde et secundum hoc unus alium docere dicitur, quod istum discursum rationis, quem in se facit ratione naturali, alteri exponit per signa et sic ratio naturalis discipuli, per huiusmodi sibi proposita, sicut per quaedam instrumenta, pervenit in cognitionem ignotorum (Verit., q. 11, a. 1).*

na que en la *inventio* — es el que tiene como punto de partida los primeros principios, y como etapas o fases intermedias, en primer lugar, la aplicación de estos principios a materias u objetos determinados, y luego, sobre la base de las conclusiones obtenidas, la aplicación a otras nuevas materias que son más determinadas o particulares que las anteriores; y así sucesivamente. La marcha de la razón hacia el saber, el *discursus rationis*, es el tránsito lógico del fundamento a lo fundamentado, de las premisas a la conclusión. La génesis del saber o, en términos subjetivos, la de las virtudes intelectuales que se adquieren, no es un simple paso de lo conocido a lo desconocido, un puro añadir verdades a otras que se tenían. La adquisición y el incremento del saber requieren que las verdades ignoradas pasen a ser no sólo conocidas, sino también *sabidas*, es decir, basadas, fundamentadas, en las que ya se poseen. De lo contrario, no se produce ciencia, pues la ciencia requiere la demostración, la prueba lógica que hace ostensible el nexo entre la conclusión y sus principios.

A la unidad objetiva, extramental, que hay entre el fundamento y lo fundamentado, corresponde en la mente la continuidad propia del tránsito de los principios a las conclusiones. Y no es que convenga proceder así, o bien que esta fluidez sea grata al hombre. Se trata, simplemente, de que la razón sólo puede funcionar como razón cuando actúa de este modo, y de que el conocer únicamente es saber cuando se le adquiere de esta forma. Cuando no ocurre así, el entendimiento no funciona de un modo racional — es decir, lógicamente progresivo —, sino de un modo abrupto y discontinuo, que no nos da un conocer propiamente científico, ni siquiera en el caso de que lo acompañe una plena certeza natural. Los primeros principios, que son el fundamento y el supuesto de todo el saber humano, no forman parte de él, no se adquieren por ciencia. Son simplemente objeto de una pura intuición: la natural e inmediata captación de la evidencia que en sí mismos tienen. Ni pueden demostrarse, ni tampoco hace falta demostrarlos. Y si se trata de proposiciones que, no siendo evidentes de suyo, tampoco se las demuestra, el entendimiento no las puede acoger ni de un modo intuitivo, ni de una manera racional¹⁴. Pero volvamos al hilo de la cuestión:

¹⁴ Sólo podrá entonces aceptarlas en la forma de la fe o de la opinión: *si autem aliquis alicui proponat ea quae in principiis per se notis non includuntur,*

«hay en cada uno de los hombres un principio de la ciencia, a saber: la luz del entendimiento agente, por cuya virtud ciertos principios universales de todos los saberes son naturalmente conocidos de una manera inmediata y originaria. Cuando alguien aplica estos principios universales a cosas particulares; de las que tiene sensorialmente memoria y experiencia, adquiere de una manera inventiva la ciencia de algo que no sabía; procediendo de lo conocido a lo desconocido. Y de ahí también que todo el que enseña, partiendo de las cosas que sabía el discípulo, lleve a éste al conocimiento de las que ignoraba, conforme a lo que se dice en los *Poster.*, lib. I, que toda doctrina y toda disciplina se hace a partir de un conocimiento previo»¹⁵.

De nuevo nos encontramos con la forma esencial de la adquisición del saber, descrita como un tránsito, lógico y continuo, de lo conocido a lo ignorado. Pero igual que en el texto que antes se examinó este proceso exige la mediación de una materia menos universal que la que se contiene en las premisas. La génesis del saber se verifica *aplicando principios generales a cosas particulares*. Es, pues, una *contracción* de esos principios a un objeto o materia más determinados. Adquirir el saber consiste, así, en particularizar y concretar, refiriéndolas a nociones más complejas, las verdades que todo hombre conoce. Lo que todavía no se posee de una manera científica, se hace objeto de ciencia al resolverlo en los principios primeros y comunes de las virtudes intelectuales naturales. Estas mismas virtudes no se confunden con los primeros principios, ya que son la posesión habitual que de ellos tiene todo hombre; de la misma manera que las virtudes intelectuales adquiridas tampoco se identifican con las verdades científicas que son la posesión habi-

sed includi non manifestantur, non faciet in eo scientiam, sed forte opinionem, vel fidem; quamvis etiam hoc aliquo modo ex principiis innatis causetur. Ex ipsis enim principiis per se notis considerat, quod ea quae ex necessario consequuntur, sunt certitudinaliter tenenda; quae vero eis sunt contraria, totaliter respuenda; aliis autem assensum praebere potest, vel non (Ibidem, ad fin. corp. art.).

¹⁵ *Inest enim unicuique homini quoddam principium scientiae, scilicet lumen intellectus agentis, per quod cognoscitur statim a principio naturaliter quaedam universalia principia omnium scientiarum. Cum autem aliquis huiusmodi universalia principia applicat ad aliqua particularia, quorum memoriam et experientiam per sensum accipit, per inventionem propriam acquirit scientiam eorum quae nesciebat; ex notis ad ignota procedens. Unde et quilibet docens, ex his quae discipulus novit, ducit eum in cognitionem eorum quae ignorabat, secundum quod dicitur in *Poster.*, lib. I quod amnis doctrina et omnis disciplina fit ex praexistenti cognitione (*Sum. Theol.*, I, q. 117, a. 1).*

tual que de éstas llega a alcanzarse. Ahora bien: lo que aquí nos importa es que tanto los actos como los hábitos del conocimiento científico tienen por objeto unas verdades cuya materia no la constituyen las nociones enteramente generales de que constan los principios primeros, sino otros conceptos más complejos y explícitos. El saber se posee en la medida en que las nociones integrantes de los primeros principios se sustituyen por otras más determinadas y actuales que estaban *en potencia* en las primeras.

Tal sustitución, que representa un tránsito de lo implícito a lo explícito, no sería posible si el entendimiento no tuviera la doble capacidad siguiente: 1.^a) la de elaborar conceptos más complejos que los que hacen del sujeto y predicado en los principios comunes de las ciencias; 2.^a) la de aplicar a esos nuevos conceptos la validez de los primeros principios. Ambas cosas las puede hacer un hombre por sí solo o por medio de la ayuda de otro hombre. Pero es necesario, en general, que la esencial capacidad de hacerla exista como tal en el entendimiento, para que éste, ejerciéndola, llegue a adquirir el saber. Por muy grande que sea la habilidad del maestro, lo que éste no puede hacer es que en el discípulo aparezca la doble y *esencial* capacidad de elaborar nociones más explícitas que las enteramente generales, y de aplicar a ellas los primeros principios. La ayuda que con su enseñanza da el maestro puede facilitar el uso de esta capacidad, hacerlo más asequible y expedito; lo que no puede hacer es que la misma capacidad exista. Sin embargo, ello no solamente es imposible, sino que tampoco es necesario. Por naturaleza, todo hombre tiene ya ese poder. Merced al entendimiento agente, posee, en efecto, la facultad de hacer inteligibles los datos que los sentidos le presentan, y en estos datos no solamente ilumina los aspectos máximamente generales, sino además otros determinados y específicos, los cuales, representados o aprehendidos por la facultad propiamente intelectual - el entendimiento paciente -, integran los conceptos más complejos, a los que han de aplicarse los principios supremos del saber.

Y por lo que hace a la capacidad de llevar a la práctica esta aplicación, el hombre también cuenta con ella de un modo natural, ya que no es otra cosa lo que se llama la *ratio*: el poder de usar discursivamente del entendimiento, haciendo que éste pase de la po-

sesión de una verdad indiferenciada o común a la captación de la verdad particular o específica que en ella virtualmente se contiene ¹⁶.

El proceso esencial de la adquisición del saber comprende, pues, sobre la base de las virtudes intelectuales naturales, los siguientes actos: 1) la captación, por los sentidos externos e internos, de los datos empíricos precisos para poder elaborar los conceptos; 2) los actos propios del entendimiento agente por los que se iluminan estos datos, convirtiéndolos en algo inteligible ¹⁷; 3) la simple aprehensión, por la facultad propiamente intelectual, de los conceptos correspondientes; 4) la referencia o aplicación de los primeros principios a estos nuevos conceptos; y, como consecuencia, 5) la posición o establecimiento de las conclusiones, precisamente como conclusiones, es decir, como el efecto lógico de los principios, de los cuales dimanar por vía de contracción o determinación de las verdades enteramente comunes a las más determinadas y específicas.

b) *Los caracteres propios del aprendizaje*

El aprendizaje o *disciplina* tiene, junto a las notas del proceso esencial que acaban de señalarse, unos caracteres específicos, que se resumen en «la ayuda del maestro». ¿En qué consiste esta ayuda? Y ¿cuál es, en términos generales, su valor? Para poder responder a la segunda pregunta, conviene haber estudiado la primera con todo el detenimiento requerido por la importancia que en sí misma tiene.

¹⁶ *Discurrere enim proprie est ex uno in cognitionem alterius devenire. Differt autem cognoscere aliquid in aliquo et ex aliquo [...] Sed tunc dicitur aliquid ex aliquo cognosci, quando non est idem motus in utrumque, sed primo movetur intellectus in unum, et ex hoc movetur in aliud; unde hic est quidem discursus, sicut patet in demonstrationibus. Primo enim intellectus fertur in principia tantum, secundario fertur per principia in conclusiones. Intellectus autem angeli a sua creatione per formas innatas est perfectus respectu totius cognitionis naturalis, ad quem se extendit virtus intellectiva [...] Sed intellectus noster participans defective lumen intellectuale, non est completus respectu omnium quae naturaliter cognoscere potest; sed est perfectibilis (Verit., q. 8, a. 15; cf. Sum. Theol., I, q. 14, a. 7; Anal. post., I, lect. 1, n. 4).*

¹⁷ Esta *illuminatio* no se verifica de una manera consciente e intencionada; es absoluta y puramente natural, y si de ella puede saberse algo no es de un modo directo, por vivencia o experiencia de la misma, sino indirectamente y como resultado de una investigación de las condiciones de la posibilidad de los conceptos. Cf. *Anima*, III, lect. 10, nn. 728-739; *Sum. Theol.*, I, q. 79, a. 3 y 4.

Los textos en que con más pormenor se expresan los caracteres propios del aprendizaje se encuentran en la *Summa contra Gentiles* y en la *Summa Theologica*. En el primero se afirma que el maestro realiza la enseñanza de esta triple manera:

«ofreciendo a la consideración del discípulo los principios que ya éste conoce [...]; llevando esos principios a las conclusiones; y proponiendo ejemplos sensibles con los que se forman en el alma del discípulo las imágenes necesarias para la intelección» ¹⁸.

En primer lugar, al ofrecer a la consideración del discípulo los principios que ya éste conoce, el maestro no hace más que actualizar, en un sentido puramente subjetivo, el hábito que ya posee aquél, bien se trate del hábito de los primeros principios, que es enteramente natural, bien del que de hecho se tenga, tras haberlo adquirido, de otros principios, que aunque no son por completo originarios (pues dimanar y surgen de los primeros), funcionan, a su vez, como premisas para llegar a conclusiones nuevas. Actualizar estos principios *intermedios* no es otra cosa que volverlos a poner ante el entendimiento del discípulo que ya los poseía, y por esto se trata de una actualización exclusivamente subjetiva, no de la que se hace al aplicarlos a una materia más determinada que la que integran el predicado y el sujeto de las proposiciones en que ellos se formulan. Este modo objetivo de actualización, que es ya una contracción o aplicación, lo realiza el maestro en la segunda forma que tiene de actuar: *llevando los principios a las conclusiones*, o sea, haciendo ver cómo se pasa de los unos a las otras. Por último, al proponer los *ejemplos sensibles*, el maestro suministra unas imágenes que el entendimiento agente del discípulo puede utilizar para formar los conceptos integrantes de dichas conclusiones; pues aunque tales conceptos son implícita y potencialmente conocidos en los más generales o comunes, es preciso, no obstante, poseerlos de una manera explícita y actual, lo cual por su parte exige que el entendimiento agente cuente con las imágenes sensibles de las cuales se extraen. Es verdad que el discípulo puede adquirir por sí mismo

¹⁸ *Offerendo [...] considerationi discipuli principia ab eo nota [...]; et illa principia in conclusiones deducendo; et proponendo exempla sensibilia, ex quibus in anima discipuli formentur phantasmata necessaria ad intelligendum (Cont. Gent., loc. cit.).*

esas imágenes; pero precisamente la ayuda del maestro consiste en proporcionárselas a través de los ejemplos oportunos.

En la *Summa Theologica* la naturaleza del auxilio docente es expuesta con más amplitud, si bien se la divide únicamente en dos formas o modos principales:

«de dos modos [...] lleva el maestro al discípulo desde las cosas conocidas hasta el conocimiento de las que ignora. El primer modo es el que consiste en proponer algunos auxilios o instrumentos de los que el entendimiento del discípulo se sirve para adquirir la ciencia, como cuando le ofrece algunas proposiciones menos universales, de las que, sin embargo, puede el discípulo juzgar por las que ya conoce, o como al presentarle algunos ejemplos sensibles, semejantes u opuestos, o todo lo que tenga el mismo fin, por cuyo medio el entendimiento del que aprende es conducido al conocimiento de la verdad que ignoraba. El segundo modo es el de confortar el entendimiento del que aprende, mas no por medio de alguna virtud activa [...], pues todos los entendimientos humanos son de un mismo grado en la jerarquía de la naturaleza, sino en cuanto que muestra el nexo entre los principios y las conclusiones al discípulo, que tal vez no tiene la capacidad para pasar por sí solo de los unos a las otras»¹⁹.

Quedándose en la mera letra del pasaje, habría que pensar que lo que Santo Tomás distingue ahora en el arte docente son, respectivamente, la ayuda y el refuerzo. Lo que el maestro haría serían estas dos cosas: ayudar al entendimiento del discípulo y confortarlo o reforzarlo en su tarea de extraer conclusiones. No obstante, mirándolo con más detenimiento, es fácil ver que también lo segundo es una ayuda. La función del maestro es siempre subsidiarla, auxiliar. Y la diferencia que persiste entre los modos mencionados en el texto es la que hay entre los actos cuyo objeto propio no es la *collatio* o tránsito de los principios a las conclusiones y los que, en cambio,

¹⁹ Ducit [...] magister discipulus ex praecognitis in cognitionem ignotorum dupliciter. Primo quidem proponendo ei aliqua auxilia vel instrumenta quibus intellectus eius utatur ad scientiam acquirendam; puta cum proponit ei aliquas propositiones minus universales, quas tamen ex praecognitis discipulus diiudicare potest; vel cum proponit ei aliqua sensibilia exempla, vel similia vel opposita, vel aliqua huiusmodi, ex quibus intellectus addiscentis manuducitur in cognitionem veritatis ignotae. Alio modo cum confortat intellectum addiscentis, non quidem aliqua virtute activa [...], quia omnes humani intellectus sunt unius gradus in ordine naturae; sed in quantum proponit discipulo ordinem principiorum ad conclusiones, qui forte per seipsum non haberet tantam virtutem collativam, ut ex principiis posset conclusiones deducere (*Sum. Theol.*, loc. cit.).

muestran, y no sólo preparan, este nexo. El primer tipo de actos no expone la manera en que hay que pasar de las premisas a las conclusiones. Se limita a dotar y proveer al discípulo de ciertos instrumentos cuyo uso hace posible a éste el tránsito deductivo con más facilidad que si careciera de ellos. En cambio, en el segundo tipo de actos — que no sólo es compatible con el otro, sino que el ideal es que lo siga —, el maestro actúa directamente sobre la *virtus collativa* del discípulo, al proponer el mismo paso lógico, el orden que hay que seguir, de los principios a las conclusiones. Porque puede ocurrir que, aun habiendo sido preparado para dar este paso, es decir, teniendo los instrumentos convenientes para que sea fácil la inferencia, el discípulo no disponga por sí solo de la concreta capacidad de realizarla²⁰, y en esta situación la ayuda que le conviene es la que consiste justamente en hacerle visible la continuidad de los principios a las conclusiones, desarrollándola de una manera explícita y sin omitir ninguna de sus fases.

Ahora cabe volver con pleno fundamento a la pregunta sobre el valor de la enseñanza. La tesis según la cual el maestro es únicamente la causa instrumental del aprendizaje, queda confirmada con lo que se acaba de advertir. El efecto propio del maestro no podría serlo el adoctrinamiento del discípulo si éste no usara lo que aquél le da, incorporándolo, valga la expresión, de una manera vitalmente activa, a su facultad de entender. Esta asimilación o integración de lo que recibe del maestro es algo que el discípulo tiene que realizar, incluso en el caso de la ayuda más formal y directa. La demostración del nexo entre los principios y las conclusiones, que es lo más que el maestro puede realmente hacer por el discípulo, no determina en éste la adquisición del saber si no va acompañada o subseguida del acto de comprenderla.

Entender ese nexo, ya mostrado, entre los principios y las conclusiones, es una operación que corre enteramente a cargo del discípulo y que, por tanto, no sólo radica en éste, sino que le tiene al mismo tiempo como su agente o causa principal, aunque se

²⁰ La capacidad abstracta y esencial la tiene *naturalmente* y, como ya se ha dicho, no es otra cosa que la *ratio* misma, la facultad de discurrir o razonar, que cualquier hombre posee, aunque no todos igualmente expedita—en cada individuo está condicionada por su personal constitución somática—, ni en idéntico grado adiestrada en las distintas materias.

apoye en la demostración hecha por el maestro; porque al servirse de ella viene a tomarla como una causa instrumental. Sin el poder y el acto intelectivos del discípulo, la demostración del modo de articularse las verdades se cancela en sí misma, quedando sin trascender más allá de la mente del maestro. Son, pues, ese poder y ese acto lo que confiere a dicha demostración el decisivo coeficiente que precisa para ser eficaz como enseñanza.

Con esto viene a cumplirse en nuestro caso, y bajo la forma o modalidad correspondiente, lo que en general es necesario para que el instrumento actúe como instrumento: que la fuerza de una causa principal sobreleve la suya, haciéndole así capaz de lo que por sí solo no podría conseguir ²¹.

Por supuesto, el maestro es causa principal de lo que él mismo ofrece a su discípulo. Pero esto que le ofrece no es, a su vez, la causa principal de la adquisición del saber, sino algo que se constituye en instrumento para esa adquisición, en la medida en que el propio discípulo lo sobreleva a tal rango, prestándole una última y decisiva capacidad. El maestro, en efecto, se vale de palabras. Estos *verba doctoris* no producirían ninguna ciencia, si el discípulo mismo no empezara por entender su significación. La actividad del que aprende empieza precisamente, dentro del plano lógico, por hacerse cargo del sentido de las palabras que llegan hasta él. Tales palabras no tienen en sí mismas una plena y total capacidad para determinar el acto correlativo de entenderlas. Naturalmente, no es que sean, de suyo, incompatibles con él; al contrario, son aptas para suscitarlo, ya que en primer lugar se dejan asociar con un sentido del que por convención actúan como vehículos. Una vez dada la respectiva asociación, la palabra posee una aptitud formalmente semántica para quien sabe la conexión con su sentido. De este modo, al ser oída o vista, funciona como un signo y remite, por tanto, a su significado. Pero lo mismo este remitir que aquel previo dejarse conectar a una

²¹ *Haec est [...] ratio instrumenti, inquantum est instrumentum, ut moveat motum; unde sicut se habet forma completa ad per se agentem, ita se habet motus quo movetur a principali agente, ad instrumentum, sicut serra operatur ad scammum [...] Et sic instrumentum habet duas operationes: unam quae competit ei secundum formam propriam, aliam quae competit ei secundum quod est motum a per se agente, quae transcendit virtutem propriae formae (Verit., q. 27, a. 4).*

determinada significación no son, en realidad, actos, operaciones, que la palabra haga como una verdadera causa agente y con relación a los cuales el hombre que la entiende se comporte como un simple sujeto receptor. Por el contrario, es sin duda el hombre quien lleva el papel activo en todo ello y quien hace lo decisivo y más fundamental para que las palabras cumplan con su oficio.

De esa decisiva actividad, el discípulo no puede liberarse. Es él quien ha de entender los términos con que el maestro le habla; pues por mucha elocuencia que éste tenga, sus ideas no pasan al discípulo por una especie de transfusión conceptual. El que aprende tiene que ir re-produciendo lo que le va diciendo el que le enseña, y este reproducir es un verdadero producir los actos de intelección correspondientes a los que hace el maestro. Por eso es éste, por medio de la palabra, solamente una ayuda para aquél, y como quiera que la palabra no constituye más que un instrumento, el maestro es tan sólo la causa instrumental del aprendizaje del discípulo, aunque sea la causa principal y hay que añadir, de paso, que la única de lo que le ofrece al ayudarlo. Y lo mismo viene a confirmarse si se tiene presente el paralelismo que observa Santo Tomás entre la relación de las palabras del que enseña con el entendimiento agente del que aprende y la que va desde las cosas exteriores hasta la mencionada facultad:

«pues el maestro propone, de las cosas que se pueden entender, signos de los que el entendimiento agente toma las ideas que inscribe en la facultad intelectual. De ahí que las mismas palabras del que enseña, oídas, o vistas en escritos, se comporten, respecto de la producción de la ciencia en esa facultad, de una manera igual a la de las cosas que están fuera del alma, pues lo mismo de unas que de otras toma el entendimiento las ideas; aunque las palabras del maestro, por ser signos de éstas, tienen una mayor proximidad a la producción de la ciencia que las cosas sensibles que están fuera del alma» ²².

La índole meramente instrumental de la función subsidiaria del maestro no debe, sin embargo, interpretarse como algo que dismi-

²² *Proponit enim doctor rerum intelligibilia signa, ex quibus intellectus agens accipit intentiones intelligibiles, et describit eas in intellectu possibili. Unde ipsa verba doctoris audita, vel visa in scripta, hoc modo se habent ad causandum scientiam in intellectu sicut res quae sunt extra animam, quia ex utrisque intellectus intentiones intelligibiles accipit; quamvis verba doctoris propinquius se habeant ad causandum scientiam quam sensibilia extra animam existentia, inquantum sunt signa intelligibilium intentionum (Verit., q. 11, a. 1, ad 11).*

nuya su importancia. Que la enseñanza y el maestro mismo sean agentes auxiliares o instrumentales, no significa que estén desprovistos de la categoría propia de las causas esencialmente activas. Reflexionando sobre la afirmación de Boecio de que por medio de la enseñanza la mente humana sólo es *excitada* al saber²³, Santo Tomás entiende que de esta forma parece que se llega a reducir la función del maestro al nivel de una simple indicación, como la que en el plano sensorial realiza, por ejemplo, quien dirige la vista de otro hombre a algún determinado cuerpo o sitio²⁴. Tal reducción de la causalidad del maestro es excluida por Santo Tomás, fundándose en la naturaleza discursiva del entendimiento humano:

«pues la vista no es un poder discursivo que basándose en algunos de sus objetos llegue a otros, sino que todos sus objetos le son visibles tan pronto como se dirige a ellos [...] Pero la potencia intelectual, por ser discursiva, fundándose en unas cosas llega a otras; y, en consecuencia, no se comporta de la misma forma en la consideración de todo lo que le es inteligible, sino que ve instantáneamente ciertas cosas, como evidentes que por sí mismas son, en las cuales, de una manera implícita, están contenidas algunas otras que no puede entender más que haciendo explícitas, por medio de la razón, las que están implícitamente contenidas en los principios [...] Así, pues, el maestro excita al entendimiento a saber lo que enseña, cumpliendo la función de un motor esencial que hace pasar de la potencia al acto, mientras que quien pone algo ante la vista de alguien le excita como un motor accidental»²⁵.

La enseñanza — y por su parte, el maestro — tiene el valor de una causa esencialmente activa (*motor per se*) de la adquisición del saber

²³ Cf. BOECIO, *De consolacione philosophiae*, V, prosa 5.

²⁴ Boëthius dicit in lib. de Consolat., quod per doctrinam solummodo mens hominis excitatur ad sciendum. Sed ille qui excitat intellectum ad sciendum non facit eum scire; sicut ille qui excitat aliquem ad videndum corporaliter, non facit eum videre. Ergo unus homo non facit alium scire; et ita non potest proprie dici quod eum doceat (*Verit.*, q. 11, a. 1, et videt. quod sol. Deus doceat, praet. 11).

²⁵ *Virtus enim corporalis non est vis collativa, ut ex quibusdam suorum obiectorum in alia perveniat; sed omnia sua obiecta sunt ei visibilia quam cito ad illa convertitur [...] Sed potentia intellectiva, cum sit collativa, ex quibusdam in alia devenit; unde non se habet aequaliter ad omnia intelligibilia consideranda; sed statim quaedam videt, ut quae sunt per se nota, in quibus implicite continentur, explicando [...] Doctor ergo excitat intellectum ad sciendum illa quae docet, sicut motor essentialis educens de potentia in actum; sed ostendens rem aliquam visui corporali, excitat eum sicut motor per accidens* (*Verit.*, q. 11, a. 1, ad 11).

por el discípulo. Lo que respecto de éste corresponde al maestro es, en suma, *hacer que él mismo haga* las operaciones necesarias para alcanzar la ciencia. Todo ello, claro está, dentro del plano de las causas segundas, pues la suprema y absoluta causa de todas estas causas es solamente Dios, de quien dimana la misma luz del entendimiento agente, tanto la del que posee el discípulo como la del que tiene el maestro, y en general toda eficiencia propia de los seres creados²⁶.

EL SENTIDO DE LA «INVENTIO»

La simple filosofía de la *inventio* no tiene — como ya se señaló — la pretensión de establecer las normas más idóneas para la tarea investigadora. Es únicamente una simple teoría, cuyos elementos cardinales han sido, por lo demás, descritos en el estudio de la génesis esencial del saber, que acaba de exponerse. En rigor, la *inventio* no añade nada a esta génesis esencial del saber. Su diferencia con el aprendizaje o *disciplina* consiste justamente en no incluir la ayuda de un maestro. La adquisición puramente personal y solitaria de la verdad científica coincide, materialmente hablando, con el proceso esencial de todas las adquisiciones del saber. Sus supuestos y etapas, su punto de partida y sus diversas fases, son los mismos que los de este proceso esencial. Por consiguiente, al comparar, de una manera simplemente teórica, la *inventio* y la *disciplina* con la noción común en que ambas participan, el problema no es el de determinar los caracteres propios de la primera, sino el de establecer los de la segunda, que es la que añade algo al proceso esencial de la adquisición de la verdad científica.

Muy distinta sería la situación desde el punto de vista pedagógico, o, si se prefiere, didáctico. Desde esta perspectiva, es ya posible, y además necesario, el señalar las normas y los recursos mejores para la buena marcha de la investigación. Y la fuente obligada de este tipo especial de metodología no podría serlo la experiencia co-

²⁶ *Huiusmodi autem rationis lumen, quo principia huiusmodi sunt nobis nota, est nobis a Deo inditum, quasi quaedam similitudo increatae veritatis in nobis resultantis. Unde cum omnis doctrina humana efficaciam habere non possit nisi ex virtute illius luminis; constat quod solus Deus est qui interius et principaliter docet, sicut natura interius etiam principaliter sanat* (*Verit.*, q. 11, a. 1, in fin. corp. art.).

mún. Sobre la base de la observación de cómo aprenden en general todos los hombres pueden edificarse la teoría filosófica de la adquisición del saber y el estatuto práctico y metodológico de cómo deba hacerse la enseñanza. En cambio, para dar las normas formativas de un buen investigador hay que acogerse necesariamente a la experiencia de los pocos hombres que de hecho han sabido investigar y a la enseñanza de los todavía más escasos que se han ocupado en reflexionar sobre sus métodos y en exponerlos a los demás hombres de una manera temática y preceptiva. Y aun así, la técnica de la investigación no habrá de limitarse a los procedimientos más comunes a las diversas ciencias, sino que se deberá especificar según las exigencias peculiares de cada una de las diversas ramas del saber.

Para una teoría de la formación humana en general, lo que en cambio interesa en la génesis del saber es lo más esencial de ella, lo que es común a sus diversas formas; y esto no solamente sobrepasa a la distinción entre la *disciplina* y la *inventio*, sino que tampoco se altera por las diferencias entre las distintas clases de saberes. No obstante, y aunque el proceso de la adquisición del saber por vía inventiva no difiere, materialmente hablando, del que corresponde al aprendizaje, nada más que en el hecho de que este último implica la ayuda de un maestro, también es posible hacer algunas observaciones sobre el sentido mismo de la *inventio* como tarea de autoformación.

En el descubrimiento de las verdades científicas el hombre protagoniza su propia formación intelectual de una manera más íntima y activa que cuando adquiere el saber por la enseñanza. En ambos casos la génesis de la ciencia exige la actividad del que la adquiere, que es quien actúa como causa principal del respectivo proceso. Pero si este proceso acontece por vía de descubrimiento o invención, su sujeto no es sólo la causa principal, sino también, dentro del orden de la eficiencia humana, la única causa activa. La autoformación intelectual exige evidentemente y con los límites en que de hecho puede darse una superior intensidad en la eficacia de la razón humana.

En principio y de una manera abstracta, todo hombre cuenta con el poder de adquirir por sí mismo una formación científica. La diferencia entre los que realmente llegan a adquirirla por sus propias

fuerzas personales y los que se limitan a aprender no es, en sí misma, una diferencia esencial. La facultad que hay que poner en juego para la recepción de la enseñanza es la misma que actúa en el descubrimiento de las verdades científicas. Y el punto de partida subjetivo la posesión de las virtudes intelectuales naturales o meramente primarias es en ambos el mismo, y existe en todo hombre que dispone del uso de la razón. Ahora bien: la superior intensidad que en la eficacia de ésta lleva consigo el hecho de descubrir, y no simplemente aprender, verdades, basta para que no todos los hombres sean en la práctica aptos para adquirir la ciencia por sí mismos. La efectiva y concreta diferencia que hay en este sentido entre unos hombres y otros no representa un fundamento adecuado para una auténtica discriminación específica, pero es suficiente para establecer una distinción real entre los seres humanos, individualmente tomados, en orden a la génesis o adquisición del saber.

La distinción real entre los hombres que efectivamente son capaces de una autoformación intelectual y los que de hecho sólo tienen el poder de aprender, puede también deberse a factores extrínsecos a la capacidad intelectual y que no afectan a ésta nada más que de una manera remota, tales como, por ejemplo, la carencia del tiempo necesario para entregarse a este tipo de tareas y en general todos los que condicionan en la práctica la posibilidad del ejercicio del hábito inventivo. De una manera más próxima, este hábito puede originarse en dos clases o tipos de factores: unos simplemente naturales y otros adquiridos. Los primeros proceden de la naturaleza individual y, en consecuencia, son, radicalmente, de carácter somático²⁷. Los adquiridos pueden surgir, a su vez, de la práctica misma de la investigación ya que al hacerla repetidamente el poseedor de aquellas dotes naturales viene a añadir a su capacidad congénita el hábito que le proporciona su ejercicio—o de una enseñanza, que puede serlo la que tiene por objeto la misma investigación, pero que también es suficiente cuando su mira no es otra que la de dar directamente un saber. El hombre que por virtud de una enseñanza adquiere una determinada ciencia de forma que posee de un modo pleno el hábito de la misma, está ya en condiciones de discurrir por sí propio en la materia a que esa ciencia se refiere. Los hábitos operativos dan a su poseedor una facilidad para las respec-

²⁷ *Sum. Theol.*, I-II, q. 63, a. 1.

tivas operaciones, facilidad que no se identifica con la indeterminada y nuda capacidad que antes del hábito era poseída. El hábito perfecto de una ciencia permite al hombre encontrar por sí mismo, sin la ayuda o el refuerzo de un maestro, los nexos discursivos existentes entre los principios y las conclusiones; es decir: le permite tomar la iniciativa en la adquisición del saber y progresar en él por vía de invención.

¿Cabe decir entonces que, al progresar por sí mismo en el saber, el hombre hace de maestro de sí propio? O dicho de otra manera: ¿es la autoformación intelectual una *auto-enseñanza*? En la respuesta afirmativa a esta cuestión hay una especie de *pedagogismo* en el sentido de que se concibe o interpreta todo progreso humano bajo forma didáctica. Pero aun con independencia de este vicio, parece que la respuesta afirmativa sea la más obvia. Si el maestro me forma es lógico pensar que, al formarme yo mismo, soy mi propio maestro. Santo Tomás se opone a esta manera de entender la autoformación intelectual como un proceso propiamente didáctico; y no por negar ahora la capacidad que el hombre tiene de adquirir el saber sin el auxilio docente, sino porque el hecho de enseñar requiere ya la posesión del saber de una manera explícita y actual, y no solamente virtual o implícita:

«pues en las cosas naturales encontramos dos modos de principios agentes [...] Hay el agente que contiene en sí todo lo que en el efecto es causado por él [...] Pero hay también agentes en los que no preexiste nada más que una parte de lo que ellos hacen [...] Así, pues, en los agentes de la clase primera hay una razón perfecta de la acción, pero en cambio en los agentes de la segunda clase, ya que algo obra en la medida en que está en acto, y de ahí que, como sólo está parcialmente en acto del efecto a producir, no sea perfectamente agente [...] Ahora bien: la enseñanza supone una perfecta actualidad de la ciencia en el docente o maestro; y, por tanto, es preciso que la ciencia que produce en otro la tenga él de una manera explícita y perfecta. Pero cuando alguien adquiere para sí la ciencia (solamente) por el principio intrínseco, lo que es causa agente de la ciencia no la posee nada más que de una manera parcial, en lo que concierne a sus gérmenes, los principios comunes, y, por tanto, de tal causalidad no puede tomarse el nombre de doctor o maestro»²⁸.

²⁸ *Duos quidem modos principiorum agentium in rebus naturalibus invenimus [...] Quoddam enim est agens quod in se totum habet quod in effectu per eum causatur [...] Quaedam vero agentia sunt in quibus eorum quae aguntur*

Una idea más completa y rigurosa del sentido propio de la *inventio* cabe todavía hacer patente si se comparan entre sí el que aprende, el que enseña y el que descubre. Este último ha de tener, sin duda, una habilidad mayor que el que se limita a aprender; pero puede encontrarse con obstáculos de los que el discípulo es salvado por el maestro, porque el que enseña tiene, a su vez, respecto de aquello mismo que transmite, un conocimiento explícito y no solamente virtual:

«aunque en la adquisición de la ciencia el modo inventivo es más perfecto por parte del sujeto—ya que éste se señala como más hábil para el saber—, sin embargo, es más perfecto, por parte del que causa la ciencia, el modo correspondiente a la enseñanza: pues el que enseña, que ya explícitamente la conoce entera, puede llevar a la ciencia con una facilidad mayor de la que alguien tenga al conducirse a ella por sí mismo basándose en el conocimiento de los principios científicos de un modo indiferenciado»²⁹.

Adquirir el saber por vía inventiva es más difícil—por tanto, implica una capacidad más elevada— que recibirlo por medio de otro hombre. Exige la posesión de una destreza o habilidad distinta y sobreañadida a la facultad que todo hombre posee de recibir el saber. Pero la posesión de éste es más perfecta en el entendimiento del maestro, que de un modo explícito y desarrollado conoce ya el enlace de los principios a las conclusiones; y de ahí que el discípulo

non praeexistit nisi pars [...] In primis igitur agentibus est perfecta ratio actionis; non autem in agentibus secundi modi, quia secundum hoc aliquid agit quod actu est; unde cum non sit in actu effectus inducendi nisi in parte, non erit perfecte agens. Doctrina autem importat perfectam actionem scientiae in docente vel magistro; unde oportet quod ille qui docet vel magister est, habeat scientiam, quam in alio causat, explicite et perfecte [...] Quando autem alicui acquiritur scientia per principium intrinsecum, illud quod est causa agens scientiae, non habet scientiam acquirendam, nisi in parte: scilicet quantum ad rationem seminalis scientiae, quae sunt principia communia; et ideo ex tali causalitate non potest trahi nomen doctoris vel magistri, proprie loquendo (Verit., q. 11, a. 2).

²⁹ *Quamvis modus in acquisitione scientiae per inventionem sit perfectior ex parte recipientis scientiam, in quantum designatur habilior ad sciendum; tamen ex parte scientiam causantis est modus perfectior per doctrinam; quia docens, qui explicite totam scientiam novit, expeditius potest ad scientiam inducere quam aliquis inducere possit ex seipso, per hoc quod cognoscit scientiae principia in quadam communitate (Verit., q. 11, a. 2, ad 4).*

sea llevado al saber por el maestro con más facilidad que la que puede tener en la adquisición de la ciencia quien al buscarla únicamente por sí mismo no cuenta con otra cosa que con los gérmenes de ella. Por lo demás, se comprende de suyo que la posesión explícita del saber sea superior a la búsqueda del mismo, tanto en lo que concierne a la manera en que éste es poseído, cuanto en el grado o intensidad del deleite que ello nos produce. La búsqueda de la ciencia participa ya de este deleite, aun en su propio origen. La admiración, que hace de principio del saber, es placentera por la esperanza del conocimiento al que tiende³⁰ y por la novedad que se presume en él³¹. Sin embargo, de una manera esencial es más deleitable la consideración de la verdad que el hecho de buscarla, aunque accidentalmente lo segundo pueda dar en ocasiones más placer que lo primero, a consecuencia del mayor deseo que se produce por la percepción de la ignorancia³².

La superioridad esencial de la posesión del saber sobre el simple hecho de buscarla es la causa también de que, aunque las dos cosas pertenecen al gozo de la contemplación, haya, no obstante, que considerar a la primera como el más riguroso y perfecto modo de lograrla:

«la especulación de la verdad es doble: una que consiste en la busca de la verdad y otra que estriba en la contemplación de la verdad ya encontrada y conocida. Y esto es más perfecto, por ser el término y fin de la averiguación de la misma. De ahí también que sea mayor el deleite que hay en la consideración de la verdad ya conocida, que el que existe en buscarla»³³.

³⁰ *Admiratio est causa delectationis, in quantum habet adiunctam spem consequendi cognitionem eius quod scire desiderat (Sum. Theol., I-II, q. 32, a. 8).*

³¹ *Ibidem, ad 1.*

³² *Cum sit perfectius contemplari veritatem cognitam quam inquirere ignotam, contemplationes rerum scitarum per se loquendo sunt magis delectabiles quam inquisitiones rerum ignotarum; secundum quod ex maiori desiderio procedunt. Desiderium autem maius excitatur ex perceptione ignorantiae (Ibidem, ad 3).*

³³ *Speculatio autem veritatis est duplex: una quidem quae consistit in inquisitione veritatis; alia vero quae consistit in contemplatione veritatis iam inventae et cognitae. Et hoc perfectius est, cum sit terminus et finis inquisitionis. Unde et maior est delectatio in consideratione veritatis iam cognitae, quam in inquisitione eius (Ethicor., lib. X, lect. 10, n. 2.092).*

LAS VIRTUDES MORALES ANEJAS A LA FORMACIÓN INTELECTUAL.

Al examinar, en la primera parte de este libro, la diferencia entre las virtudes morales y las intelectuales³⁴, se señaló que, con excepción de la prudencia que es virtud intelectual por su sujeto próximo y moral por su materia, las segundas pueden darse en el hombre sin que éste posea las primeras. Pero ello, que es verdad si tan sólo se habla abstractamente de las propias virtudes intelectuales, no lo es, en cambio, si nos referimos en concreto a la *génesis* de éstas. La adquisición, ya sea por vía inventiva, o ya por medio del aprendizaje, de las virtudes intelectuales es un proceso que se desarrolla en un ser provisto de pasiones y que dispone de una voluntad bien o mal inclinada. En el hombre que aprende o que descubre puede haber resistencias, de muy varia índole moral, para la adquisición del saber, o, por el contrario, ciertas inclinaciones que de una manera habitual la favorezcan. En este sentido, pues, no es exacto el decir que las virtudes intelectuales adquiridas, incluyendo entre ellas la prudencia por lo que tiene de tal tipo de virtudes, sean independientes de las virtudes morales. Lo que es verdad desde un punto de vista estático y esencial, no lo es de un modo dinámico y concreto o, si se prefiere, *existencial*.

Haciendo centro en el hombre como sujeto último de todos estos hábitos, cabe considerar de dos maneras la relación entre las virtudes morales con las intelectuales, según que lo que en estas últimas se atienda sea, respectivamente, la génesis o el uso. En la primera forma, lo que se considera es la eficacia de las virtudes morales en la adquisición de las intelectuales, mientras que lo abordado en la otra forma es el modo en que éstas se aplican a sus actos por el imperio de una voluntad éticamente bien habituada. La segunda cuestión no pertenece en realidad a este lugar, cuyo tema es tan sólo el de la génesis de las virtudes intelectuales³⁵.

³⁴ Véase el epígrafe sobre *La virtud de la prudencia* en el segundo capítulo de la primera parte.

³⁵ Un elenco de las más importantes condiciones tanto naturales, como sobrenaturales del saber en su posesión, génesis y uso, y que se refiere sobre todo a los factores morales, se halla en este texto: *ad hoc quod aliquis sciat quaeamodum oportet scire, novem sunt necessaria. Primo humiliter sine infla-*

En general, las virtudes morales son causas dispositivas del saber porque hacen posible la consideración de la verdad al impedir lo que retrae de ella: la vehemencia de las pasiones y la excesiva agitación externa:

«las virtudes morales pertenecen dispositivamente a la vida contemplativa, pues el acto de la contemplación, en que esta vida esencialmente consiste, lo impiden tanto la vehemencia pasional, por la que la intención del alma es desviada desde las cosas inteligibles hacia las sensibles, cuanto las perturbaciones exteriores. Las virtudes morales impiden la violencia pasional y aquietan la agitación de las ocupaciones externas»³⁶

Contemplación y vida contemplativa no han de entenderse aquí exclusivamente en un sentido sobrenatural. La consideración de las verdades naturales es también afectada por los obstáculos que acaban de mencionarse; y se hace, en cambio, posible, de un modo habitual, por las virtudes morales, que dan a la voluntad la permanente fuerza necesaria para poder sobreponerse a ellos y estar así en condiciones de que el entendimiento sea aplicado al ejercicio de sus actos propios. El sosiego del ánimo y la moderación en las ocupaciones externas son precisos para adquirir los saberes asequibles a la capacidad natural del entendimiento; pues aunque es ésta una capacidad que subsiste a través de las más diversas situaciones, el

tionem [...] Secundo sobre sine praesumptione [...] Tertio certitudinaliter sine haesitatione [...] Quarto veraciter et sine errore [...] Quinto simpliciter sine deceptione [...] Sexto salubriter cum charitate et dilectione [...] Septimo utiliter cum proximorum aedificatione [...] Octavo liberaliter cum gratuita communicatione [...] Nono efficaciter cum bona operatione. Primum, scilicet humilitas scientiae, arguit sapientes superbos, sobrietatis curiosos, certitudinis dubiosos, veritatis haereticos, simplicitatis advocatos, salubritatis magnos, utilitatis iniquos, liberalitatis avaros, efficacitatis otiosos (In I Epist. ad Cor., cap. VIII, in med., interpol. Nicol. de Gorram, ex P. de Tarantasia- P. Innoc. V- Post. sup. Sanct. Thomam).

³⁶ *Dispositive autem virtutes morales pertinent ad vitam contemplativam. Impeditur enim actus contemplationis, in quo essentialiter consistit vita contemplativa, et per vehementiam passionum, per quam abstrahitur intentio animae ab intelligibilibus ad sensibilia, et per tumultus exteriores. Virtutes autem morales impediunt vehementiam passionum et sedant exteriorum occupationum tumultus (Sum. Theol., II-II, q. 180, a. 2); ad perfectionem enim contemplationis [...] requiritur etiam quies a perturbationibus passionum, ad quam pervenitur per virtutes morales et per prudentiam; et quies ab exterioribus perturbationibus, ad quam ordinatur totum regimen vitae civilis (Cont. Gent., lib. III, cap. 37, in fin.).*

ejercicio de ella no siempre puede hacerse tal como es necesario para captar la verdad de un modo suficiente.

Toda virtud moral es así conveniente para la génesis de las virtudes intelectuales, por impedir de un modo habitual algunos de los obstáculos que se oponen a la adquisición de ellas. Pero hay entre las virtudes morales algunas que guardan con el saber una íntima y profunda relación. Tal es, en primer lugar, el caso de la esperanza. La búsqueda del saber es, en efecto, algo que requiere la específica fuerza de esta virtud moral. Como objetivo de un esfuerzo humano, el saber se presenta con los caracteres propios de aquel bien por el que la esperanza se define. Este bien no es presente, sino futuro, y aunque se ha de ofrecer como posible, hace falta, asimismo, que sea arduo³⁷. Tender a él como a algo que no es fácil significa, por tanto, un ejercicio de magnanimidad. Así sucede en la aspiración y búsqueda del saber. Pretender elevarse al conocimiento científico es una forma de esperanza natural y un modo peculiar de ser magnánimo, porque este conocimiento, aunque asequible al hombre, no es fácil de conseguir. Santo Tomás no se ha ocupado expresamente de la específica magnanimidad de quien busca la ciencia; pero da, en cambio, los elementos para el tema, al señalar los caracteres propios del bien que en la esperanza hace de objeto, y al advertir que el conocimiento científico tiene, sobre el conocimiento sensorial, ciertas dificultades, que se hacen mayores conforme se asciende en la jerarquía natural del saber³⁸.

Las virtudes morales que de una manera explícita pone Santo Tomás en relación con las virtudes intelectuales son la abstinencia, la castidad, la *studiositas* y la docilidad. Es útil registrar las principales consideraciones que respecto de ellas pueden estimarse pertinentes para la adquisición de las virtudes intelectuales. Santo Tomás estudia conjuntamente la función de la virtud de la abstinencia y la de la castidad para la perfección de la operación contemplativa:

«en el hombre, la perfección de la operación intelectual consiste en desligarse de las imágenes sensibles; y de ahí que cuanto más libre de ellas esté el entendimiento humano, tanto mejor pueda considerar las cosas inteligibles y hacer la ordenación de todas las sensibles [...] El

³⁷ *Verit.*, q. 26, a. 4.

³⁸ *Metaphys.*, lib. I, lect. 2, nn. 45-46.

deleite lleva la intención a lo que agrada [...] Los vicios carnales—la gula y la lujuria—se refieren a los deleites del tacto, a saber: los de los alimentos y los de las cosas venéreas, que son los más vehementes entre todos los placeres corpóreos. De ahí que por estos vicios la intención del hombre sea aplicada al máximo a las cosas corpóreas y, consiguientemente, quede debilitada la operación humana respecto de las cosas inteligibles: y más por la lujuria que por la gula, en cuanto que los placeres venéreas son más intensos que los de los alimentos [...] e inversamente, las virtudes opuestas—la abstinencia y la castidad—disponen máximamente al hombre a la perfección de la operación intelectual»³⁹.

La gula y la lujuria no anulan por completo la operación intelectual, y hasta cabe que alguien, por la excelencia de su ingenio natural o de algún hábito sobreañadido, especule en ocasiones sutilmente, a pesar de esos vicios. Pero lo que es inevitable es que con gran frecuencia la gula y la lujuria les retraigan de dicha sutileza, para entregarle a los placeres corpóreos⁴⁰. Por consiguiente, la virtud de la abstinencia y la de la castidad, aunque no sean enteramente necesarias para los actos de la contemplación, son indispensables, sin embargo, para la perfección habitual de los mismos; lo que equivale a decir que tienen una decisiva trascendencia para la génesis de las virtudes intelectuales.

Toda virtud es un hábito que se adquiere y se perfecciona por la repetición de su acto propio. Mientras que la gula y la lujuria apartan de este acto, la abstinencia y la castidad lo favorecen, no porque de un modo positivo inclinen directamente a su ejercicio,

³⁹ *Perfectio intellectualis operationis in homine consistit in quadam abstractione a sensibilibus phantasmatis; et ideo quanto intellectus hominis magis fuerit liber ab huiusmodi phantasmatis, tanto potius considerare intelligibilia poterit, et ordinare omnia sensibilia [...]. Delectatio applicat intentionem ad ea in quibus aliquis delectatur [...]. Vitia autem carnalia, scilicet gula et luxuria, consistunt circa delectationes tactus, ciborum scilicet et venerorum, quae sunt vehementissime inter omnes corporales delectationes. Et ideo per haec vitia intentio hominis maxime applicatur ad corporalia, et per consequens debilitatur operatio hominis circa intelligibilia; magis autem per luxuriam quam per gulam, quanto delectationes venerorum sunt vehementiores quam ciborum [...]. Et e converso oppositae virtutes, scilicet abstinencia et castitas, maxime disponunt hominem ad ea in quibus aliquis delectatur (Sum. Theol., II-II, q. 15, a. 3).*

⁴⁰ *Quamvis aliqui vitiis carnalibus subditi possint quandoque subtiliter speculari aliqua circa intelligibilia, propter bonitatem ingenii naturalis vel habitus superadditi, tamen necesse est ut ab hac subtilitate contemplationis eorum intentio plerumque retrahatur propter delectationes corporales (Ibidem, ad 1).*

sino porque tienen como efecto el disponer a él de una manera indirecta, manteniendo libre la atención de las imágenes que una sensibilidad sobreexcitada opone a la operación intelectual. Esta consideración de la abstinencia y de la castidad como *dispositivas*, aunque no formalmente *positivas* de la contemplación, es simplemente un caso de la tesis, antes desarrollada, que atribuye ese oficio a toda virtud moral. La razón de que Santo Tomás las haya mencionado especialmente es que los vicios a que esas dos virtudes se oponen son justamente los que más indisponen para la práctica de la operación intelectual.

Distinta de la relación de la abstinencia y de la castidad con las virtudes intelectuales es la que tiene con éstas la virtud moral de la *curiositas*. Parte potencial de la templanza, la *studiositas* es, principalmente, la virtud que refrena el apetito inmoderado de saber, pero también, aunque de un modo accidental, la que se sobrepone al deseo natural de evitar las molestias que la adquisición del saber lleva consigo. Esta doble dimensión de la *studiositas* es vinculada por Santo Tomás a la dualidad estructural de la naturaleza humana compuesta de alma y cuerpo, y sujeta, por ello, a tendencias que pueden contraponerse:

«para que el hombre se haga virtuoso es necesario que se guarde de las cosas a las que más le inclina la naturaleza [...] Por parte del alma, el hombre está naturalmente llevado al deseo de conocer; y así es preciso que de un modo laudable refrene este apetito para que no tienda inmoderadamente al conocimiento de las cosas. Pero por parte de la naturaleza corporal el hombre tiende a evitar el trabajo de adquirir la ciencia. En consecuencia, por lo que toca a lo primero, la *studiositas* es una medida, y de este modo se la considera como una parte de la templanza. Pero por lo que se refiere a lo segundo, lo laudable de esta virtud estriba en cierta vehemencia de la intención de adquirir la ciencia de las cosas, y de ahí recibe su nombre»⁴¹.

⁴¹ *Ad hoc quod homo fiat virtuosus, oportet quod servet se ab his quae maxime inclinat natura [...] Ex parte animae inclinatur homo ad hoc quod cognitionem rerum desideret; et sic oportet ut laudabiliter homo huiusmodi appetitum refrenet, nec inmoderate rerum cognitioni intendat. Ex parte vero naturae corporalis homo inclinatur ad hoc ut laborem acquirendi scientiam vitet. Quantum ergo ad primum, studiositas in refrenatione consistit; et secundum hoc ponitur pars temperantiae. Sed quantum ad secundum, laus virtutis huiusmodi consistit in quadam vehementia intentionis ad scientiam rerum percipiendam, et ex hoc nominatur (Sum. Theol., II-II, q. 166, a. 2, ad 3).*

La *studiositas* tiene, pues, un doble frente: el saber y el trabajo de saber, porque tan natural es el deseo del primero como la aversión al segundo. El deseo de saber es natural al hombre a consecuencia de la parte espiritual de su naturaleza, en la que existe la facultad intelectual, cuyo acto es el conocimiento intelectual, al que esta facultad tiende de suyo, como toda potencia al acto propio en que su respectiva perfección consiste. En realidad, y de una manera muy amplia, el hombre tiende por naturaleza, no ya sólo al saber, sino en general al conocer, sea intelectual o sensitivo. Esta tendencia natural del hombre hacia el conocimiento de las cosas es lo que la *studiositas* modera, dándole la medida conveniente y el encauzamiento necesario, para impedir que llegue a convertirse en una indiferenciada e impertinente *curiosidad*. La parte potencial de la templanza que refrena el deseo de conocer y le da en cada caso el oportuno modo es evidentemente una virtud moral, pero el objeto o materia que regula está en una inmediata relación con la facultad cognoscitiva, ya que el deseo de conocer y de saber es aquel acto de la voluntad que se refiere a los actos de esas otras potencias de índole aprehensiva.

Y a su vez es igualmente natural la aversión al trabajo que la adquisición del saber lleva consigo. Este trabajo es bueno en cuanto medio, como instrumento para adquirir el saber o para el puro y simple conocer; y ello explica que a veces se sufran de buena gana las molestias que llega a acarreararnos el impulso de dar satisfacción a una curiosidad por cosas que, en realidad, no nos van ni nos vienen. Pero en sí mismo el trabajo y las molestias no son apetecibles; de suerte que, desligados de su fin, lo natural es que sean objeto de aversión; y si se ven en relación a él, pero más por lo que tienen de oneroso que por su utilidad para ese fin, también es natural que de algún modo nos retraigamos de ellos. En este caso, la *studiositas* funciona en sentido contrario al del refrenamiento del deseo de saber. Su efecto consiste entonces en que la voluntad se sobreponga al temor natural a las molestias, de forma que el deseo de saber sea lo suficientemente vehemente para persistir en medio de ellas; con lo cual la *studiositas* participa, a su modo, de la virtud de la fortaleza y es, al mismo tiempo, una virtud moral típicamente aneja a la adquisición de las virtudes intelectuales.

Y veamos, por último, la *docilidad*. Su sentido viene determi-

nado por el de la *disciplina*. Lo que Santo Tomás llama *docilitas* es desde luego una virtud moral, pero específicamente referida a las potencias intelectuales en la génesis del saber por vía de aprendizaje. Docilidad es la virtud que proporciona una conveniente receptividad de la enseñanza. Es, pues, dócil, en este sentido, el que está bien dispuesto a aprender (*bene susceptivus disciplinae*), es decir, el que posee una voluntad bien inclinada para ser enseñado. La recta disposición para el aprendizaje es útil en la génesis de cualquier clase de virtud intelectual, tanto especulativa como práctica. De un modo muy restringido, se aplica a la prudencia, considerándola entonces como una cierta parte de la misma. Tal es, por ejemplo, el caso en el texto siguiente:

«la prudencia concierne a cosas particulares operables, en las que, por haber una diversidad en cierto modo infinita, no todas las variantes pueden ser suficientemente consideradas por un solo hombre, ni en un corto plazo, sino tras largo tiempo. De ahí que en todas las cosas que tocan a la prudencia, el hombre necesita en máxima medida ser enseñado por otros, y principalmente por los que tienen ya una larga vida, los cuales han alcanzado un recto entendimiento de los fines de las cosas operables. Por eso dice el Filósofo que es preciso atender a los juicios indemostrables y a las opiniones de los expertos, los viejos y los prudentes, no menos que a sus demostraciones, ya que por la experiencia alcanzan los principios»⁴².

El sentido restricto de la *docilidad* como parte integral de la prudencia no está refido con la acepción amplia que la aplica a todas las virtudes de tipo intelectual que pueden adquirirse, y no sólo las prácticas, sino, como antes se indicó, las especulativas también. ¿Por qué, no obstante, se la entiende sobre todo como referida a la prudencia? El pasaje transcrito da la explicación. La materia sobre la cual versa la prudencia ofrece una variedad de casos y de formas que un hombre solo no se basta a recoger. Por tanto, si en cualquier materia es *conveniente* saber contar con la enseñanza ajena, en la

⁴² *Prudentia consistit circa particularia operabilia; in quibus cum sint quasi infinitae diversitates, non possunt ab uno homine sufficienter omnia considerari, nec per modicum tempus, sed per temporis diuturnitatem. Unde in his quae ad prudentiam pertinent, maxime indiget homo ab aliis erudiri, et praecipue ex senibus, qui sanum intellectum adepti sunt circa fines operabilium. Unde Philosophus dicit: oportet attendere expertorum et seniorum et prudentium indemonstrabilibus enuntiationibus et opinionibus, non minus quam demonstrationibus; propter experientiam enim vident principia (Sum. Theol., II-II, a. 3).*

que regula la prudencia ello es estrictamente *necesario*, dada la variedad, como infinita, que esta misma materia reviste. En los saberes meramente teóricos, que se refieren a cosas generales, una buena solercia o capacidad inventiva para dar con el medio de las demostraciones permite proceder por cuenta propia, sin la ayuda o recurso de un maestro. Pero en el saber práctico de índole prudencial, que tiene por objeto la ingente diversidad de las cosas particulares operables, es imposible que un hombre, aun disponiendo de una fina solercia, abarque por sí solo todas las posibilidades que debe tener presentes para hacer un juicio bien fundado.

Es, pues, la docilidad una virtud que trasciende al saber en general, y más especialmente al saber práctico que se llama prudencia. Este especial modo de saber es intelectual por su sujeto — la potencia misma intelectual —, sin perjuicio, como ya se aclaró, de ser moral por su materia propia. Ahora bien: al referirse a la prudencia, lo mismo que a cualquier otro tipo de saber, la docilidad es por completo una virtud moral, aunque tenga un efecto intelectual. No es un estado de la facultad intelectual lo que con ella se nombra, como lo podría ser, por ejemplo, una facultad de captación o una cierta agudeza o prontitud para hacerse cargo del sentido de la opinión y de la enseñanza ajenas. La docilidad es, puramente, una virtud de la potencia volitiva, que dota a ésta de la cualidad habitual de apetecer debidamente la enseñanza y el consejo oportunos. De ahí que se le opongan los vicios de la pereza y la soberbia, cada uno de los cuales impide el aplicarse a recoger el testimonio de los más expertos: el primero, por descuido o negligencia ante estos testimonios, y el segundo, porque llega a despreciarlos ⁴³.

⁴³ Aunque de una manera incidental y refiriéndose a la conveniencia de que la inclinación natural a esta virtud — que efectivamente puede darse — se perfeccione con el ejercicio de sus actos, Santo Tomás menciona expresamente la *ignavia* y la *superbia* como contrarias a ella: *docilitas, sicut et alia quae ad prudentiam pertinent, secundum aptitudinem quidem est a natura; sed ab eius consummationem plurimum valet humanum studiarum, dum scilicet homo sollicitate, frequenter et reverenter applicat animum suum documentis maiorum, non negligens ea propter ignaviam, nec contemnens propter superbiam (Ibidem, ad ad 2).*

LA FORMACION MORAL

EL PUNTO DE PARTIDA

Paralelamente a la cuestión del punto de partida de la génesis de las virtudes intelectuales, surge en el tema de la formación moral esta pregunta: ¿hay algo necesario y primordial para la adquisición de las virtudes morales y que, por lo mismo, no sea término de un proceso adquisitivo de esta especie? Dicho de otra manera: la formación moral, ¿en qué principios naturales enraíza y hasta qué punto exige estos principios para su propia posibilidad genética? Ya se vio que en el caso de la génesis de las virtudes intelectuales no se partía *de cero*, sino de algo positivamente intelectual y de índole, por cierto, habitual: los hábitos intelectuales precientíficos, tanto especulativos como prácticos. Estos hábitos intelectuales precientíficos eran virtudes intelectuales naturales, aunque no propia y estrictamente innatas. ¿Ocurre algo semejante — paralelo — en la adquisición de las virtudes morales? ¿Hay virtudes morales naturales en las potencias apetitivas humanas y sin las cuales estas mismas potencias no puedan llegar a poseer las virtudes morales que se adquieren?

Tal es el primer tema a examinar en el estudio de la formación de las virtudes morales. La referencia, en este caso obvia, a las po-

tencias apetitivas no significa que la formación moral represente una parte enteramente aislable en el conjunto de la formación humana. Así como que la génesis de las virtudes intelectuales es, en resolución, un perfeccionamiento cuyo sujeto último lo constituye el hombre, la formación de las virtudes morales es también un proceso cuyo sujeto radical y sustancial no es otro que el hombre mismo. Y todavía hay que añadir a esto que la formación moral es más humana que la simplemente intelectual, por las razones que ya se expusieron en la primera parte de este libro. Ello no obstante, el sujeto inmediato o más próximo de la formación moral no lo es el hombre, sino sus fuerzas o facultades apetitivas, de la misma manera que es la facultad intelectual, y no inmediatamente el hombre que la tiene, lo que directa y primordialmente es conformado en la formación moral.

De ahí que la cuestión que se plantea al abordar el tema de la formación moral sea, antes que otra ninguna, la siguiente: ¿qué es lo que en las propias potencias apetitivas humanas representa el punto de partida para la adquisición de las virtudes morales? Por otra parte, el hecho de que esta cuestión sea en cierto modo paralela a la del punto de partida propio de la formación intelectual, no obliga a mantener un paralelismo riguroso entre las soluciones respectivas. La diferencia entre el entendimiento y las potencias apetitivas humanas se halla en el mismo punto de partida de las correspondientes formaciones. Pretender que entre ambos se conserve un paralelismo riguroso, o una especie de perfecta simetría, sería tanto como desconocer la diferencia entre un poder esencialmente apprehensivo y otro formalmente apetitivo, y no sólo esa misma diferencia, sino también la conexión y el orden que hay entre ambos tipos de poderes.

Todo esto tendría poca importancia si la cuestión del punto de partida de la formación moral se planteara aquí exclusivamente desde un punto de vista, digámoslo así, genérico, por lo que desde luego tienen de común las virtudes morales y las intelectuales. Tal es el tema que Santo Tomás parece proponerse al examinar si las virtudes se dan por naturaleza en el hombre¹. En realidad, Santo Tomás

¹ *Virt.*, a. 8.

tiene también presentes, incluso en este caso, las diferencias y las conexiones entre las virtudes intelectuales y las virtudes morales. Sin embargo, es verdad que para las dos clases de virtud sostiene una misma tesis relativa a algo esencial en ellas y que les es común tanto en su ser como en su acontecer. Toda virtud intelectual o moral se da en el hombre, por naturaleza, únicamente de una manera incoativa y no de un modo consumado o perfecto. Dicho de otra forma: lo que *naturalmente* tiene todo hombre en el sentido de ni más ni menos que por el hecho de tener naturaleza humana es, con relación a la virtud, no la consumación, pero sí el germen de ésta; lo cual, para expresarlo sin metáforas, quiere decir que el hombre no solamente es apto para adquirir la virtud en la medida en que cuenta con la potencia pasiva necesaria, sino que también dispone ya, por el solo hecho de ser hombre, de un cierto poder activo para conseguirla:

«de dos maneras puede darse en un sujeto la aptitud de perfección o de forma. Un primer modo es el que se da exclusivamente según la potencia pasiva [...] El otro modo es el que se da a la vez según la potencia pasiva y la activa [...] Y de este modo es como hay en el hombre la aptitud natural para la virtud»².

Estos mismos conceptos —sobre todo, el del modo de aptitud que se define por la simultánea posesión de la potencia pasiva y la de la activa— juegan su papel en el examen de la formación intelectual. Si ahora, en el estudio de la génesis de las virtudes morales, vuelven a aparecer, es por la conveniencia, o de una manera más exacta, por la necesidad, de aplicarlos al caso presente, y no tan sólo por recordar algo común a las dos clases o tipos fundamentales de virtud. El problema, por tanto, es el de ver cómo y de qué manera eso común se concreta y se particulariza, justamente, en la cuestión de la formación moral, y, por lo pronto, en la de su punto de partida. A estos efectos es indispensable establecer cuáles son las potencias que hasta aquí se han llamado *apetitivas* sin haber entrado todavía en más discriminaciones. Y es claro que éstas deberán hacerse ahora

² *Aptitudo perfectionis et formae in aliquo subiecto potest esse dupliciter. Uno modo secundum potentiam passivam tantum [...] Alio modo secundum potentiam passivam et activam simul [...] Et hoc modo in homine est aptitudo naturalis ad virtutem (Ibidem).*

únicamente en función del problema de la adquisición de las virtudes morales y en tanto en cuanto puedan contribuir a determinar sus supuestos.

* * *

Es imprescindible comenzar por algunas nociones muy elementales. A diferencia de las virtudes relativas a la formación intelectual, las virtudes morales son hábitos perfectivos de la capacidad de apetecer. Ahora bien: esta capacidad se da en el hombre, no como una, sino como varias potencias: de ahí, en primer lugar, la distinción entre la voluntad, que es la facultad apetitiva que sigue al entendimiento, y el apetito sensible, que es la que, en cambio, sigue al conocimiento sensorial³. Como la voluntad supone el entendimiento, no existe en los animales. Por el contrario, al existir en todo ser humano el modo sensorial de conocer, el hombre no solamente tiene voluntad, sino que *antes* si cabe hablar así, y de la misma forma en que lo sensorial precede a lo formalmente intelectual—posee también un apetito sensible, cuyo objeto es el bien que los sentidos captan. Pero, a su vez, el apetito sensitivo se divide en *concupiscible* e *irascible*, siendo el primero aquel cuyo objeto es algo puro y simplemente conveniente (o disconveniente) y el segundo el que tiene por objeto algo *arduo* (difícil de conseguir o de evitar)⁴.

³ *Necesse est dicere appetitum intellectivum esse aliam potentiam a sensitivo. Potentia enim appetitiva est potentia passiva, quae nata est moveri ab apprehenso [...] Passiva autem et mobilia distinguuntur secundum distinctionem activorum et motorum; quia oportet motivum esse proportionatum mobili, et activum passivo; et ipsa potentia passiva propriam rationem habet ex ordine ad suum activum. Quia igitur est alterius generis apprehensum per intellectum, et apprehensum per sensum, consequens est quod appetitus intellectivus sit alia potentia a sensitivo (Sum. Theol., I, q. 80, a. 2).*

⁴ *Appetitus sensitivus est una vis in genere, quae sensualitas dicitur; sed dividitur in duas potentias, quae sunt species appetitus sensitivi, scilicet in irascibilem et concupiscibilem. Ad cuius evidentiam considerare oportet quod in rebus naturalibus corruptibilibus non solum oportet esse inclinationem ad consequendum convenientia, et refugiendum nociva, sed etiam ad resistendum corruptentibus et contrariis, quae convenientibus impedimentum praebent, et ingerunt nocumenta [...] Quia igitur appetitus sensitivus est inclinatio consequens apprehensionem sensitivam, sicut appetitus naturalis est inclinatio consequens formam naturalem, necesse est quod in parte sensitiva sint duae appetitivae potentiae. Una per quam anima simpliciter inclinatur ad prosequendum ea quae sunt convenientia secundum sensum, et ad refugiendum nociva; et haec dicitur con-*

Hay, en suma, en el hombre estas tres facultades o potencias apetitivas: la voluntad, el apetito concupiscible y el irascible. ¿Concierne la formación moral a todas ellas, o solamente a alguna? Es evidente que la voluntad queda afectada por la formación moral, y que es de ella de lo que principalmente se ocupa esta formación. La voluntad buena es, como ya se advirtió en la primera parte de este libro, lo que hace al hombre simplemente bueno; y como esto se logra por la virtud moral, es preciso afirmar que tal virtud atañe a la voluntad. Pero ¿a ella sola? *Principalmente* es distinto de *exclusivamente*; y además, ¿es bueno en realidad quien no tiene el dominio habitual de las pasiones propias tanto del apetito concupiscible, como del irascible? La respuesta negativa a esta pregunta exige que ambas potencias sensoriales puedan habitualmente conformarse al recto orden moral, es decir, que sean susceptibles de virtudes que, por adaptarlas a este orden, y en la medida en que se ajusten a él, habrá que llamar morales.

Y, en efecto, el apetito sensitivo, tanto irascible como concupiscible, tiene aptitud en el hombre para adaptarse u obedecer a la razón; pero es preciso, para que esta aptitud se haga virtud, que en sus dos facultades o potencias ese mismo apetito posea una inclinación habitual a las operaciones que se ajustan al orden de la razón, de suerte que no sólo no se opongan a estas operaciones, sino que de un modo positivo tengan facilidad y rapidez para coordinarse con ellas. Es decir: tanto en el apetito concupiscible como en el irascible ocurren estas dos cosas: 1.^a) aunque los dos son apetitos sensitivos, hay en ambos una capacidad de obedecer a la razón, una ductilidad a los mandatos de ésta, por lo cual participan en el hombre de la naturaleza racional; 2.^a) sin embargo, esto no significa que por sí solas estén adaptadas a las exigencias racionales de modo que nunca puedan resistirlas ni entorpecerlas de ninguna forma; por el contrario, es un hecho de experiencia que muchas veces se oponen, de una u otra manera, al recto orden moral; y de ahí que haga falta, para ajustarlas a él, que unas determinadas cualidades las inclinen de un modo habitual en ese mismo sentido. A estas cualidades que

cupiscibilis. Alia vero per quam animal resistit impugnantibus quae convenientia impugnant, et nocumenta inferunt; et haec vis vocatur irascibilis: unde dicitur quod eius obiectum est arduum, quia scilicet tendit ad hoc quod superet contraria, et superemineat eis (Sum. Theol., I, q. 81, a. 2).

las hacen acordes con la razón es a lo que se llama las virtudes morales propias del apetito sensitivo.

Tal vez pueda extrañar que en todo lo que se acaba de decir hayan sido empleadas como equivalentes la adaptación del apetito sensitivo a la razón y la conformidad o atenuamiento del mismo al recto orden moral. Para entender esta efectiva equivalencia en su alcance legítimo, basta con recordar aquí el papel de la prudencia en la dirección de la conducta humana. Esta virtud del entendimiento práctico es, como pudo verse, indispensable para regular nuestra vida; de suerte que la conducta moralmente buena es la que se ajusta a la razón prudente, la cual, aunque está ya referida a las acciones singulares y concretas, supone a su vez otra cualidad intelectual: la virtud natural de la *sindéresis*, que da a nuestra potencia intelectual el conocimiento habitual de los primeros principios prácticos. No hay, por tanto, conducta éticamente honesta sin atenuamiento a la razón en un doble sentido: primero, y de una forma radical, como conformidad a la razón en tanto que ésta es el entendimiento que posee el hábito natural de los primeros principios del recto obrar humano, y segundo, como adaptación a la razón en cuanto que la facultad intelectual, partiendo de esos principios, los proyecta aplica, de una manera adecuada, a las acciones singulares concretas.

La revisión, que se acaba de hacer, de estas nociones básicas determina el sentido en que el recto orden moral es a la vez un orden *racional*. Con todo, desde el punto de vista de la génesis de las virtudes morales, no es ello lo que más nos interesa. Lo esencial en la cuestión que ahora se estudia es que, lo mismo que en la formación intelectual, también en la adquisición de las virtudes morales el supuesto más hondo se encuentra, propiamente hablando, en la razón, en la facultad de entender. El hombre es susceptible de formación moral, primariamente, porque tiene el poder de la razón; de modo que si no lo poseyera, no solamente habría que decir que no sería capaz de perfecciones meramente intelectuales, sino que tampoco se podría afirmar que es un sujeto apto para la adquisición de las virtudes morales. Sobre la base de esta coincidencia radical entre ambos géneros de formación, se establecen todas las innegables diferencias que también es preciso señalar. Y, naturalmente, la que más salta a la vista es la que ya ha sido recogida: la formación

moral es la que tiene por sujeto propio a las potencias apetitivas, o sea, a la voluntad y a los dos apetitos sensitivos: el concupiscible y el irascible.

Este triple *sujeto* de la formación moral es apto para la misma por participar de la razón, por ser capaz de acomodarse o conformarse a ésta. Es justamente lo que examinábamos en el caso del apetito sensitivo. Este apetito tiene una ductilidad a la razón, una capacidad de obedecerla, de acomodarse a ella; pero tal aptitud no llega a ser una virtud moral mientras no se halle actualizada por una permanente inclinación a traducirse en hechos. Es preciso, por tanto, distinguir, dentro del apetito sensitivo, entre la virtud, que puede darse en él, pero que también puede no darse—la virtud que se trata de alcanzar—, y el punto de partida, que siempre existe en él y que no es término de ninguna adquisición, sino el principio con el que por fuerza hay que contar para que la adquisición de la virtud sea, en efecto, posible. Tal principio consiste en la mencionada *aptitud* de conformidad con la razón.

Veamos en qué consiste esta aptitud y qué razones hay para afirmarla. El apetito concupiscible y el irascible, además de no ser potencias apetitivas racionales—en tal categoría de potencias no hay más que la voluntad—, tampoco obedecen a la razón de una manera servil. El dominio de la razón sobre el apetito inferior o sensual es, por decirlo en términos de Aristóteles, que Santo Tomás recoge, *político* y no *despótico*:

«en el animal humano podemos considerar un doble dominio respecto de sus partes: el despótico, por el que el dueño impera a los siervos, y el político, por el que el rector de la ciudad gobierna a los libres. En efecto, entre las partes del hombre se encuentra que el alma domina al cuerpo, pero del modo despótico según el cual el siervo no puede en ningún sentido resistir al dueño, pues lo que aquél es lo es totalmente de éste [...], y vemos en los miembros del cuerpo, como las manos y los pies, que al punto, y sin contradicción respecto al mandato del alma, se aplican a su obra. Y hallamos también que el entendimiento o la razón domina al apetito, pero con el dominio político o real que se refiere a los libres y de donde resulta que en algunas cosas éstos pueden oponerse; y análogamente, alguna vez el apetito no sigue a la razón. El fundamento de esta diversidad es que el cuerpo no puede moverse sino por el alma, de donde resulta que está sujeto a ella enteramente; mientras que el apetito puede ser movido no sólo por la

razón, sino también por el sentido, y de ahí que no esté enteramente sujeto a la razón»⁵.

Como el lector habrá podido advertir, no es sólo el apetito sensitivo lo que en este pasaje se presenta con una cierta capacidad de resistir o enfrentarse a la razón. La voluntad tiene igualmente una cierta independencia respecto al entendimiento; y de ahí que, al hablar del apetito, el texto no especifique si es el meramente sensitivo o, por el contrario, el volitivo también. Volvamos, sin embargo, a nuestro tema. Y el asunto era éste: la aptitud del apetito sensitivo para obedecer a la razón constituye el punto de partida en la adquisición de las virtudes morales de las potencias apetitivas inferiores; y esta aptitud, según se acaba de ver, no está reñida con una cierta capacidad de oponerse a la misma razón. En consecuencia, cabe ahora decir con pleno fundamento que lo primero es la causa de la posibilidad de adquirir esas virtudes, y lo segundo el motivo de la necesidad de adquirirlas. Pero aun limitado a su alcance político y no despótico, el dominio de la razón sobre el apetito sensitivo, ¿de qué manera se da, cómo acontece?

Santo Tomás se ocupa de este punto en varias ocasiones. Reducida a sus líneas esenciales, la doctrina que ofrece es la siguiente: El apetito sensitivo humano es movido por la parte racional de nuestro ser, que abarca la potencia intelectual—o sea, la razón misma—y la voluntad. La razón mueve al apetito sensitivo de una doble manera indirecta: bien a través de la imaginación, bien por medio de la *cogitativa*, que es el trasunto humano de la *estimativa* o instinto de los animales. Y, por su parte, la voluntad actúa sobre el apetito sensitivo de dos modos: por redundancia de los actos vo-

⁵ *Possumus [...] in animali quod est homo considerare duplicem principatum ad partes eius: scilicet despoticum quo dominus principatur servis, et politicum quo rector civitatis principatur liberis. Invenitur enim inter partes hominis quod anima dominatur corpori, sed hoc est despotico principatu in quo servus in nullo potest resistere domino, eo quod servus id quod est simpliciter est domini [...]; et hoc videmus in membris corporis, scilicet manibus et pedibus, quod statim sine contradictione ad imperium animae applicantur ad opus. Invenimus etiam quod intellectus seu ratio dominatur appetitui, sed principatu politico et regali qui est ad liberos, unde possunt in aliquibus contradicere: et similiter appetitus aliquando non sequitur rationem. Et huiusmodi diversitatis ratio est, quia corpus non potest moveri nisi ab anima, et ideo totaliter subiicitur ei; sed appetitus potest moveri non solum a ratione, sed etiam a sensu, et ideo non totaliter subiicitur rationi (Polit., lib. I, lect. 3).*

litivos muy intensos, o, simplemente, en la forma en que puede actuar sobre un motor movido el motor que lo mueve. He aquí algunos textos:

- «pues como quiera que una misma cosa puede considerarse bajo diversas condiciones, y presentarse como deleitable o como temible, la razón, por medio de la imaginación, ofrece a la sensibilidad una cosa como atractiva o como repulsiva, según como la vea; y de esta suerte la sensualidad es movida al gozo o a la tristeza»⁶;
- «en los demás animales el apetito sensitivo es apto para ser movido por la facultad estimativa [...] En el lugar de ésta hay en el hombre [...] la cogitativa, que es llamada por algunos razón particular [...]; y de ahí que el apetito sensitivo sea apto en el hombre para ser movido por ella. Pero la razón particular es capaz, en el hombre, de ser movida y dirigida por la razón universal [...] y de este modo es patente que la razón universal impera al apetito sensitivo dividido en concupiscible e irascible, y que este apetito la obedece. Y dado que el llevar los principios universales a conclusiones particulares no es obra del simple intelecto, sino de la razón, se dice, en consecuencia, que el apetito irascible y el concupiscible obedecen más a la razón que al intelecto. Y esto también puede cualquiera experimentarlo en sí mismo; pues aplicando algunas consideraciones universales, la ira, el temor, etc., se mitigan o se excitan»⁷;
- «en las potencias entre sí conexas y ordenadas ocurre que el movimiento intenso de una de ellas, y principalmente el de la superior, redundando en la otra. Por eso, cuando el movimiento de la voluntad se dirige por la elección hacia algo, el apetito irascible y el concupiscible siguen este movimiento»⁸;

⁶ *Cum enim eadem res sub diversis conditionibus considerari possit, et delectabilis et horribilis reddi, ratio opponit sensualitati mediante imaginatione rem aliquam sub ratione delectabilis vel tristibilis, secundum quod ei videtur; et sic sensualitas movetur ad gaudium vel tristitiam (Verit., q. 25, a. 4).*

⁷ *Appetitus sensitivus in aliis quidem animalibus natus est moveri ab aestimativa virtute [...] loco autem aestimativae virtutis est in homine [...] vis cogitativa, quae dicitur a quibusdam ratio particularis [...] Unde ab ea natus est moveri in homine appetitus sensitivus. Ipsa autem ratio particularis nata est moveri et dirigi in homine secundum rationem universalem [...] Et ideo patet quod ratio universalis imperat appetitui sensitivo, quo distinguitur per concupiscibilem et irascibilem, et hic appetitus est ei obediens. Et quia deduceret universalis principia in conclusiones singulares non est opus simplici intellectus, sed rationis, ideo irascibilis et concupiscibilis magis dicuntur obedire rationi quam intellectui. Hoc etiam quilibet experiri potest in seipso; applicando enim aliquas universales consideraciones, mitigatur ira, aut timor, aut aliquid huiusmodi, vel etiam instigatur (Sum. Theol., I, q. 81, a. 3).*

⁸ *In viribus enim ordinatis ad invicem et connexis ita se habet, quod modus intensus in una earum, et praecipue in superiori, redundat in aliam. Unde cum*

«el apetito sensitivo se sujeta también a la voluntad en lo que toca a la ejecución que se hace por una fuerza motriz. Pues en los demás animales, al apetito de la parte concupiscible o de la irascible sigue inmediatamente el movimiento; como la oveja, que teme al lobo, huye sin vacilar; porque no hay en ellos un apetito superior que se oponga. Pero el hombre no se mueve de una manera inmediata según el apetito irascible y concupiscible, sino que aguarda al imperio de la voluntad, que es el apetito superior. Porque en todas las potencias ordenadas, el motor segundo no mueve sino en virtud del primero; por lo cual el apetito inferior no basta para mover, si no consiente el apetito superior»⁹.

* * *

Salvo algunas breves alusiones, no ha sido la voluntad, sino más bien el apetito sensitivo, lo que realmente se ha tenido en cuenta para establecer las condiciones del punto de partida de la formación de las virtudes morales. Ello se explica por una doble causa. En primer lugar, era necesario subrayar que las potencias apetitivas inferiores quedan comprometidas o afectadas en esta formación, no siendo, en cambio, preciso el hacer otro tanto con la voluntad, por ser más conocida y evidente la relación entre ésta y el perfeccionamiento ético del hombre. En segundo lugar, la aptitud para ajustarse o conformarse a la razón no es directa en el apetito sensitivo, sino —como se acaba de mostrar— indirecta, ya que han de mediar la imaginación, la cogitativa o la voluntad misma. Esta, por el contrario, es apta para seguir a la facultad intelectual de una manera directa y sin rodeos, pues el objeto de la voluntad no es otro que el bien que el entendimiento le presenta. Y hasta tal punto difieren entre sí la voluntad y el apetito sensitivo en lo que toca a su relación con la razón, que aunque es verdad que la voluntad puede

motus voluntatis per electionem intenditur circa aliquid, irascibilis et concupiscibilis sequitur motum voluntatis (Verit., q. 25, a. 4).

⁹ *Voluntati etiam subiacet appetitus sensitivus quantum ad executionem, quae fit per vim motivam. In aliis enim animalibus statim ad appetitum concupiscibilis et irascibilis sequitur motus; sicut ovis timens lupum statim fugit; quia non est in eis superior appetitus, qui repugnet. Sed homo non statim movetur secundum appetitum irascibilem et concupiscibilem; sed expectatur imperium voluntatis, quae est appetitus superior. In omnibus enim potentibus motibus ordinatis, secundum movens non movet nisi virtute primi moventis. Unde appetitus inferior non sufficit movere, nisi appetitus superior consentiat (Sum. Theol., I, q. 81, a. 3).*

apetecer un bien *sensible* y el apetito sensitivo un bien *inteligible*, es necesario para lo primero que el bien sensible sea previamente entendido, y no simplemente sentido, como bien; y a la inversa, para que el apetito sensitivo tienda a algo que se entiende como bien, hace falta que la imaginación o la cogitativa—facultades en sí mismas sensoriales—nos lo presenten como un bien sensible.

Pero sea directa o indirecta, la aptitud para seguir a la razón, que hay en la voluntad y en el apetito humano sensitivo, no es nada sobreañadido a estas potencias, ni siquiera en la forma de un hábito natural. La adquisición de las virtudes intelectuales exige—según pudo observarse en su momento—ciertos hábitos naturales precientíficos: el intelecto de los primeros principios especulativos y la sindéresis o conocimiento habitual de los primeros principios prácticos. El punto de partida de la formación intelectual no lo es solamente la potencia o facultad intelectual, sino, además de ella, el doble hábito natural de esos principios. Por el contrario, el punto de partida de la formación moral, considerado en sus potencias propias, se reduce a estas mismas potencias en cuanto aptas para acomodarse a la razón, y sin el complemento o añadido de ningún tipo de hábito natural. La pretensión de hacer un riguroso y estricto paralelismo entre la formación intelectual y la moral se quiebra en su mismo punto de partida. No es, pues, que en la formación intelectual la potencia que ha de perfeccionarse sea simplemente una —el entendimiento o la razón—, mientras que en la formación intelectual haya que habérselas con tres facultades—la voluntad, el apetito concupiscible y el irascible—, lo que sin duda hace más complejo al punto de partida de la formación moral; sino más bien al revés: que en esta formación hay que partir tan sólo de las mismas potencias, mientras que, en cambio, en la formación intelectual es preciso contar con la facultad intelectual y con el doble hábito precientífico que naturalmente le conviene.

Para entender exactamente esta diferencia, es preciso aclarar que los hábitos naturales de que hablamos no son más que los que pudieran proceder de la parte específica de la naturaleza humana, como de hecho ocurre con la sindéresis y con el intelecto de los primeros principios especulativos. Ambos hábitos son naturales en tanto que naturalmente procedentes de nuestro modo específico de ser; y de ahí su existencia en todo hombre, a diferencia de otros

hábitos intelectivos naturales que en cada caso dimanen de la peculiar estructura o complexión corpórea del concreto individuo que los tiene. Hecha esta aclaración, lo que se había afirmado viene a traducirse de este modo: el punto de partida de la formación moral incluye únicamente a las potencias susceptibles de ella y no a ninguna especie de hábito natural de estas potencias, si por tales hábitos se entiende los que habrían de fundarse en la naturaleza específica del hombre. Y la razón es, pura y simplemente, que en las potencias apetitivas no se puede dar esa clase de hábitos:

«en las potencias apetitivas dice Santo Tomás, tras haber afirmado la existencia de hábitos naturales en la facultad intelectual no existe, en cambio, ningún hábito natural según incoación por parte del alma misma, en lo que toca a la propia sustancia del hábito, sino únicamente en lo que concierne a ciertos principios suyos, en el sentido en que los principios del derecho común se denominan semillas de las virtudes. Y esto se debe a que la inclinación a los objetos propios, que es en lo que parece consistir la incoación del hábito, no pertenece a éste, sino a la misma índole de las potencias»¹⁰.

Todo hábito, adquirido o natural, que determina y perfecciona a una potencia, en una palabra, todo hábito operativo es una cualidad por la que la potencia que la tiene está dotada de una permanente inclinación a comportarse de una cierta forma en vez de otra. Pero del hecho de que todos estos hábitos sean inclinaciones permanentes no se sigue, a su vez, que todas las inclinaciones permanentes tengan que ser hábitos. La tendencia de cada facultad hacia su objeto propio no resulta de ninguna cualidad sobreañadida, sino de la misma esencia o naturaleza de la facultad, y en realidad no es que proceda de ella, sino que se identifica con ella, porque toda potencia o facultad es en sí misma una inclinación hacia su objeto propio. Dada esta inclinación constitutiva, todavía es posible que una potencia tenga otras inclinaciones por virtud de las cuales quede determinada nuevamente, pero no ya en su misma referencia o di-

¹⁰ *In appetitivis autem potentiis non est aliquis habitus naturalis secundum inchoationem ex parte ipsius animae, quantum ad ipsam substantiam habitus, sed solum quantum ad principia quaedam ipsius, sicut principia iuris communis dicuntur esse seminalia virtutum. Et hoc ideo, quia inclinatio ad obiecta propria, quae videntur esse inchoatio habitus, non pertinet ad habitum, sed magis pertinet ad ipsam rationem potentialium (Sum. Theol., I-II, q. 51, a. 1).*

rección hacia su objeto propio, sino en la forma de actuar o proceder, que cabe que sea distinta—y de hecho lo es en todas las facultades cuyo dinamismo no está unívocamente determinado de un modo puramente natural—, aunque el objeto o ámbito de la potencia sea—por principio ha de serlo— invariable. O lo que es igual: el objeto propio y específico, y, por tanto, especificante, de cada facultad es, en cuanto tal, algo unívocamente determinado, o, de un modo más exacto, unívocamente determinante, porque es por él por lo que cada facultad es lo que es y se distingue de todas las demás; pero cabe que una determinada facultad—determinada justamente por su ordenación a un objeto determinado—tenga respecto de éste la posibilidad de comportarse de distintas maneras. Y cuando esta posibilidad se da, es necesario que en la facultad en cuestión haya una tendencia habitual a comportarse de una cierta forma, si se ha de evitar que actúe de la contraria. Esta inclinación habitual, sobreañadida a la potencia misma, es, por tanto, distinta de la inclinación esencial y radical por la que la potencia se define.

En las potencias apetitivas, la inclinación al bien es esencial. Ellas mismas consisten en tal inclinación, igual que el apetecer consiste en tender a un bien. En consecuencia, carece de sentido que estas facultades necesiten de hábitos que de un modo permanente las inclinen al bien que es su objeto propio. Cosa distinta es que sean susceptibles de hábitos determinantes de la efectiva adaptación de su comportamiento al recto orden moral. Tales hábitos son precisamente las virtudes morales, y ya hemos visto que la voluntad, el apetito concupiscible y el irascible son capaces de ella. Pero estas virtudes no requieren en las potencias apetitivas ninguna especie de hábitos naturales premorales, a diferencia de lo que acontece en el caso de las virtudes intelectuales, que exigen en el entendimiento la existencia de ciertos hábitos naturales precientíficos¹¹.

¹¹ *Voluntas non exit in actum suum per aliquas species ipsam informantes, sicut intellectus possibilis; et ideo non requiritur aliquis naturalis habitus in voluntate ad naturale desiderium; et praecipue cum ex habitu naturali intellectus moveatur voluntas, in quantum bonum intellectum est obiectum voluntatis (Virt., a. 8, ad 13); naturale est quod vires inferiores sint subicibiles rationi, non tamen quod sint secundum habitum subiectae (Ibidem, ad 17).*

¿En qué sentido se puede hablar entonces de algún hábito que haga como de germen y principio de las virtudes morales? En el pasaje de la *Summa Theologica* (I-II, q. 51, a. 1), que antes examinábamos, hay una referencia a esos principios, y se los llega además a especificar como los del derecho común. Ahora bien: el hábito natural por el que tales principios se poseen no reside en las facultades apetitivas, sino en el entendimiento, y no es otra cosa que el conocimiento habitual de los primeros principios prácticos, o sea, en una palabra, la *sindéresis*. Es, pues, la *sindéresis* el germen de las virtudes morales o, si se quiere, su punto de partida, pero no como algo residente en las potencias apetitivas, sino según su índole de hábito natural del entendimiento práctico. Lo que en las propias potencias apetitivas existe respecto a la *sindéresis* no es su posesión, sino la aptitud o capacidad de conformar los actos apetitivos a las exigencias de la *sindéresis* misma; y esta aptitud o capacidad es el punto de partida próximo e inmediato de la formación moral.

Por último, hay otra clase de hábitos naturales que no proceden de la naturaleza específica del hombre, sino, en cada caso, de la correspondiente naturaleza individual, y que afectan a las potencias apetitivas como cualidades de éstas mismas y no de otras facultades diferentes. Estos hábitos naturales *individuales* de las mencionadas potencias son como paralelos a los hábitos naturales individuales que pueden darse en la facultad intelectual, y coinciden con ellos en dimanar de la concreta compleción corpórea del individuo humano que los tiene. De esta manera, hay hombres que *por su natural* son propensos a la templanza, y otros a la fortaleza, o a la misericordia, etc. Pero estas propensiones naturales de origen y condición individual no deben ser tomadas por las virtudes morales a que inclinan. Son, simplemente, un comienzo, una incoación de ellas y, por lo mismo, algo imperfecto y necesitado de una ulterior determinación que le dé el modo — la *moderación* — racional de que precisan para elevarse al plano de la virtud. Mientras ello no ocurre, pueden dar ocasión a múltiples desviaciones, y tanto más cuanto más fuertes y arraigadas sean:

«tal inclinación es una cierta incoación de la virtud, mas no la virtud perfecta, pues ésta exige la moderación de la razón, y por eso al definir la virtud se incluye el ser electiva del medio según la razón recta.

Porque si alguien, sin la discreción de la razón, siguiera una inclinación de esta clase, pecaría con frecuencia»¹².

Y hay que advertir también que cada una de estas inclinaciones naturales, aunque prepara y favorece a una virtud, se opone a otra, de donde resulta que para la integridad de la formación moral son tan beneficiosas como perjudiciales, si no se acierta a encauzarlas, estableciendo la necesaria coordinación con todas las exigencias de un perfeccionamiento ético cabal¹³.

ACTOS Y VIRTUDES

La diferencia entre el aprendizaje y la invención no puede establecerse de una manera propia y rigurosa nada más que en la génesis de las virtudes intelectuales. Recibir de otro una enseñanza o descubrir por sí mismo una verdad son actos presupositivamente referidos a la facultad intelectual y que terminan en ella, no en la voluntad ni en el apetito sensitivo. Sin embargo, cabe en principio distinguir también entre la formación moral que se recibe por medio de la ayuda de otro hombre y la que es alcanzada únicamente por el esfuerzo propio, sin que esto signifique que haya entre ambas una diferencia radical. Y de la misma forma que la génesis de las virtudes intelectuales es esencialmente idéntica en el aprendizaje y la invención, así también en la adquisición de las virtudes morales la diferencia entre el hecho de recibirla por medio de una ayuda y el de obtenerla simplemente por sí propio, no anula una identidad esencial entre los mismos. En definitiva, la causa principal de la formación o educación es, en todos los casos, el sujeto humano que la

¹² *Haec quidem inclinatio est quaedam virtutis inchoatio; non tamen est virtus perfecta; quia ad virtutem perfectam requiritur moderatio rationis: unde et in definitionem virtutis ponitur, quod est electiva medii secundum rationem rectam. Si enim aliquis absque rationis discretione inclinationem huiusmodi sequeretur, frequenter peccaret (Virt., a 8).*

¹³ *Ad ea quae sunt unius virtutis posset esse inclinatio a natura; quia dispositio naturalis quae inclinat ad unam virtutem, inclinat ad contrarium alterius virtutis: puta, qui est dispositus secundum naturam ad fortitudinem quae est in prosequendum ardua, est minus dispositus ad mansuetudinem, quae consistit in refrenando passiones irascibilis (Ibidem, ad 10).*

adquiere. Este sujeto es quien *se perfecciona* por los actos *propios* que realiza en orden a las virtudes, intelectuales o morales; de modo que sin tales actos propios la ayuda caería en el vacío y no serviría de nada.

Por consiguiente, y sin perjuicio de atender en su momento a cada uno de los modos de adquirir la formación moral, lo que primero importa examinar es lo esencial en esta formación, lo que en ella resulta indispensable. ¿Qué *actos propios* ha de realizar el educando, sea o no sea ayudado por el educador, para adquirir las virtudes morales? En el caso de la formación intelectual lo que el educando había de hacer era, sencillamente, esto: aplicar los principios generales a una materia particular o determinada. En cierto modo, algo semejante hay que decir que ocurre o tiene que ocurrir en la formación moral. La inclinación al bien, que en principio se da en todas las facultades apetitivas, tiene que concretarse en actos particulares de apetición que sean conformes al recto orden moral; y cuando estos actos se repiten de un modo suficiente, la aptitud abstracta y potencial para llegar a adquirir una virtud es reemplazada por la virtud misma. Se trata, pues, de actualizar y concretar, apoyándose en algo que, aunque lo permite, no está de suyo suficientemente modelado o formado.

Y todavía hay otro punto de contacto. En la formación intelectual los actos propios del sujeto que se forma son actos de inferencia, ya que es por ellos como de un modo formalmente racional se pasa de los principios a las conclusiones. También en la formación moral son en cierto modo necesarios los actos discursivos que aplican los principios generales de la *sindéresis* a los casos particulares y concretos de la conducta humana. Las facultades apetitivas son aptas para seguir a la razón en tanto que razón, es decir, como poder de discurrir, de inferir conclusiones, y no únicamente como la potencia que dispone del hábito de conocer unos principios vagos e indeterminados. En uno de los textos mencionados en el epígrafe precedente, Santo Tomás subraya esta relación del apetito—concretamente, del irascible y el concupiscible, que son los que en el pasaje considera—con la facultad discursiva en tanto que discursiva: «y dado que el llevar los principios universales a conclusiones particulares no es obra del simple intelecto, sino de la razón, se dice,

en consecuencia, que el apetito irascible y el concupiscible obedecen más a la razón que al intelecto»¹⁴.

Los actos deductivos o inferentes son, por tanto, precisos para que esos otros actos realizables por las potencias apetitivas tengan la conveniente adaptación al recto orden moral. En suma: así como en la adquisición del saber no basta el conocimiento de los primeros principios especulativos, tampoco en la gestación de las virtudes morales es suficiente el de los principios prácticos supremos. En ambos casos la posesión de los principios es enteramente necesaria, pero en modo alguno suficiente. Y como el tránsito de los principios a las conclusiones—lo mismo daría decir las *concreciones*—es una inferencia o deducción, hay que afirmar que también en el plano de la formación moral son indispensables estos actos como algo que el educando ha de hacer por sí mismo.

Ahora bien: esta clase de actos propios no son los propios de las potencias apetitivas. En realidad, y aunque hacen falta al hombre para que éste se ajuste plenamente al recto orden moral, lo que ellos perfeccionan es la misma razón, que es la potencia a la que pertenecen, y no la voluntad, ni el apetito irascible o el concupiscible. Para que el educando se comporte como un principio activo principal de la adquisición de las virtudes morales, es necesario que los actos propios de él en orden a las mismas sean propios también de sus potencias apetitivas, ya que es en éstas, y no en el entendimiento, donde tales virtudes han de residir. En consecuencia, las virtudes morales tienen que producirse por medio de los actos de las propias potencias apetitivas, si bien es cierto que no todos estos actos son convenientes para engendrar las virtudes morales, sino únicamente los que siguen a la recta razón. En suma: las virtudes morales se consiguen por la repetición de los actos apetitivos que se atienden al recto orden moral:

«la virtud moral pertenece al apetito, que actúa en la medida en que se mueve por el bien aprehendido; y de ahí que si opera muchas veces, también sea necesario que muchas veces sea movido por su objeto. De ello resulta cierta inclinación a modo de naturaleza, igual que muchas gotas cavan la piedra sobre la que caen. Así, pues, las virtudes morales no se dan en nosotros por naturaleza, ni tampoco

¹⁴ *Sum. Theol.*, I, q. 81, a. 3.

contra naturaleza; pero tenemos una aptitud natural para recibirlas, en tanto que la facultad apetitiva es en nosotros apta para obedecer a la razón. Ahora bien: las virtudes morales llegan a determinarse en nosotros por la costumbre, en cuanto que al actuar repetidamente según la razón, la índole de ésta queda impresa en la potencia apetitiva, no siendo tal impresión otra cosa que la virtud moral»¹⁵.

Es el propio ejercicio, la actividad misma de las potencias apetitivas, lo que lleva a adquirir las virtudes morales, cuando se verifica de acuerdo con la razón y el número de veces suficiente para vencer la indeterminación de esas potencias. Los hábitos moralmente honestos surgen así de los actos respectivos, de un modo semejante a lo que sucede en el caso de los hábitos técnicos:

«operando según la virtud, adquirimos las virtudes, como ocurre en las artes operativas, en cuyo ejercicio los hombres aprenden lo que una vez sabido es conveniente que hagan. Igual que edificando se hacen edificadores, y tocando la cítara, citaristas. Análogamente, haciendo cosas justas, o conformes con la templanza o con la fortaleza, se hacen los hombres justos, moderados o fuertes»¹⁶.

La diferencia entre los hábitos técnicos y las virtudes morales es, desde luego, esencial, pero no impide una importante coincidencia básica en lo que atañe a la manera de adquirirlos. Tal coincidencia es la que se señala en las palabras de Santo Tomás sobre la analogía entre el modo de lograr las virtudes morales y el de hacerse edificador o citarista. La manera en que el hombre se hace moralmente virtuoso es semejante, por su *laboriosidad*, a la forma en que adquiere las destrezas técnicas. En uno y otro caso es nece-

¹⁵ *Virtus moralis pertinet ad appetitum, qui operatur secundum quod movetur a bono apprehenso. Et ideo simul cum hoc consequitur quandam inclinationem ad modum naturae, sicut etiam multae guttae cadentes lapidem cavant. Sic igitur patet quod virtutes morales non sunt in nobis a natura, neque sunt nobis contra naturam. Sed inest nobis naturalis aptitudo ad suscipiendum eas, inquantum scilicet appetitiva vis in nobis nata est obedire rationi. Perficiuntur autem in nobis per assuetudinem, inquantum scilicet ex eo quod multoties agimus secundum rationem, imprimatur forma vi rationis in appetitiva. Quae quidem impressio, nihil aliud est quam virtus moralis (Ethicor., II, lect. 1, n. 249).*

¹⁶ *Operando secundum virtutem accepimus virtutes, sicut etiam contingit in artibus operativis, in quibus homines faciendo addiscunt ea quae oportet facere postquam didicerunt. Sicut aedificando fiunt aedificatores et cytharizando cytharistae. Et similiter operando iusta, aut temperata, aut fortia, fiunt homines iusti, aut temperati, aut fortes (Ethicor., II, lect. 1, n. 250).*

saria la *repetición* de los actos congruentes, como único medio de vencer la indeterminación de las potencias respectivas. Subsiste, evidentemente, la distinción entre los hábitos técnicos y las virtudes morales. Con los hábitos técnicos se adquiere una capacidad, no remota y abstracta, como la que en principio tiene todo hombre para los actos propios de una técnica, por muy difícil que ésta pueda ser, sino directa y concreta, o sea, una *habilidad*, en el sentido de que le habilita para hacer bien—con facilidad y exactitud—ese tipo de actos. Con las virtudes morales lo que se adquiere es algo más que una forma o especie de habilidad. El hombre moralmente virtuoso no es simplemente el que *sabe* actuar de acuerdo con las virtudes morales, sino el que está inclinado a obrar así de un modo habitual, ya que tales virtudes residen justamente en las potencias apetitivas.

Las virtudes morales no consisten formalmente en un saber, sino en un habitual apetecer. Ser éticamente virtuoso no es saber definir una virtud, o todas las virtudes, ni saber hacer—saber cómo se hacen—los actos respectivos, sino tener la permanente inclinación a hacerlos. Tampoco es, pues, la momentánea o simplemente actual inclinación que sin duda se tiene en el instante en que se los realiza. Pero está hecha de estas inclinaciones actuales, se nutre de ellas, porque son ellas, repetidas una y otra vez, las que la van haciendo. Todo acto, en efecto, deja una cierta disposición homogénea en la potencia que lo verifica. Pero un solo acto no es bastante para que la potencia quede determinada por completo. Solamente en el caso de la facultad intelectual, y en relación con las proposiciones de absoluta evidencia—los primeros principios especulativos y prácticos—, es posible que un acto aislado y único determine un hábito mental¹⁷.

¹⁷ La indeterminación que de una sola vez se puede eliminar de la facultad intelectual es la que se refiere a ésta en sí misma, no en cuanto acompañada de otras fuerzas aprehensivas inferiores, como, por ejemplo, la memoria: *Una propositio per se nota convincit intellectum ad assentiendum firmiter conclusioni; quae quidem non facit propositio probabilis. Unde ex multis actibus rationis oportet causari habitum operativum, etiam ex parte intellectus possibilem; sed quantum ad inferiores vires apprehensivas, necessarium est eosdem actus pluries reiterari, ut aliquid firmiter memoriae imprimatur. Unde Philosophus dicit quod meditatio confirmat memoriam. Habitus autem corporales possibile est causari ex uno actu, si activum fuerit magne*

La indeterminación de las potencias apetitivas en lo que toca a su posible acuerdo o desacuerdo con las exigencias racionales constituye, de hecho, una equivocidad que va venciendo conforme la ejecución de los actos éticamente buenos va *conformando* a estas mismas potencias, dotándolas de unas inclinaciones permanentes a realizar esos actos y no sus opuestos. Tales inclinaciones vienen a ser una *segunda naturaleza*, según se suele decir de las costumbres. Y es que es propio de la naturaleza el proporcionar una tendencia firme e invariable, de suerte que la costumbre se comporta como una especie de naturaleza sobreañadida a las facultades que la adquieren:

«la inclinación de las cosas naturales sigue a la forma; y por eso es unívoca, según la exigencia de ésta, de modo que cuando la forma permanece, tal inclinación no se puede quitar, ni tampoco es posible el conferir la contraria. Esta es la causa de que las cosas naturales no se acostumbren ni se desacostumbren; pues, por más que la piedra sea lanzada hacia arriba, nunca se habitúa a ello, sino que siempre está inclinada a caer. Pero las cosas que son indiferentes o equívocas no tienen forma alguna por la que se inclinen determinadamente a un extremo, sino que se determinan a algo único por su motor propio, y por aquello mismo por lo que son determinados a este algo se disponen, en cierto modo, a ello; y cuando son inclinados muchas veces son determinados a lo mismo por el motor propio, confirmándose en ellos la inclinación así definida, de suerte que esta disposición sobreañadida es como una cierta forma que a modo de naturaleza tiende hacia algo único; y por eso se dice que la costumbre es una segunda naturaleza»¹⁸.

* * *

virtutis, sicut quandoque medicina fortis statim inducit sanitatem (Sum. Theol., I II, q. 51, a. 3).

¹⁸ *Inclinatio rerum naturalium consequitur formam; et ideo est ad unum, secundum exigentiam formae: qua remanente, talis inclinatio tolli non potest, nec contraria induci. Et propter hoc, res naturales neque assuescunt aliqua neque dissuescunt; quantumcumque enim lapis sursum feratur nunquam hoc assuescet, sed semper inclinatur ad motum deorsum. Sed ea quae sunt ad utrumlibet, non habent aliquam formam ex qua declinent ad unum determinate; sed a proprio movente determinantur ad aliquid unum; et hoc ipso quod determinantur ad ipsum, quodammodo disponuntur in idem; et cum multoties inclinatur, determinantur ad idem a proprio movente, et firmatur in eis inclinatio determinata in illud, ita quod ista dispositio superinducta est quasi quaedam forma per modum naturae tendens in unum. Et propter hoc dicitur quod consuetudo est altera natura (Virt., a. 9).*

Por las virtudes morales adquieren así las facultades apetitivas una especie de naturaleza segunda que las inclina a los actos correspondientes a estas mismas virtudes. Mas como son estos actos los que engendran las virtudes morales, puede parecer que todo esto es un completo círculo vicioso. ¿Qué es primero, el acto o la virtud? Lo que hasta aquí hemos venido examinando en torno a las virtudes y sus actos se reduce a estas dos proposiciones: 1.ª) los actos éticamente buenos engendran o determinan las virtudes morales; 2.ª) las virtudes morales, a su vez, llevan a la realización de actos éticamente buenos. En realidad, no hay aquí ningún círculo. Basta con distinguir entre la *génesis* de las virtudes morales y la ulterior *virtualidad* de las mismas, o, lo que es igual, entre las virtudes morales como *efecto* y las virtudes morales como *causa*.

Poco a poco los actos moralmente buenos inclinan a la potencia apetitiva a la virtud moral que ésta por sí misma no posee. Pero una vez que adquiere esta virtud, la potencia en cuestión tiene una inclinación habitual a realizar la misma clase de actos. No se trata, por tanto, de una involución o regreso, sencillamente porque los actos que se realizaron antes de haber logrado la virtud no pueden volverse a hacer. En su estricta y completa mismidad son irrepetibles. Lo que sí cabe hacer son otros actos *de su misma clase* y a ello es a lo que lleva la virtud, pero de un modo nuevo, de una manera en que antes no se daban. Una vez que la virtud se ha conseguido, los subsiguientes actos se hacen con facilidad y con deleite. Y estos actos que siguen a la virtud son virtuosos en un pleno sentido, porque tienen el modo consiguiente a la posesión de ella, a saber, la facilidad y el deleite con que se hacen por proceder de una inclinación que se ha tornado habitual, a la manera de una segunda naturaleza. En cambio, todos los actos moralmente buenos previos a la virtud sólo pueden llamarse virtuosos en tanto que conformes con las normas morales, pero no en el sentido más estricto, según el cual un acto es virtuoso cuando se hace con el deleite y la facilidad que la virtud proporciona a quien la tiene, para la ejecución de las operaciones respectivas:

«la virtud se engendra de actos en cierto modo virtuosos y en cierto modo no virtuosos. Porque los actos que preceden a la virtud son ciertamente virtuosos en lo que toca a lo que se hace; por ejemplo, en tanto que el hombre realiza cosas fuertes y justas; pero no en

cuanto al modo de hacerlas, pues antes de haber adquirido el hábito de la virtud el hombre no lleva a la práctica las obras de ella de la misma manera en que el virtuoso las realiza, a saber: prontamente, sin vacilación, y deleitablemente, sin dificultad»¹⁹.

Los actos virtuosos por lo que en ellos se hace, pero no por el modo de hacerlos, es decir, los que anteceden a la posesión de la virtud y la preparan, suelen acompañarse en su sujeto de ciertos impedimentos o resistencias de muy variable índole, que es preciso vencer y que evidentemente son vencidos cuando tales actos se realizan. No importa ahora la naturaleza de estos obstáculos. Lo único que interesa es que, si existen, ello significa que la potencia a que afectan no tiene todavía la cualidad de tender a los actos virtuosos de un modo connatural y como espontáneo. Por supuesto, una pura espontaneidad no es aquí posible, ya que los hábitos en cuestión son adquiridos; pero una vez que tales hábitos se adquieren y que se encuentran, por tanto, firmemente enraizados en su potencia, ésta se halla provista de una como espontaneidad adquirida—valga la expresión— para hacer los actos virtuosos, y de ahí que estos actos así hechos se verifiquen con facilidad y con deleite, o sea, como con una cierta naturalidad o connaturalidad, que antes no tenían. Lo que en el plano, digámoslo así, estático o constitutivo es la firmeza del hábito, se traduce en el plano dinámico y funcional como una espontaneidad—prontitud y gusto en el hacer— de los actos. Y hay un doble orden entre ambos aspectos: el orden del ser y el orden del conocer. Desde el punto de vista del ser, la firmeza del hábito, en nuestro caso la de la virtud moral, es naturalmente previa a la espontaneidad o cuasi-espontaneidad de los actos; y en cambio, desde el punto de vista del conocer, la *naturalidad* de los actos es el exponente o la razón lógica que nos permite inferir que el hábito de la virtud moral correspondiente tiene la firmeza necesaria.

No hay una medida matemática del número de actos que hacen falta para la posesión o la consolidación de la virtud. No cabe duda de que cuando ésta está arraigada la ha precedido un cierto número

¹⁹ *Virtus generatur ex actibus quodammodo virtuosis et quodammodo non virtuosis. Actus enim praecedentes virtutem sunt quidem virtuosus quantum ad id quod agitur, in quantum scilicet homo agit fortia et iustia; non autem quantum ad modum agendi: quia ante habitum virtutis acquisitum non agit homo opera virtutis eo modo quo virtuosus agit, scilicet promptly absque dubitatione, et delectabiliter absque difficultate (Virt., q. 9, ad 13).*

de actos, ni más ni menos que los que le han dado realidad. Pero este efectivo número concreto de actos previos no puede determinarse *a priori* de un modo general; lo único que en general cabe decir es que es muy variable según las diferencias personales y a través de una amplísima serie de circunstancias que no es posible registrar y enumerar; de modo que únicamente *a posteriori* pueden hacerse afirmaciones ciertas, pero de pura y simple proporcionalidad, tales como que mientras mayor va resultando la naturalidad o espontaneidad de los actos, mayor hay que pensar que es el arraigo o la firmeza de su hábito, o, lo que es igual, menor o más corta la distancia que queda por cubrir para su perfecta posesión.

Sin embargo, y sea cual fuere el número de actos que en cada caso hace falta para la suficiente posesión de la virtud, queda por resolver otra dificultad. ¿Cómo es posible que los actos previos a la adquisición de la virtud, actos que carecen, por lo mismo, del modo propio de ésta, puedan ser causa de ella? Si los efectos no exceden a las causas, ¿no habría que decir que la virtud no puede resultar de aquellos actos que todavía se hallan desprovistos de la perfección de la misma? Evidentemente, la virtud es más perfecta que los actos que la preceden, ya que son más perfectos que éstos los actos que los siguen y que de ella dimanar. A esta cuestión responde Santo Tomás aclarando que el principio activo del que proceden los actos antecedentes al hábito es más noble que éste:

«el acto que antecede al hábito, en cuanto resulta de un principio activo, procede de un principio más noble que el hábito engendrado, como la misma razón es un principio más noble que el hábito de la virtud moral engendrado en la potencia apetitiva por las costumbres de los actos, y el intelecto de los principios es un principio más noble que la ciencia de las conclusiones»²⁰;

«en nosotros preexisten ciertos gérmenes o principios naturales de las virtudes adquiridas; los cuales son más nobles que las virtudes que gracias a ellos se adquieren; como el intelecto de los principios especulables es más noble que la ciencia de las conclusiones, y la rectitud natural de la razón es más noble que la rectificación del apetito, que se verifica por una cierta participación de la razón

²⁰ *Actus praecedens habitum, in quantum procedit a principio activo, procedit a nobiliori principio quam sit habitus generatus; sicut ipsa ratio est nobilior principium quam sit habitus virtutis moralis in vi appetitiva per actum consuetudinis generatus, et intellectus principiorum est nobilior principium quam scientia conclusionum (Sum. Theol., I-II, q. 51, a. 2, ad 3).*

y que pertenece a la virtud moral. Así, pues, los actos humanos, en cuanto que proceden de principios más altos, pueden causar las virtudes humanas adquiridas»²¹.

El repertorio íntegro de los elementos o factores que se agrupan alrededor de los hábitos morales es, por tanto, el siguiente, establecido según el orden genético: 1.º) la razón, en cuanto principio activo; 2.º) los actos moralmente virtuosos por lo que en ellos se hace, pero no por el modo de hacerlos; 3.º) las virtudes morales respectivas, que surgen de estos actos; 4.º) los actos moralmente virtuosos en el más riguroso sentido de la palabra. El tercero de estos elementos, las virtudes morales, procede de unos actos que participan de la razón y que en lo mismo en que participan de ella funcionan como instrumentos suyos. Ninguno de estos actos es bastante para engendrar una virtud moral, y de ahí la necesidad de que se repitan; pero cada uno de ellos deja en su potencia una disposición que participa del principio mismo de que a su vez el acto en cuestión procede; y así, intensificándose y arraigándose en la potencia su participación en la razón, tal participación llega a estabilizarse en ella, convirtiéndose en algo habitual, concretamente en un hábito, del que luego proceden los actos moralmente virtuosos en el sentido más formal de la expresión.

De este modo se confirma nuevamente que no hay aquí ningún círculo vicioso. Los actos previos a la virtud moral no dimanan de ésta, aunque materialmente hablando sean idénticos a los que de ella resultan; pero proceden del mismo principio activo del que también resulta la virtud. Y la propia virtud es a la vez efecto y causa de los actos moralmente virtuosos, pero no exactamente de los mismos actos, sino que es efecto de los que no tienen el modo propiamente virtuoso, aunque sí su sustancia, que es su participación en la razón, y causa, en cambio, de los que además de participar de

²¹ *Virtutum acquisitarum praeexistunt in nobis quaedam semina sive principia secundum naturam; quae quidem principia sunt nobiliora virtutibus eorum virtute acquisitis; sicut intellectus principiorum speculabilium est nobilior scientia conclusionum, et naturalis rectitudo rationis est nobilior rectificatione appetitus, quae fit per participationem rationis; quae quidem rectificatio pertinet ad virtutem moralem. Sic igitur actus humani, in quantum procedunt ex altioribus, principiis, possunt causare virtutes acquisitas humanas (Sum. Theol., q. 63, a. 2, ad 3).*

la razón, dimanan de esa permanente participación en ella que es la propia virtud como hábito, ya consolidado, de obedecerla o seguirla.

EL SENTIDO Y LOS LÍMITES DE LA ENSEÑANZA EN LA FORMACIÓN MORAL

La práctica insistente de los actos objetivamente virtuosos es lo que engendra la virtud moral, según se acaba de ver; de suerte que la formación moral del ser humano tiene como causa principal al educando mismo, en la medida en que éste lleva a cabo los actos por cuya repetición se configuran las correspondientes virtudes. Con todo, el hecho de que la causa principal del perfeccionamiento ético del hombre sea justamente el educando, no excluye la importancia de la función del educador. Ya en la formación intelectual nos encontramos también con este mismo hecho, que no merma el valor de la función magistral. Tal función es precisamente subsidiaria, como toda actividad educativa. En consecuencia, también en la formación moral el educador tendrá que limitarse a intentar ayudar al educando en la consecución de las virtudes morales; y como estas virtudes se logran por medio de los actos respectivos, lo que el educador tendrá que hacer es ayudar a realizar esos actos: poner al educando en condiciones de que pueda llevarlos a la práctica.

Y hay para ello dos especies de medios: unos directos y otros indirectos. Son directos los medios que contribuyen a favorecer o confortar todos los factores positivos que ya hay en el hombre respecto de la virtud; e indirectos, en cambio, los que se oponen a los factores negativos, que son los que contrarrestan las posibilidades de adquirirla. El educador tiene el deber de contribuir a la formación moral del educando valiéndose de ambas clases de medios, según lo exijan la necesidad y las circunstancias. Y comenzando por los medios directos, cabe decir que todos ellos se resumen en la enseñanza moral. Esta enseñanza es, en primer lugar, lo que se llama *doctrina* en el sentido práctico de la palabra, por tanto, no una enseñanza cualquiera, sino la que tiene como tema y al mismo tiempo como fin algo moralmente conveniente. No es, pues, una enseñanza enderezada al único objetivo de instruir. Su pretensión esencial es la de trascender a la conducta moral del educando, y a esto

principalmente se dirige. Pero en segundo lugar, esta enseñanza, que por su fin desborda la mera especulación, se verifica también de otra manera, que es la que corresponde a lo que se llama el *ejemplo*. En su sentido ético, el ejemplo no es la formulación de un caso en el que se cumple o verifica una ley general. El ejemplo, en su sentido más dinámico para la vida y la conducta humana, es una concreta acción o situación moralmente ejemplar, es decir, imitable. Lo que hace posible su eficacia no es solamente la capacidad, que el hombre tiene, de alcanzar la verdad, sino la tendencia a la reproducción o imitación de la efectiva conducta de otros hombres. Veamos separadamente estas dos formas, doctrinal y ejemplar, de la enseñanza moralmente formativa.

a) *La doctrina*

En cierto modo, cabe que la doctrina desempeñe el oficio de un medio indirecto de formación moral: cuando se la aplica a rechazar los argumentos en que quiere apoyarse una conducta moralmente torpe. Estas falsas razones solamente pueden deshacerse con las verdaderas razones que la doctrina prueba y establece. Y es claro que si los argumentos en que dicha conducta se pretendía apoyar no eran más que pretextos, las contraargumentaciones doctrinales tendrán poca eficacia; pero si eran auténticos errores, la doctrina *puede* llegar a influir en la rectificación de la conducta, en una medida análoga a la de la influencia del error en las desviaciones precedentes.

Todo ello es posible en tanto en cuanto el hombre necesita un asidero, un apoyo o justificación racional de su conducta. Este fundamento racional puede llegar a reducirse al mínimo. Pocas razones le hacen falta al hombre para entregarse a una pasión que le domina, tal vez ninguna razón, o por lo menos ninguna otra razón que el hecho de que siente esa pasión. Sin embargo, aun vencido por ella, es muy fácil que quiera mostrarse convencido por una especie de razón genérica: la de que el bien consiste en el placer, o la de que no es tan mala una excepción a las normas morales, etc., etc.²² La

²² *Ille qui habet scientiam in universali, propter passionem impeditur ne possit sub illa universali sumere, et ad conclusionem pervenire; sed assumit sub alia universali, quam suggerit inclinatio passionis et sub ea concludit* (*Sum. Theol.*, I-II, q. 77, a. 2, ad 4).

necesidad de una justificación racional, siquiera sea mínima, de la conducta, se mantiene en el hombre mientras la pasión no eclipsa a la inteligencia por completo. Y aunque esta justificación racional no es verdadera cuando se pone al servicio de la pasión en vez de moderarla y encauzarla, ello mismo demuestra que el hombre, en cualquier caso, necesita razones, y que éstas, por tanto, influyen en su conducta, aunque estén influidas a su vez por factores distintos.

En consecuencia, y sin dejar de reconocer que la pasión puede hacer inútil la doctrina sobreponiéndose a ella, también es cierto que la consideración de las verdades doctrinales tiene su eficacia cuando el ánimo no está perturbado por el influjo de los elementos afectivos que se les oponen, e incluso en los casos en que estos elementos afectivos no han logrado imponerse por completo. La virtualidad que se concede a las falsas razones no se puede, en principio, negarla a las verdaderas, especialmente si se tiene en cuenta que hay también otros casos en los que éstas se ven acompañadas por una buena disposición del ánimo, disposición que por sí sola no basta para determinar la honestidad de la conducta. Aquí es donde surge la necesidad de la doctrina y donde se manifiesta claramente su función positiva. Y conviene insistir en este punto, sobre todo, cuando se trata, como ocurre en nuestro caso, de penetrar el sentido de una concepción, la de Santo Tomás, que al enfrentarse al intelectualismo socrático, corre el riesgo de ser interpretada desde el extremo opuesto.

Oponiéndose a Sócrates, para quien el mal comportamiento se debe únicamente a la ignorancia, manifiesta Aristóteles que la razón no ejerce sobre la voluntad y sobre el apetito sensitivo un dominio despótico, sino político. Así piensa también Santo Tomás, como ya vimos en el primer epígrafe de este mismo capítulo. Pero la tesis aristotélico-tomista de que la voluntad y el apetito sensitivo pueden oponerse a la razón no es irracionalista. Es una tesis confirmada por los hechos o, más exactamente, expositiva de ellos, de suerte que en lo que hay que encuadrarla es sencillamente en el realismo. Las consecuencias de estos mismos hechos para una teoría ética realista son las que fuerzan a Santo Tomás, igual que habían obligado a Aristóteles, a limitar la virtualidad de la doctrina en el comportamiento humano y a hacer toda una serie de aclaraciones, que oportunamente han de verse, sobre la insuficiencia de aquélla para una

auténtica formación moral. Todo el sentido de estas aclaraciones estriba en la necesidad de dar tal formación valiéndose también de cosas muy diferentes de la simple doctrina, y el énfasis que por fuerza hay que poner en la afirmación de estos otros medios formativos da lugar a que a veces sea posible creer que se descuidan o menosprecian con exceso los de naturaleza doctrinal. La innegable insistencia de Aristóteles y Santo Tomás sobre la idea de que las virtudes morales no se consiguen simplemente por medio de la doctrina, sino a través de la repetición de los actos, deja así la impresión de que para ambos filósofos la doctrina cuenta aquí muy poco, o tal vez nada.

Pero la realidad es muy distinta. En Santo Tomás, y en el propio Aristóteles, la doctrina es algo indispensable, aunque no suficiente, para la plena posesión de las virtudes. Las disposiciones naturales ayudan y favorecen a las virtudes morales; sin embargo, y como ya se observó, son como gérmenes o incoaciones, y no tienen, por tanto, la plena perfección de la virtud; para conseguirla es necesaria la perfección intelectual que se alcanza por medio de la doctrina:

«también la disposición natural es provechosa para la virtud [...], pero esta virtud natural es imperfecta [...] Y para su perfección se exige que se añada la perfección del entendimiento o de la razón. Y para esto hace falta la doctrina, la cual sería bastante si la virtud estuviese únicamente en el entendimiento o la razón, según la opinión de Sócrates, que establecía que la virtud es ciencia. Mas como la rectitud del apetito es necesaria para la virtud, también es indispensable la costumbre, merced a la cual el apetito es inclinado al bien»²³.

Los términos que aquí emplea Santo Tomás al referirse a la virtualidad de la doctrina no son, evidentemente, los que habrían de mostrar la suficiencia de ésta para la perfección de la virtud. Además, esa misma suficiencia queda explícitamente iluminada al oponerse a la opinión de Sócrates y al exigir la rectitud del apetito,

²³ *Et dispositio naturalis proficit ad virtutem [...] Sed huiusmodi naturalis virtus est imperfecta [...] Et ad eius perfectionem exigitur quod superveniat perfectio intellectus seu rationis. Et propter hoc exigitur doctrina, quae sufficeret si in solo intellectu seu ratione consisteret secundum opinionem Socratis, qui ponebat virtutem esse scientiam. Sed quia requiritur ad virtutem rectitudo appetitus, necessaria autem est consuetudo per quam appetitus inclinatur ad bonum (Ethic., lib. X, lect. 14, n. 2144).*

con la consiguiente afirmación de la necesidad de la costumbre. No obstante, la necesidad de la doctrina resulta tan claramente formulada como su insuficiencia; y el hecho de que esta manifiesta insuficiencia haga de contexto y contrapunto de aquella necesidad es sumamente útil para aclarar definitivamente la cuestión y deshacer, sobre la marcha, los equívocos. El modo en que Santo Tomás enlaza la doctrina con la perfección o plenitud de la virtud moral es, en efecto, el de la expresa necesidad de la una en orden a la otra. El primer paso de la argumentación es ya el establecimiento de una relación de exigencia: para la perfección de la virtud *se exige que se añada la perfección del entendimiento o la razón*. Y el segundo paso de la prueba se realiza también del mismo modo, recabándose ahora la doctrina como algo que a su vez es necesario para lo que antes se pedía: *y para esto se exige la doctrina...*

El hecho de que a continuación se manifieste que la doctrina no basta, deja a salvo el valor de su necesidad. Ser insuficiente no es lo mismo que no ser necesario. Por lo demás, los términos que Santo Tomás emplea al afirmar la necesidad de la costumbre para la adquisición de las virtudes morales son claramente significativos de que sigue pensando en la necesidad de la doctrina. La fórmula *también es necesaria la costumbre* no es excluyente, sino copulativa. Al oponerse a la opinión de Sócrates, lo que hace Santo Tomás, como había hecho Aristóteles, es restringir la función de la doctrina, delimitar su alcance y su sentido para la perfección de las virtudes morales, pero no eliminarla o rechazarla como si fuera una sobrecarga innecesaria o un expediente enteramente inútil.

Sin embargo, todas las explicaciones anteriores en torno a la necesidad de la doctrina resultarían falsas o desmesuradas si por doctrina se entiende nada menos que la que tiene por objeto el conocimiento, estrictamente científico, propio, por ejemplo, de la ética. Y no es que esta clase de conocimiento estorbe, ni que carezca de todo valor práctico, sino que no es necesaria. Si la virtud moral puede ser poseída — como ya se advirtió — sin necesidad de otras virtudes intelectuales que el *intelecto de los primeros principios* y la *prudencia*, es evidente que la doctrina indispensable para la perfección de las virtudes morales no puede ser — habida cuenta de que el *intelecto* es simplemente un hábito natural — sino la que hace falta para la formación de la prudencia. En definitiva: la doctrina nece-

saría de que se viene hablando es solamente aquella sin la cual la prudencia no es posible. Con lo cual queda dicho que se trata de la doctrina correlativa a la *docilitas* específicamente prudencial.

Recuérdese a este propósito cómo al examinar las virtudes morales anejas a las intelectuales, la docilidad se nos aparecía en la forma de una parte integral de la prudencia. En su sentido ético, distinto al de la mera facilidad o prontitud para aprender, la docilidad es conveniente para cualquiera de las virtudes intelectuales, pero con relación a la prudencia es algo necesario, por constituir un elemento de ella. En el texto de Santo Tomás que en su momento hubo que aducir²⁴, se exponía la razón de esta necesidad:

«la prudencia concierne a cosas particulares operables, en las que, por haber una diversidad en cierto modo infinita, no todas las variantes pueden ser suficientemente consideradas por un solo hombre, ni en un corto plazo, sino tras largo tiempo. De ahí que en todas las cosas que atañen a la prudencia el hombre necesite en máxima medida ser enseñado por otros...»

Por tanto, y para acabar de perfilar la significación de la doctrina que hay que considerar indispensable en orden a la plenitud de las virtudes morales, es preciso decir, a modo de resumen, que esa doctrina es la que tiene por objeto lo que se llama *la experiencia de la vida*, un saber que se adquiere con los años y que podemos y debemos recibir de quienes lo van teniendo, pero cuyo tema no lo son ni las demostraciones ni los principios propios de la ciencia, sino ese peculiar tipo de conocimientos que se refiere a las acciones humanas como algo operable y al mismo tiempo experimentado o vivido en una concreta práctica.

¿Es entonces la ética, como disciplina filosófica, un saber enteramente inútil para la formación moral? He aquí una pregunta a la que, después de lo dicho, fácilmente se tiende a contestar de un modo afirmativo. Evidentemente, la prudencia requiere el conocimiento de los principios y normas más universales de la conducta humana; pero este conocimiento es poseído sin necesidad de saber ética, simplemente en virtud de la *sindéresis*, que todo hombre tiene de un modo natural. Por consiguiente, contando con el conocimien-

²⁴ *Sum. Theol.*, I-II, q. 49, a. 3.

to enteramente habitual y natural de los primeros principios prácticos, y con el de las cosas singulares a las que hay que aplicar estos principios, se tiene ya todo lo que como factor cognoscitivo es necesario para el debido enjuiciamiento en materia moral. La recta inclinación del apetito que además es precisa para este enjuiciamiento no es un factor formalmente intelectual, ni cognoscitivo en modo alguno, aunque haga falta para que la razón no se dirija hacia un fin moralmente incorrecto. Y la conclusión que se desprende de todas estas consideraciones es que, en efecto, la ética no es indispensable para la rectitud de la conducta humana, ni para llegar a adquirir una suficiente formación moral.

Todo esto, no obstante, es cosa muy distinta de que la ética esté desprovista por completo de valor moralmente formativo y de que, por tanto, sea preciso mirarla como un bien exclusivamente intelectual. Desde luego, Aristóteles y Santo Tomás no pensaron así. Su afirmación de la inutilidad de la ética para el que está sujeto a las pasiones y los vicios²⁵ no es una afirmación de la absoluta inutilidad de este saber desde el punto de vista moralmente práctico; por el contrario, es sólo una restricción, una limitación, que, como en seguida hemos de comprobar, está, esencialmente hablando, en el mismo caso que la limitación o restricción que asignan, en general, a la doctrina — por lo que toca a su alcance formativo —, incluso a esa doctrina indispensable para la formación de la prudencia, que antes examinábamos.

Y la prueba concreta de que se trata sólo de una limitación es la afirmación correlativa de la utilidad de la ética para quienes actúan de un modo racional. Santo Tomás, que también sigue a Aristóteles en este punto, no se reduce a admitir esta utilidad como si hiciera una especie de excepción, o la juzgara mínima o escasa. Entiende, por el contrario, que la ciencia de las cosas morales es muy útil cuando se cuenta con la condición mencionada:

²⁵ *Ille qui est sectator passionum inaniter, idest sine aliqua efficacia, audit hanc scientiam, et inutiliter, idest absque consecutione debiti finis. Finis enim huius scientiae non est sola cognitio, ad quam forte pervenire possent passionum sectatores. Sed finis huius scientiae est actus humanus, sicut et omnium scientiarum practicarum. Ad actus autem virtuosos non perveniunt qui passiones sectantur (Ethicor., lib. I, lect. 3, n. 40).*

«el saber relativo a las cosas morales es sumamente útil a los que cumplen sus deseos y realizan sus obras conforme al orden de la razón»²⁶.

En definitiva, el requisito exigido a la ética para su utilidad no es otro que el que se pone a toda doctrina que se dirige a influir en la conducta. Antes de comprobarlo, conviene, sin embargo, cerciorarse de que la utilidad en cuestión es realmente, en el caso de la ética, de carácter moral y no de alcance o significación distintos. Con esto no se pretende decir que la doctrina ética sea inútil para la formación intelectual, sino que su específico y principal valor es el que atañe a la bondad moral de la conducta. Como bien del propio entendimiento, Santo Tomás no le da gran importancia:

«el asunto presente, a saber el de la filosofía moral, no se endereza a la contemplación de la verdad como en las ciencias especulativas, sino a la operación. Porque en esta ciencia no tratamos de saber qué sea la virtud solamente para saber la verdad de ella, sino para que, adquiriendo la virtud, nos hagamos buenos [...] Pues si la búsqueda de esta ciencia no tuviera otro objeto que la sola ciencia de la verdad, sería poco útil, ya que no es de gran monta, ni hace mucho a la perfección del entendimiento, el que alguien conozca la variable verdad de las cosas contingentes operables a las que atañe la virtud»²⁷.

Aclaremos, de paso, en qué sentido habla Santo Tomás de la *verdad variable* de las cosas a que se refiere la virtud. Es fácil interpretar esta expresión como una especie de relativismo subjetivo, cuando en rigor se trata ciertamente de un relativismo manifiesto, pero no subjetivo, sino objetivo. Quiero decir que lo que Santo Tomás expone en este punto es el puro hecho de que lo que hay que hacer para actuar de un modo virtuoso varía con las circunstancias efectivas de cada acto humano y es, por lo mismo, relativo

²⁶ *Multum est utile scire de moralibus illis qui secundum ordinem rationis implent omnia sua desideria et exterius operantur (Ethicor., lib. I, lect. 3, n. 41).*

²⁷ *Praesens negotium, scilicet moralis philosophiae, non est propter contemplationem veritatis, sicut alia negotia scientiarum speculativarum, sed est propter operationem. Non enim in hac scientia scrutamur quid sit virtus ad hoc solum ut sciamus huius rei veritatem, sed ad hoc, quod acquirentes virtutem boni efficiamur [...] quia si inquisitio huius scientiae esset ad solam scientiam veritatis, parum esset utilis. Non enim magnum quid est, nec multum pertinens ad perfectionem intellectus, quod aliquis cognoscat variabilem veritatem contingentium operabilium, circa quod est virtus (Ethicor., lib. II, lect. 2, n. 256).*

a ellas. De un modo muy formal, debe decirse que la conducta moralmente buena es siempre idéntica, ya que siempre consiste en actuar conforme a la razón; pero materialmente hablando tal conducta no es fija u homogénea, sino que consiste, en cada caso, en hacer aquel bien que cuadra o corresponde a las concretas circunstancias del obrar. Y no es posible elaborar un código, un estatuto completo, de las debidas respuestas racionales a esas variables circunstancias. Hay, eso sí, normas o preceptos generales que en cada caso es necesario aplicar, proyectándolos a dichas circunstancias, de modo que la variabilidad de las acciones virtuosamente realizadas ha de dejar a salvo la fidelidad a esos preceptos. De lo contrario, no habría solamente una variación de las acciones, sino una variación en su valor, y aquí de lo que se trata es de que hay muchos (indefinidos) modos de obrar bien, y no de que la variabilidad de la conducta éticamente honesta vaya a traducirse en el absurdo de que unas veces sea lícito obrar bien y otras, en cambio, mal. La *verdad variable* de las cosas a las que se refiere la virtud y en las que ésta materialmente consiste, se reduce así al hecho de que lo que es verdad que debe hacerse en una circunstancia es falso que se deba hacer en otras, aunque en cualquier circunstancia es siempre falso que lo moralmente malo deba hacerse.

Hecha esta aclaración²⁸, se explica bien que Santo Tomás coincida con Aristóteles en no dar a la ética una gran importancia para la formación específica del entendimiento, o sea, para la formación propiamente intelectual, pues lo más específico y propio de la facultad intelectual no es el conocimiento de una verdad materialmente variable, sino la especulación o contemplación de lo enteramente permanente; y se explica también que la utilidad de la ética resida, por el contrario, en el servicio que para mantener una conducta moralmente buena puede prestar el conocimiento de la verdad de

²⁸ El propio Santo Tomás la ilustra con los ejemplos de la ciencia médica y del arte del piloto: *Ea quae sunt in operationibus moralibus, et alia quae sunt ad hoc utilia, scilicet bona exteriora, non habent in seipsis aliquid stans per modum necessitatis, sed omnia sunt contingentia et variabilia, sicut etiam accidit in operibus medicinalibus quae sunt circa sana. Quia ipsa dispositio corporis sanandi et res quae assumuntur ad sanandum, multipliciter variantur (Ethicor., lib. II, lect. 2, n. 258); oportet ipsos operantes per suam prudentiam intendere ad considerandum ea quae convenit agere secundum praesens tempus, consideratis omnibus particularibus circumstantiis; sicut oportet medicum fecere in medicando, et gubernatorem in regimine navis (Ibidem, n. 259).*

esta conducta y de lo que son sus requisitos y elementos, tales como, por ejemplo, las virtudes. En general, todas las ciencias prácticas se hallan esencialmente en la misma situación:

«el fin de la ciencia que se refiere a cosas operables no es conocer y contemplar, como en las ciencias especulativas, cada una de estas cosas, sino más bien hacerlas»²⁹.

Y volviendo a la ética, una vez que ha quedado establecido su verdadero alcance para la conducta, nos encontramos, como ya se señaló, con el hecho de que la limitación de su eficacia es simplemente un caso de la limitación que hay que advertir en todas las enseñanzas de carácter moral. Hay una condición indispensable para que este tipo de enseñanzas pueda lograr su fin: la recta inclinación del ánimo del discípulo. Evidentemente, hay que contar también con otra condición que no pertenece en exclusiva a la enseñanza moral, sino a toda enseñanza en general: que el discípulo tenga un cierto conocimiento de la materia de que se le habla. Pero este segundo requisito se presenta, en el caso de las enseñanzas cuya finalidad es moralmente formativa, provisto de un carácter que no es necesario para la adquisición de los saberes simplemente teóricos. Tal carácter estriba en que el previo conocimiento indispensable para la conveniente recepción de la enseñanza moral es una cierta experiencia de la vida. Así, por ejemplo, un consejo objetivamente bueno sería, sin embargo, subjetivamente ineficaz si se le diera a quien no posee experiencia alguna de la materia en que se le aconseja. En los saberes teóricos hace falta también una experiencia, pero ésta no es la que de un modo específico se denomina vital, sino la meramente sensorial, indispensable para la formación de los conceptos. Sobre la base del conocimiento sensitivo, y disponiendo de unas nociones primarias y del hábito intelectual de los primeros principios, se está ya en condiciones de ir juzgando la validez de lo que se nos enseña, si la misma enseñanza se desarrolla de un modo gradual. En cambio, para poder juzgar sobre las enseñanzas morales—tanto si se trata de la ética, como si lo que se nos hace es un consejo o una exhortación—, la experiencia de que hemos de disponer es, además de la sensorial, que siempre se requiere para la elaboración

²⁹ *Finis scientiae quae est circa operabilia non est cognoscere et speculari singula, sicut in scientiis speculativis, sed magis facere ipsa (Ethicor., lib. X, lect. 14, n. 2138).*

de los conceptos, la de la vida misma. Y así vemos que el niño no está en condiciones de hacerse verdaderamente cargo de muchas advertencias de índole moral, por no comprender la conveniencia de lo que se le dice, y no sólo por una posible falta de rectitud, habitual o actual, en su intención y en su ánimo³⁰.

Para Aristóteles y Santo Tomás la inexperiencia del joven es precisamente una razón de la poca eficacia que en él puede tener la enseñanza de la ética³¹. Pero la condición más importante, y la que se mantiene en todas las edades, para la utilidad de la enseñanza moral, es la rectitud del ánimo del discípulo. Sin ella, la eficacia de las exhortaciones, de los consejos y de los argumentos se hace nula.

³⁰ Aun teniendo presentes las diferencias entre la juventud y la niñez, también hay que atender, por lo que toca a lo más fundamental del asunto, a la inexperiencia juvenil. La concepción aristotélico-tomista de la eficacia de la ciencia ética y de toda enseñanza moral subraya esta inexperiencia en unos términos que pueden parecernos excesivos. Para entender su verdadero alcance, hay que hacerse cargo de que la *eficacia* que se busca es muy concreta, la máxima posible, y esto lleva consigo la necesidad de una experiencia de las cosas humanas, cada vez más perfecta y definida. Esa experiencia, acorde con la concreción que las enseñanzas morales han de poseer para su verdadera utilidad, es la que falta en general al joven, y no es posible sustituirla de veras por un conocimiento teórico profundo, sencillamente porque esta clase de conocimiento deja sin aprehender la gama y variedad de circunstancias con que es preciso contar para el conveniente planeamiento de la conducta humana y para la adecuada comprensión, por tanto, de las enseñanzas que a ella se refieren. «Los jóvenes—dice uno de los más conocidos psicólogos contemporáneos— [...] todavía no conocen la adaptación fina (pero también sospechosa con frecuencia) a las circunstancias, a las formas particulares. Así resulta comprensible el *fanatismo de la verdad* que siente la juventud; y así la *borrascosa inflexibilidad* de las exigencias de que hace objeto al mundo y a los hombres; así su rigurosa condenación de los puntos de vista individualizados que descansan en la consideración de las circunstancias» (Cf. E. SPRANGER, *Psicología de la edad juvenil*, p. 208 de la versión castellana de J. Gaos. Madrid. Revista de Occidente, 1935).

³¹ *Iuvenis non est conveniens auditor politicae et totius moralis scientiae, quae sub politica comprehenditur; quia [...] nullus potest bene iudicare nisi ea quae novit. Omnis autem auditor oportet quod bene iudicet de his quae audit, ut scilicet bene dicta recipiat, non autem ea quae male dicuntur. Ergo oportet, quod nullus sit auditor conveniens nisi habeat aliquam notitiam eorum quae pertinent ad scientiam moralem, quae maxime cognoscuntur per experientiam. Iuvenis autem est inexpertus operationum humanae vitae propter temporis brevitate, et tamen rationis moralis scientiae procedunt ex his quae pertinent ad actus humanae vitae, et etiam sunt de his. Sicut si dicatur: quod liberalis minor sibi reservat, et maiora aliis tribuit, hoc iuvenis per inexperientiam forte non iudicabit verum esse, et idem est in aliis civilibus (Ethicor., lib. I, lect. 3, número 38).*

Por el contrario, cuando esa condición se da, la enseñanza moral acrecienta la formación y la eleva a los grados más altos:

«las disertaciones persuasivas pueden provocar y mover al bien a los jóvenes liberales, a los que no están sujetos a los vicios y las pasiones y que tienen nobles costumbres, en tanto que son aptos para practicar el bien. Y los que en verdad quieren el bien, pueden hacerse óptimos, llenos de virtud y de honor»³².

La verdadera eficacia de las enseñanzas morales consiste, así, en mejorar al que ya está bien dispuesto. Conviene determinar el sentido de esta afirmación, distinguiéndola, con toda claridad, de dos interpretaciones falsas: 1.^a) que la enseñanza de índole moral no sirve realmente para nada, pues el fin que persigue habría de ser previamente poseído; 2.^a) que para lo que sirve esta enseñanza es sólo para confirmar o reafirmar la virtud que se tiene. La primera de estas interpretaciones confunde la buena disposición del ánimo, previa a la recepción de la enseñanza, con la disposición, buena también sin duda, pero ciertamente mejor, fruto de la enseñanza, recibida. Y en lo que toca a la segunda interpretación, no es que sea falso que el adoctrinamiento moral confirme la virtud; lo falso es que únicamente sirva para ello y no para que la virtud pueda adquirirse. En realidad, para la adquisición de las virtudes morales puede bastar, según Santo Tomás, que se conjuguen las virtudes naturales y la enseñanza por la que éstas se completan, tal como se ha observado en este mismo epígrafe.

De todas formas la insuficiencia de la sola enseñanza se debe a la necesidad de que el educando en materias morales se encuentre habitualmente bien dispuesto —ya sea por obra de un hábito natural, ya por virtud de un hábito adquirido— para comprender la conveniencia de lo que se le ofrece como una norma o guía de su conducta. No basta la bondad de la doctrina, ni la elocuencia del que la propone; como tampoco basta, para que la semilla fructifique, el que ésta sea buena, sino que también es necesario que la tierra esté bien cultivada:

³² *Sermones persuasivi possunt provocare et movere ad bonum iuvenes liberales qui scilicet non sunt subiecti vitiiis et passionibus, et qui habent nobiles mores, inquantum sunt apti ad operationes virtutum. Et qui vere amant bonum, possunt fieri catocochimon, idest repleti virtute et honore (Ethicor., lib. X, lect. 14, n. 2140).*

«la exhortación y enseñanza no es eficaz para todos; para ser eficaz en alguien es necesario que el alma del que la recibe esté preparada, por la frecuencia de las buenas costumbres, para odiar lo malo; lo mismo que es preciso que la tierra esté bien cultivada para que alimente bien a la semilla. Porque la enseñanza recibida se comporta en el alma como la semilla en la tierra, pues el que vive entregado a las pasiones no oirá con gusto la amonestación, ni tampoco entenderá las cosas de manera que juzgue bueno aquello a lo que se le induce; y por eso nadie puede persuadirle»³³.

b) *El ejemplo*

Entre los medios directos de formación moral se consignó anteriormente el ejemplo como una cierta forma de enseñanza. Lo que se llama, éticamente hablando, el ejemplo, no se reduce, según se observó, a formular un caso en el que se cumple o verifica claramente una ley general, sino que es una acción o situación —tal vez una conducta entera— moralmente imitable. En consecuencia, el propio nombre de ejemplo viene a ser tomado en el sentido de que la cosa a la que se le aplica tiene una cierta participación en el concepto de la *causa ejemplar*. No es, por tanto, simplemente, un ejemplar, que más bien participa de la razón de efecto, sino algo *ejemplificante* en la medida en que de algún modo tiene la índole de causa. Por otra parte, no es un dicho, sino un hecho; pues aunque a veces puede ser ejemplar el decir algo, es el hecho mismo de decirlo lo que tiene, en rigor, la índole de imitable. No se imita propiamente la palabra, sino la cosa, el gesto, la conducta.

³³ *Sermo et doctrina non habet efficaciam in omnibus; sed oportet ad hoc, quod habeat efficaciam in aliquo, quod auditoris anima ex multis bonis consuetudinibus sit praeparata ad gaudendum de bonis et ad odiendum mala; sicut oportet etiam terram esse bene cultam ad hoc, quod nutriat bene semen. Sic enim se habet sermo auditus in anima, sicut semen in terra. Ille enim qui vivit secundum passiones, non libenter audiet sermonem monentis, neque etiam intelliget, ita quod iudicet illud esse bonum ad quod inducitur. Unde non potest ab aliquo persuaderi (Ethicor., lib. X, lect. 14, n. 2146).*

Y recíprocamente, cuanto más preparado o inclinado esté alguien para la virtud, menos necesita de la instrucción moral: *In acquisitione virtutis homo iuvatur per correctionem et disciplinam, quae est ab alio; qua aliquis tanto minus indiget, quanto de se est magis dispositus ad virtutem; sicut et aliquis quanto perspicacioris est ingenii, tanto minus indiget exteriori doctrina (Virt., a. 9, ad 9).*

De este modo, el ejemplo en su sentido ético difiere de la enseñanza en su estricta acepción. Si se la toma en su más propia forma, la enseñanza, en efecto, es algo que se realiza por medio de palabras. El ejemplo, en cambio, no consiste tanto en el decir, cuanto en el hacer. Ahora bien: este hacer tiene la condición o cualidad de imitable, es digno de imitación y además mueve a ella, por lo cual posee una eficacia para la conducta de otros hombres, que son los que lo ven. Por consiguiente, el ejemplo debe considerarse como un cierto modo de enseñar, como un enseñar activo y no verbal, pura enseñanza de hecho, aunque tal vez la intención del que la hace no haya sido el darla. Todas las diferencias que sin duda cabe establecer entre el ejemplo y la enseñanza estricta dejan intacta la evidente analogía que entre ambos existe: los dos llevan consigo una cierta eficacia formativa, supuesto que se den las condiciones, antes examinadas, de esa misma eficacia como virtualidad característica de los medios directamente formativos.

Con todo, y sin dejar de ser un medio o procedimiento directo de formación moral, el ejemplo es menos directo que la enseñanza propiamente dicha. En sí mismo, el ejemplo no es un argumento. Es, simplemente, un hecho. Pero aunque no consiste formalmente en la exposición de unas razones, las contiene, no obstante, de un modo virtual, porque posee la capacidad de suscitarlas, precisamente en quienes ven el ejemplo. Ante todo, éste es algo sensible. Su transfiguración en algo inteligible, nada menos que en una *razón* con eficacia para la conducta, se da en el que lo ve y en tanto que no se limita a verlo, sino que razona sobre él, considerándolo como la prueba empírica del efectivo modo de pensar de su protagonista. A diferencia de las meras palabras, que tal vez no coinciden con lo que de veras piensa el que las dice, tiene el hecho ejemplar la cualidad—justo porque es un hecho y no tan sólo un dicho—de *revelar* lo que su agente estima como bueno en su conducta práctica y concreta. Al razonar así sobre el ejemplo, éste pasa a ser una *razón*, y de más peso, para ser seguida, que la enseñanza simplemente verbal.

Ocurre, pues, que el ejemplo, aunque menos próximo de suyo a la intención moralmente formativa, es, sin embargo, más eficaz para ella que las solas palabras. Esta mayor eficacia es el punto

que de una manera directa estudia Santo Tomás al ocuparse del valor del ejemplo, cosa que hace, por cierto, de un modo incidental, pero lo bastante general para que deba tomarse en consideración. El tema en el que se inserta la referencia de Santo Tomás al valor del ejemplo es el de si el deleite—sobre todo, el corpóreo—es bueno o malo, y concretamente la crítica de la tesis de quienes opinan que, aun sin creer que es malo, conviene decirlo así, para moderar la inclinación que la mayoría de los hombres sienten hacia él. La reprobación de esta *mentira pedagógica*, precisamente por considerarla un *error pedagógico*, se verifica en la siguiente forma:

«pues no se ve que esté bien el decir que, con el fin de apartar a los hombres de los deleites, haya que sostener que éstos son malos, a sabiendas de que no lo son: porque 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»³⁴.

La superioridad del hecho sobre el dicho, tal como en este pasaje se formula, no es solamente la que se comprueba cuando la falsedad del segundo es revelada en la práctica por la realidad o efectividad del primero. El caso que se examina en el pasaje es, desde luego, éste; pero la razón que se da es muy general: *en lo que concierne a las acciones y a las pasiones humanas, se cree menos en las palabras que en las obras*. O sea: porque el ejemplo es, en esta materia, más convincente que la palabra, es por lo que en caso de conflicto prevalece sobre ella. La misma razón se encuentra en otro pasaje de Santo Tomás, en el que también la referencia al ejemplo va incluida en la crítica al error pedagógico que hemos analizado:

«pues como nadie puede vivir sin ningún placer sensible y corpóreo, si quienes enseñan que todos los deleites son malos resultan sorprendidos en alguno, los hombres se harán más proclives al placer, por virtud del ejemplo de las obras, prescindiendo de la enseñanza de las palabras. Porque en lo referente a las operaciones y a las pasiones

³⁴ *Non enim videtur esse bene dictum, quod homines falso enuntiant delectationes esse malas, ad hoc quod homines retrahantur ab eis: quia circa actiones et passiones humanas minus creditur sermonibus quam operibus. Si enim aliquis operetur quod dicit esse malum, plus provocat exemplo quam deterreat verbo* (*Ethicor.*, lib. X, lect. 1, n. 1960).

humanas, donde por lo común la experiencia prevalece, más que las palabras mueven los ejemplos»³⁵.

La argumentación de este texto, esencialmente idéntica a la del anterior, no es la única que opone Santo Tomás a la opinión de los que dicen que todo deleite es malo. En los lugares citados puede verse, si se atiende al contexto de los mismos, que hay otras razones. Sin embargo, la que aquí importa es, muy en concreto, la afirmación de la superioridad del ejemplo sobre la enseñanza meramente verbal. En la *Summa Theologica* esta superioridad queda simplemente consignada, y todo lo que se añade es la aclaración de que, en materia de operaciones y pasiones humanas, la experiencia suele prevalecer. Tal experiencia está constituida por el conocimiento de los hechos, de la efectiva práctica de la conducta, a la cual el hombre da más crédito que a las solas palabras. No obstante, Santo Tomás explica, a su vez, este hecho, aunque la explicación hay que buscarla, no en la *Summa*, sino en los comentarios a la ética aristotélica:

«es manifiesto que cada cual elige lo que para sí considera como bueno en particular, siendo este bien el objeto de las pasiones y de las operaciones humanas. Por tanto, cuando las palabras de alguien disuenan de las obras que en él se manifiestan de una manera sensible, tales palabras dejan de ser dignas de crédito, y, en consecuencia, viene a quedar sin valor la verdad en ellas expresada»³⁶.

En definitiva, la razón de la superioridad del hecho sobre el dicho, en lo que toca a la conducta humana, estriba en que los hechos voluntarios son síntomas enteramente fidedignos de lo que su autor

entiende como bueno en una forma concreta y singular, o, lo que es igual, no de una manera abstracta y que todavía no compromete, sino ante las mismas circunstancias que perfilan la efectiva acción a realizar. Al ser puestos en práctica, estos hechos ponen indiscutiblemente de manifiesto el verdadero sentir de su protagonista respecto del bien particular, enteramente determinado, que entra en juego en ellos. De la veracidad de las palabras es posible dudar. De lo que no cabe duda es de que lo voluntariamente hecho en unas determinadas circunstancias expresa la manera de pensar que quien lo hace tuvo respecto de lo que para él creía bueno, precisamente en esas circunstancias. Los hechos, pues, son, en cuanto enseñanza—carácter que de inmediato no poseen, pero que en ellos se hace perceptible por los razonamientos indicados—, superiores a los dichos, no porque realmente enseñen más que éstos lo que se debe hacer, sino porque merecen un crédito mayor en cuanto signos de lo que de veras piensa el que los hace.

Tal es, en suma, el alcance de las aclaraciones de Santo Tomás en torno a la superioridad del ejemplo sobre las enseñanzas meramente verbales. Las consecuencias prácticas de esta tesis para la forma de proceder de los educadores en materia moral son bien patentes. Lo que en estas consecuencias no se incluye es que la única enseñanza útil para el perfeccionamiento moral lo sea la de los ejemplos. *Haec oportet facere, et illa non omittere*. La mejor manera de actuar para hacer que algún hombre llegue a la posesión de las virtudes morales consiste—por lo que concierne a los procedimientos directos y positivos, que son los que hasta ahora venimos examinando— en instruirles *simultáneamente* con la doctrina y con el buen ejemplo. El sentido de esta simultaneidad es el de que los dichos y los hechos vayan realmente juntos, no porque acontezcan a la vez, sino porque sean concordantes entre sí. Lo cual lleva consigo que el educador, además de tener una conducta moralmente recta, proponga una doctrina objetivamente verdadera y no tan sólo bien intencionada. El buen ejemplo no hace innecesaria a la doctrina. La eficacia de ésta, cuando va confirmada por las obras que hace el educador, es lograr que el educando se mueva por el camino que en ella se señala:

«las enseñanzas verbales verdaderas no sólo se muestran útiles para la ciencia, sino también para la recta conducta, pues se las cree en

³⁵ *Cum enim nullus possit vivere sine aliqua sensibili et corporali delectatione, si illi qui docent omnes delectationes esse malas, deprehendantur aliquas delectationes suscipere, magis homines ad delectationem erunt proclives exemplo operum verborum doctrina praetermissa. In operibus enim et passionibus humanis, in quibus experientia plurimum valet, magis movent exempla quam verba (Sum. Theol., I-II, q. 34, a. 1).*

³⁶ *Unusquisque videtur eligere id quod sibi videtur esse bonum in particulari, circa quod sunt passionibus et operationibus humanae. Quando ergo sermones alicuius dissonant ab operibus sensibilibus in ipso apparentibus, tales sermones contemnuntur. Et per consequens interimitur verum quod per eos dicitur (Ethicor., lib. X, lect. 1, n. 1961).*

tanto que concuerdan con las obras; y así, estas enseñanzas provocan, a los que entienden su verdad, a conformar con ellas su modo de vivir»³⁷.

LOS MEDIOS INDIRECTOS

La condición más importante y genérica de la eficacia de la enseñanza moral—ya se haga ésta por medio de palabras, ya a través del ejemplo—es la buena disposición, la rectitud del ánimo del discípulo. Cuando se cuenta con esta condición es cuando se pueden aplicar los medios directamente formativos de la conducta honesta. Y no ocurre sólo que estos medios pueden aplicarse entonces útilmente y con seguridad en su eficacia, sino que además son los más aptos; de manera que en esta situación el empleo de otros medios es, en suma, tan contraproducente como el sustituir lo mejor por lo peor:

«aunque por la vía del temor es más útil la admonición del gobernante, la paterna, en cambio, puede más por la vía del amor, que es la más eficaz en los que no están totalmente mal dispuestos»³⁸

La diferencia entre la *vía del amor* y la *vía del temor* se corresponde con la distinción entre los medios directos y los indirectos. Porque no se trata tanto del amor y del temor que el educador inspira, aunque también hay que contar con ellos, cuanto de los que surgen en el propio educando. Quien está bien dispuesto se encuentra en condiciones de amar aquello que se le invita a seguir, y lo que, por tanto, debe el educador hacer en estas circunstancias es mostrarle la bondad o conveniencia del bien que se le propone, sin que haya de recurrir al temor a la pena merecida por quien se desvía de este objetivo. En cambio, quien está totalmente mal dispuesto no se halla en situación de amar ese bien, y en realidad lo interpretará como un mal.

³⁷ *Sermones veri non solum videntur esse utiles ad scientiam, sed etiam ad bonam vitam. Creditur enim eis inquantum concordant cum operibus. Et ideo tales sermones provocant eos, qui intelligunt veritatem ipsorum ut secundum eos vivant (Ethicor., ibidem, n. 1962).*

³⁸ *Licet sermo regius magis possit per viam temoris, tamen sermo paternus magis potest per viam amoris, quae quidem via est efficacior in his qui non sunt totaliter male dispositi (Ethicor., lib. X, lect. 15, n. 2159):*

Justo porque a quien está mal inclinado hay que comenzar por removerle su desfavorable actitud, los medios formativos oportunos han de ser indirectos. También cabe llamarlos negativos, porque si bien su último fin es positivo, de una manera inmediata están, sin embargo, encaminados a excluir el obstáculo con que ese fin tropieza. En el supuesto de la mala inclinación del educando, el cometido del educador es el de quien suprime un impedimento, o, en términos que Santo Tomás emplea para estos casos, el de un *removens prohibens*. El tipo de causalidad que de este modo se ejerce es evidentemente mediato. Santo Tomás lo encuadra en la actuación de lo que llama la *causa per accidens*, a diferencia de la que corresponde a la *causa per se*. A veces esta distinción tiene un sentido distinto del que ahora hace al caso. Aquí se la toma en la acepción que se manifiesta, entre otros, en los dos textos siguientes:

— «se dice que lo que es agente principal obra algo, tanto si lo produce por sí como si lo hace de un modo accidental. Obra por sí lo que actúa según su propia forma; y obra por accidente lo que actúa quitando el impedimento. Por ejemplo: el sol ilumina por sí a la casa, mientras que ilumina por accidente quien abre la ventana que hacía de impedimento a la luz»³⁹;

— «de dos maneras es algo causa de otra cosa: o por sí o por accidente. Es por sí causa de otro lo que según su naturaleza o forma produce el efecto [...] En cambio, algo es por accidente causa de otra cosa si es la causa que suprime el impedimento; como cuando se dice que quien quita la columna mueve por accidente la piedra que está sobre ella»⁴⁰.

A la manera de la *causa per accidens* es como se logra que quien está mal dispuesto pase a tener la inclinación conveniente para la realización de los actos virtuosos. El educador actúa como una *causa per se* cuando la persona en la que influye a través de la doctrina

³⁹ *Agens [...] principaliter dicitur agere aliquid et per se et per accidens; per se quidem quod agit secundum propriam formam, per accidens autem quod agit removendo prohibens; sicut per se quidem illuminat domum sol, per accidens vero qui aperit fenestram, quae erat obstaculum lumini (Malo, q. 2, a. 11).*

⁴⁰ *Aliquid est causa alterius dupliciter: uno modo quidem per se, alio modo per accidens. Per se quidem est causa alterius quod secundum virtutem suae naturae seu formae producit effectum [...] Per accidens autem aliquid est causa alterius, si sit causa removens prohibens; sicut dicitur quod divellens columnam, per accidens movet lapidem columnae superpositam (Sum. Theol., I-II, q. 85, a. 5).*

o del ejemplo se deja efectivamente influir por estar predispuesta a recibirlos. Cuando ocurre justamente lo contrario, el educador ha de actuar induciendo en el ánimo del educando una disposición opuesta a la que en éste existe; y de ahí que sea en realidad lo mismo el comportarse, a los efectos en cuestión, como una *causa per accidens* y el proceder por medios *indirectos*. En el siguiente pasaje de Santo Tomás se advierte claramente esta ecuación:

«hay [...] la causa que mueve directamente hacia el efecto, como cuando lo cálido calienta, y hay la causa que mueve indirectamente, eliminando el obstáculo, como cuando se dice que quien desplaza la columna desplaza la piedra que está sobre ella»⁴¹.

Determinada así la forma de la causalidad que ha de ejercerse en quienes no son aptos para la recepción de la enseñanza moral, es preciso ahora establecer cuáles son los medios indirectos que sustituyen eficazmente a esta enseñanza. Ampliamente tomados, tales medios son dos: los premios y los castigos. La promesa del premio a la conducta buena y la amenaza del castigo a la mala son procedimientos eficaces para cambiar la situación del ánimo en quienes no se dejan convencer por la sola bondad de la virtud. En este sentido, el premio coincide con el castigo, y entre los dos se da también la coincidencia de pertenecer al mismo plano, que es el de los intereses subjetivos y no el del bien por el bien, o sea—y en la acepción más rigurosamente técnica de estas palabras—, el plano de la concupiscencia y no el de la pura y simple honestidad. No es que sea deshonesto la actuación por la esperanza del premio o por el temor al castigo, sino que esa actuación no está inducida por un motivo de pura honestidad. Precisamente porque es necesario que quien no ama lo bueno como tal se acostumbre, no obstante, a obrar correctamente, hace falta lograr que por lo menos lo quiera como medio para obtener una recompensa o para evitar una pena. De lo contrario, habrá que decir que quienes no se mueven por el bien de la honestidad en cuanto tal serían éticamente insanables, y la formación moral habría de limitarse al perfeccionamiento de los buenos.

La distinción entre los actos sólo materialmente virtuosos y los

⁴¹ Est [...] *causa movens directe ad effectum, sicut calidum calefaciens; est etiam causa indirecte movens, removendo prohibens, sicut removens columnam dicitur remove lapidem superpositum* (*Sum. Theol.*, I-II, q. 88, a. 3).

que también son virtuosos formalmente — distinción que ya fue examinada en el segundo epígrafe de este capítulo — permite responder a la objeción según la cual quien actúa únicamente por el deseo del premio, o por el miedo al castigo, no se comporta de acuerdo con la virtud. Porque no cabe duda de que quien obra así, solamente por esa clase de razón, carece de complacencia en la acción buena en tanto que buena moralmente; y ello no es de extrañar, ya que por suposición se trata de alguien que todavía no ha adquirido la virtud. Pero también es cierto que la repetición de los actos sólo materialmente virtuosos tiene eficacia para llevar poco a poco a su sujeto a realizarlos de una manera deleitable y fácil y por su más propia voluntad⁴².

Aunque se hagan bajo una cierta presión, y en la medida en que ésta es eficaz, los actos que no dimanen de la virtud, pero que son idénticos en su contenido a los que de ella proceden, hacen falta para que llegue a adquirirla todo el que no se deja convencer por la doctrina o por el buen ejemplo. En este punto puede, sin embargo, plantearse una dificultad de carácter teórico. Dado que ha de ejercerse una presión, ¿no habrá aquí que aplicar lo de que el fin no justifica los medios? ¿Es lícito atentar contra la libertad de la persona, aunque sea con buen fin?

Comencemos por ver lo que sucede en la esperanza del premio. No cabe duda de que tal promesa sería mala si el premio fuera un bien que injustamente se quitase a otra persona. Pero no es esto lo que está en cuestión, sino si en general la promesa del premio es mala por sí misma para la persona a quien se la hace y aun cuando no exista voluntad de dañar a un tercero. Por otra parte, también es indudable que sería mejor el no tener que hacer promesa alguna para lograr que se obre rectamente. Pero si sólo de este modo se consigue que alguien pueda obrar bien, lo malo no es el hacerle la promesa, sino el tener que hacérsela, o sea, en definitiva y causalmente, la situación de su destinatario. Si éste sólo obra el bien por la esperanza del premio, o por lo menos necesita de ella como de un cierto estímulo coadyuvante, tampoco cabe decir que se le hace violencia, sino más bien que *se le hace el juego* en tanto que se da

⁴² Véase el texto, ya citado, en el capítulo *Padres y gobernantes*, de la *Sum. Theol.*, I-II, q. 92, a. 2, ad 4; y también *Ethicor.*, lib. X, lect. 14, n. 2149.

una adaptación a sus intereses subjetivos. Ahora bien: este juego, ¿es moralmente malo?

Antes de contestar a esta pregunta, conviene reparar en que ya no se trata de si la promesa del premio constituye una especie de violencia. Si tal promesa es mala moralmente, habrá de serlo por otra razón, pues para que alguien sea movido por la esperanza del premio es necesario que ya esté inclinado a esta clase de bienes. Por lo demás, la concupiscencia, cuando no impide el uso del entendimiento, tampoco quita la voluntariedad⁴³. ¿Cuál puede ser entonces la razón de la inmoralidad de prometer un premio a quien la esperanza de obtenerlo le es necesaria para obrar el bien? Por supuesto, tendrá que serla un daño, un mal que se le haga a esa misma persona. Si se excluye el caso de que el premio sea en realidad un mal de tipo físico—porque entonces es claro que, si así lo sabe el que promete, la promesa no es buena—, no queda otra salida sino la de que el daño en cuestión sea de índole moral. Se trataría, pues, sencillamente, de que, al hacer el juego a la concupiscencia, no se lograra más que fomentarla, en vez de conseguir que el bien moral sea querido en sí mismo.

Este riesgo no puede discutirse, pero es igualmente cierto que, en la hipótesis que estamos examinando, tampoco el bien moral va a ser querido en su propio valor por la persona objeto de esta hipótesis. Hemos partido, en efecto, de suponer que se trata de alguien que no quiere el bien moral en cuanto tal, o que por lo menos no lo quiere, bajo ese mismo título, de un modo suficiente. ¿Qué hacer en este caso? Si se le deja en la actitud en que se encuentra, no solamente no querrá el bien moral en cuanto fin, sino que ni siquiera lo apetecerá como medio, y, en consecuencia, no lo practicará. Pero esto es peor que practicarlo sólo por el premio. Al fin y al cabo, el que obra por el premio hace un acto materialmente virtuoso, porque *no se opone* al bien moral, aunque tampoco, como tal, se lo propone; y aunque es verdad que tampoco intenta acostumbrarse a hacer el bien moral, el hecho de practicarlo una y otra vez engendra

⁴³ *Concupiscentia non causat involuntarium, sed magis facit aliquid voluntarium. Dicitur enim aliquid voluntarium ex eo quod voluntas in eo fertur; per concupiscentiam autem voluntas inclinatur ad volendum id quod concupiscit; et ideo concupiscentia magis facit ad hoc quod aliquid sit voluntarium, quam quod sit involuntarium (Sum. Theol., I-II, q. 6, a. 7).*

el hábito y, por lo mismo, la facilidad y el gusto respectivos. Lo que sería esencialmente malo es premiar la acción mala. El incentivo de la recompensa de la buena, aunque puede dar mal resultado si se abusa de él, es, debidamente administrado, un eficaz auxilio para vencer la dificultad de hacer el bien, una forma realista de adaptarse y de empezar a mover a quien no tiene fuerzas por sí solo. De ahí que el legislador, el pedagogo, y en general todos los que en una u otra forma han de ocuparse del comportamiento de los hombres y no pueden permanecer indiferentes ante sus actuaciones, se valgan, entre otros medios, de los premios como de un medio proporcional y conforme a la situación de quienes los necesitan para obrar rectamente:

«así como en las ciencias especulativas los hombres son inducidos a asentir a las conclusiones por medios silogísticos, de la misma manera en cualquier tipo de leyes los hombres son llevados al cumplimiento de los preceptos mediante las penas y los premios. Ahora bien: vemos que en las ciencias especulativas los medios son propuestos al oyente según su condición. Por eso, así como en las ciencias hay que proceder de una manera ordenada para que la enseñanza empiece por las cosas más conocidas, también el que quiere llevar a la observancia de los preceptos a un hombre es necesario que empiece a moverle por lo que en el afecto de éste existe, a la manera en que los niños son llevados a hacer algo por medio de pequeños premios infantiles»⁴⁴.

* * *

La otra clase de medios indirectos para la formación moral la constituyen los castigos o penas, cuyo temor puede ser más eficaz o, por alguna razón, más conveniente que la esperanza del premio. Ambos procedimientos indirectos actúan, cada cual a su manera, como un *removens prohibens*; pero la amenaza de la pena, ¿no se presta más a ser interpretada como algo violento, que atenta a la

⁴⁴ *Sicut in scientiis speculativis inducuntur homines ad assentiendum conclusionibus per media syllogistica; ita etiam in quibuslibet legibus homines inducuntur ad observantiam praeceptorum per poenas et praemia. Videmus autem in scientiis speculativis quod media proponuntur auditori secundum eius conditionem. Unde sicut oportet ordinate in scientiis procedere, ut ex notioribus disciplina incipiat; ita etiam oportet, qui vult inducere hominem ad observantiam praeceptorum, ut ex illis eum movere incipiat quae sunt in eius affectu; sicut pueri provocantur ad aliquid faciendum aliquibus puerilibus munusculis (Sum. Theol., I-II, q. 99, a. 6).*

libertad de la persona? Para resolver esta cuestión, hay que determinar qué clase de necesidad comporta la amenaza del castigo; y cómo esta amenaza actúa por medio del temor, es preciso saber en qué medida obra el miedo sobre la voluntad.

Es evidente que si la pasión del miedo llega a impedir el uso de la razón, los actos que en tal trance se realicen son involuntarios. Pero si se conserva el uso de la razón, no se puede afirmar que lo que se hace por miedo carezca de toda voluntariedad, sino que es, a la vez, involuntario, aunque bajo aspectos diferentes. Comentando el ejemplo de los que en las tempestades arrojan al mar algunas cosas para mantenerse más seguros, dice Santo Tomás:

«las operaciones mencionadas, que se hacen por miedo, son mixtas, es decir, participan de lo uno y de lo otro; de lo involuntario, en cuanto que nadie quiere de una manera absoluta, echar al mar las cosas que posee; y de lo voluntario, en cuanto que el prudente quiere hacerlo para salvarse a sí mismo y a otros. Sin embargo, estas operaciones son más próximas a las voluntarias que a las involuntarias. Y la razón de ello es que el echar las cosas al mar, o cualquier otro acto semejante, puede considerarse de dos modos: de una manera absoluta y en general, y así es involuntario, o según las particulares circunstancias que se dan en el tiempo en que hay que hacerlo, y de esta manera es voluntario. Y como los actos tienen una materia singular, su índole debe juzgarse más por las consideraciones de las cosas singulares que por las de las universales»⁴⁵.

Hay una cierta necesidad en lo que se hace por miedo, como fácilmente se percibe en el ejemplo que acabamos de ver; pero también se ve en él que esta necesidad no excluye la voluntariedad de la acción. Lo que es necesario para lograr el fin apetecido no es absoluta y enteramente necesario, de modo que si a pesar de ello es

⁴⁵ *Praedictae operationes, quae ex timore fiunt, sunt mixtae, scilicet habentes de utroque; de involuntario quidem in quantum nullus vult simpliciter res suas in mare proicere; de voluntario autem, in quantum quidem sapiens vult hoc pro salute suae personae et aliorum. Sed tamen magis accedunt ad voluntarias operationes quam ad involuntarias. Cuius ratio est quia hoc quod est proicere res in mare, vel quicquid est huiusmodi, potest dupliciter considerari. Uno modo absolute et in generali, et sic est involuntarium. Alio modo secundum particulares circumstantias quae occurrunt in tempore in quo est hoc agendum, et secundum hoc est voluntarium. Quia vero actus sunt circa singularia, magis est iudicanda conditio actus secundum considerationem singularium quam secundum considerationem universalium (Ethicor., lib. III, lect. 1, n. 390).*

puesto en práctica como medio adecuado de obtener el fin que se apetece, viene a ser voluntario en cuanto medio y dadas las concretas circunstancias en que así se presenta. En realidad, la necesidad inducida por la amenaza del castigo, y en general por todo temor, es, esencialmente hablando, tan condicionada o relativa como la que hay en la promesa del premio:

«es de dos clases la necesidad que a un agente puede ser impuesta por otro. La una es la necesidad de coacción por la cual es absolutamente necesario que todo el que actúa haga aquello a lo que es determinado por la acción del agente; de lo contrario, no se llamaría propiamente coacción, sino más bien inducción. La otra es la necesidad condicionada, concretamente, por la suposición del fin, como cuando se impone a alguien la necesidad por la que, si no hace tal cosa, no consigue su premio. La primera necesidad, que es la de la coacción, no recae sobre los movimientos de la voluntad, sino únicamente sobre las cosas corporales, ya que la voluntad está, por naturaleza, libre de coacción. La segunda necesidad puede ser impuesta a la voluntad, a saber: de modo que sea necesario elegir tal cosa si ha de conseguirse tal bien o si ha de evitarse tal mal. Pues el carecer de mal se equipara al tener el bien dentro del mismo género»⁴⁶.

En resolución, el hecho de que una necesidad no absoluta vaya acompañada de una necesidad condicionada o relativa—y esto es lo que ocurre tanto con el efecto de la promesa del premio, cuanto en el de la amenaza del castigo—es compatible con el carácter voluntario de lo que el hombre haga bajo su influjo. El bien moral que se realice entonces no es, desde luego, querido como fin, pero es apetecido como medio: en un caso para lograr un bien, y en otro para evitar un mal, lo que genéricamente viene a ser lo mismo, en el sentido en que los contrarios caen bajo el mismo género y en que

⁴⁶ *Est [...] duplex necessitas quae ab alio agente imponi potest. Una quidem necessitas coactionis, per quam omnis absolute necesse habet facere hoc ad quod determinatur ex actione agentis; alias coactio non proprie diceretur, sed magis inductio. Alia vero est necessitas conditionata, scilicet ex finis suppositione; sicut imponitur alicui necessitas ut si non fecerit hoc, non consequatur suum praemium. Prima quidem necessitas, quae est coactionis, non cadit in motibus voluntatis, sed solum in corporalibus rebus, eo quod voluntas naturaliter est a coactione libera. Secunda necessitas voluntati imperari potest; ut scilicet necessarium sit hoc eligere, si hoc bonum debeat consequi, vel si hoc malum debeat vitare. Carere enim malo in idem computatur cum habere bonum in talibus (Verit., q. 17, a. 3).*

también pertenecen a la misma potencia ⁴⁷. Lo inadmisibile es pensar que lo que sólo es voluntario en cuanto que se ordena a otra cosa no es, en realidad, propia y verdaderamente voluntario por hacerse bajo el efecto de un temor:

«lo que se hace por miedo resulta voluntario porque la voluntad tiende a ello, no en sí mismo, sino por otra cosa, a saber: para evitar el mal que se teme. Pues para ser voluntario basta el serlo para otra cosa; porque lo voluntario no es solamente lo que queremos en sí mismo como fin, sino también lo que queremos como medio» ⁴⁸.

Como en el caso de la promesa del premio, también aquí, en la amenaza del castigo, se le hace el juego a la concupiscencia, y este juego tampoco es inmoral, porque ni impide el uso de la libertad, ni tiene como fin hacer un daño, sino al contrario, lograr que el educando se haga a sí mismo un bien. Este bien, ciertamente, es diferente del que el educando quiere bajo el influjo de una pasión contraria—influjo, sin embargo, que también introduce una necesidad condicionada—y no pasa de ser un acto sólo materialmente virtuoso, ya que su móvil no es el amor a la bondad moral, sino el temor a unas malas consecuencias. Pero el hacer un acto que sólo es materialmente virtuoso no es hacer un mal, aunque no sea tan perfecto como realizar un acto material y formalmente virtuoso. Todo lo que antes se dijo, en este mismo sentido, con relación al bien que se hace por el premio, puede ahora aplicarse, incluyendo igualmente lo que se observó sobre la utilidad de los actos sólo materialmente virtuosos para llegar, por su repetición, a hacer deleitable y fácil la realización del bien moral y, por tanto, a quererlo y practicarlo por sí mismo.

* * *

La inducción de la necesidad condicionada, propia de la amenaza del castigo, no es un medio infalible de formación moral, justo

⁴⁷ Véanse, por ejemplo, respectivamente, *Metaphys.*, V, lect. 12, n. 922, y *Ethicor.*, lib. V, lect. 1, n. 890.

⁴⁸ *Id quod per metum agitur, fit voluntarium, ideo quia motus voluntatis fertur in id, licet non propter seipsum, sed propter aliud, scilicet ad repellendum malum quod timetur. Sufficit enim ad rationem voluntarii quod sit propter aliud voluntarium; voluntarium enim est non solum quod propter seipsum volumus ut finem, sed etiam quod propter aliud volumus ut propter finem* (*Sum. Theol.*, I-II, q. 6, a. 6, ad 1).

porque no es más que una inducción y no una pura y simple violencia, enteramente necesitante, como la que se puede hacer sobre los cuerpos. También se vio al comienzo de este epígrafe que el medio más eficaz para la formación moral de los que ya están bien inclinados es la vía del amor y de la persuasión, no la del miedo. Y, en fin, todavía hay que añadir que no se debe abusar del temor al castigo, ni siquiera en aquellos en los que este temor es saludable. Nada de ello se opondrá, sin embargo, al valor de su uso para la formación moral de quienes habitualmente tienen la voluntad mal inclinada y, en general, de cuantos lo necesiten por una u otra razón. En este punto, Santo Tomás sigue una vez más a Aristóteles, esclareciendo y desarrollando su pensamiento, que es el de la necesidad de los castigos como medio indirecto—*removens prohibens*—para la formación moral de quienes de otra forma no practican el verdadero bien para sí mismos y para los otros hombres.

Una de las más esenciales justificaciones de la ley en la teoría aristotélico-tomista de la sociedad es, por cierto, la que resulta de la utilidad del temor a las penas para fomentar y conseguir, dentro de lo posible, la honestidad de la conducta:

«es difícil que desde la juventud alguien se encamine a la virtud según las buenas costumbres, si no es formado bajo buenas leyes, por las cuales se induce al hombre cierta necesidad hacia el bien» ⁴⁹.

Santo Tomás no dice que sea imposible, sino únicamente que es difícil el encaminamiento del joven hacia la virtud si no se cuenta con la necesidad que la ley induce. Pero esta afirmación atenuada y que implícitamente viene a ser un reconocimiento de la eficacia de otros medios, es, en cambio, de alcance muy amplio. Al referirse al joven, lo hace en general, de modo que lo difícil, aunque no lo imposible, es que sin buenas leyes puedan los hombres, en la juventud, encaminarse por las vías virtuosas. Y la razón es que la recta conducta exige una templanza y una perseverancia, que no siempre es grata a todos los hombres, y especialmente a los jóvenes, que por naturaleza son dados al deleite; por lo cual es preciso que sus cos-

⁴⁹ *Difficile est quod aliquis ab ipsa iuventute manuducatur ad virtutem, secundum bonas consuetudines, nisi nutriatur sub bonis legibus, per quas quaedam necessitas inducitur ad bonum* (*Ethicor.*, lib. X, lect. 14, n. 2148).

tumbres estén bien ordenadas por las buenas leyes, las cuales de algún modo les obligan a habituarse al buen comportamiento ⁵⁰.

Por otra parte, es conveniente observar que lo que Santo Tomás afirma especialmente de los jóvenes también se aplica, en general, a muchos hombres, pasada su juventud. La juventud o inmadurez de que se trata es aquí, sobre todo, la de índole moral. La eficacia de la ley no se limita a su virtualidad para la recta conducta de los jóvenes, sino que se extiende—como el texto citado en la última nota lo consigna— a muchos hombres: a todos los que se comportan como el joven propende a comportarse (y no hay ni que decir que esa conducta, aunque sea tan sólo a título excepcional, es un riesgo que todos los hombres corremos). De ahí la necesidad de la ley, por el temor que induce hacia el castigo de la mala conducta, para asegurar en lo posible la adquisición y la conservación de la virtud ⁵¹. La misma referencia en general a todos los hombres, aunque más especialmente a los jóvenes, se halla en este pasaje:

«en el hombre existe por naturaleza cierta aptitud para la virtud; pero es preciso que la misma perfección de ésta le llegue al hombre por alguna disciplina, igual que también vemos que es por medio de alguna industria como se subviene al hombre en sus necesidades [...] Pero para esta disciplina no es fácil que el hombre se baste a sí mismo: porque la perfección de la virtud consiste sobre todo en retraerse de las pasiones indebidas, a las que especialmente son proclives los hombres y en máxima medida los jóvenes, en los que es más eficaz la disciplina. Y en lo que toca a los jóvenes predispuestos a los actos de las virtudes [...], es suficiente la disciplina paterna que se hace mediante admoniciones. Pero como hay jóvenes procaces e inclinados a los vicios y que no pueden fácilmente ser cambiados, fue necesario que por la fuerza o por el miedo se les cohibiera de hacer el mal. Ahora bien: esta disciplina que obliga por el miedo de la pena es la disciplina de las leyes. Y ésa es la razón de que haya sido preciso dar leyes para la paz de los hombres y para la virtud» ⁵².

⁵⁰ *Quod enim aliquis vivat temperate, abstinendo scilicet a delectationibus, et perseveranter, ut scilicet non recedat a bono propter labores et tristitias, non est delectabile multis hominibus, et specialiter iuvenibus, qui sunt proni ad delectationes [...]. Et ideo oportet, quod nutritiones puerorum et adinventiones eorum sint ordinatae per bonas leges, ex quibus quodammodo vi compellantur consuescere ad bona, quae quando iam in consuetudinem venerunt, non erunt tristitia, sed magis delectabilia (Ibidem, n. 2149).*

⁵¹ *Ibidem*, n. 2150.

⁵² *Homini naturaliter inest quaedam aptitudo ad virtutem; sed ipsa virtutis perfectio necesse est quod homini adveniat per aliquam disciplinam; sicut etiam*

El cumplimiento mismo de la pena con que la ley sanciona un mal comportamiento es, en la concepción aristotélico-tomista, más que un acto de retribución, un medio moralmente formativo, en el modo y medida en que esto es posible en cada caso. Claro es que la pena de muerte carece de esa eficacia formativa para la persona a quien se aplica, pero la tiene para las demás ⁵³. Este carácter *medicinal* de la pena es lo que explica que a veces una culpa menor pueda ser castigada con un daño mayor:

«las penas que en la vida presente son infligidas, o por Dios o por el hombre, no siempre responden a la gravedad de la culpa. Porque a veces una culpa menor es castigada temporalmente con una pena más grave, por el mayor peligro a evitar. Pues las penas de la vida presente son usadas como medicinas» ⁵⁴.

En la gran mayoría de los casos, el cumplimiento de la pena se verifica de una manera violenta o estrictamente coactiva para la persona a quien se aplica. Sin embargo, el hecho de que se dé esta violencia es indispensable para la eficacia de la ley, que de lo contrario sería siempre burlada y no podría actuar por el temor. Pero hay que observar que es ésta una violencia a la que el culpable se expone voluntariamente al oponerse a lo que manda la ley, la cual avisa del castigo al que la infringe.

videmus quod per aliquam industriam subvenitur homini in suis necessitatibus [...] Ad hanc autem disciplinam non de facili invenitur homo sibi sufficiens; quia perfectio virtutis praecipue consistit in retrahendo hominem ab indebitis delectationibus, ad quas praecipue homines sunt proni, et maxime iuvenes, circa quos est efficacior disciplina [...] Huiusmodi autem disciplina cogens metu poenae est disciplina legum. Unde necessarium fuit ad pacem hominum et virtutem, quod leges ponerentur (Sum. Theol., I-II, q. 95, a. 1).

⁵³ *Poenae quae etiam secundum leges humanas infliguntur non semper est medicinalis ei qui punitur, sed solum aliis; sicut cum latro suspenditur, non ut ipse emendetur, sed propter alios, ut saltem metu poenae peccare desistant (Sum. Theol., I-II, q. 87, a. 3, ad 2).*

⁵⁴ *Poenae quae in praesenti vita infliguntur sive a Deo, sive ab homine, non semper respondent gravitati culpa. Interdum enim minor culpa graviore poena punitur temporaliter propter maius periculum evitandum; poenae enim praesentis vitae quasi medicinae adhibentur (Malo, q. 2, a. 10, ad 4).*

BIBLIOGRAFIA

- BECKER, J. B. de, *Die moralische Beurteilung des Handelns aus Lust*, en «Zeitschrift für katholische Theologie», 26 (1902), pp. 448-465.
- CASOTTI, A., *La pedagogia di San Tommaso d'Aquino (Saggi di Pedagogia generale)*. Brescia, 1931.
- CERRUTTI, F., *Principi pedagogico-sociali di S. Tommaso*. Torino, 1915.
- DUBAY, T., *Philosophy of the State as Educator*. Milwaukee, 1959.
- FUCHS, J., *Die Ehezwecklehre des heiligen Thomas von Aquin*, en «Theol. Quartalschrift», 128 (1948), pp. 398-426.
- GARCÍA HOZ, V., *Cuestiones de filosofía individual y social de la educación*. Madrid, 1962.
- GARCÍA VIEYRA, A., *Ensayo sobre Pedagogía según la mente de Santo Tomás*. Buenos Aires, 1949.
- GILLET, M., *La educación de la conciencia*. Madrid, 1943.
- GILSON, E., *Saint Thomas d'Aquin*. París, 1925.
- GONZÁLEZ, C., *Estudios sobre la filosofía de Santo Tomás*, t. III. Manila, 1864.
- GONZÁLEZ ALVAREZ, A., *Filosofía de la educación*. Madrid, 1956.
- GRIEGER, P., *L'intelligence et l'éducation intellectuelle*. París, 1950.
- KRANNER, H. G., *The indirect voluntary or voluntarium in causa*. Washington, 1935.
- LECLERCQ, J., *Leçons du droit naturel*. Namur-Louvain, 1933.
- LEHU, L., *La raison, règle de la moralité selon S. Thomas d'Aquin*. París, 1930.
- LINNENBORN, M., *Das Problem des Lehrens und des Lernens bei Thomas von Aquin*. Freiburg in Br., 1956.
- LOTTIN, O., *Principes de morale*. Louvain, 1947.
- MANSION, A., *L'eudemonisme aristotélicien et la morale thomiste*, en «Xenia Thomistica», I, Roma, 1925.
- MARITAIN, J., *La educación en este momento crucial*. Buenos Aires, 1950.
- MAUSBACH, J., *Grundlage und Ausbildung des Charakters nach dem heiligen Thomas von Aquin*. Freiburg i. Br., 1911.
- MEYER, *The Philosophy of Teaching of S. Thomas Aquinas*. Milwaukee, 1929.

- NÖBLE, H. D., *Les passions et la vie morale*. París, 1932.
 PALACIOS, L. E., *La prudencia política*. Madrid, 1957.
 PIEPER, J., *La prudencia*. Madrid, 1957.
 REDONDO, E., *Educación y comunicación*. Madrid, 1959.
 RENZ, O., *Die Synderesis nach dem heiligen Thomas von Aquin*, en «Beiträge zur Geschichte der Philosophie des Mittelalters», 10, Heft 1-2, Münster, 1911.
 ROBERTI, F., *De delictis et poenis*. Roma, 1941.
 ROLAND-GOSSELIN, B., *L'habitude*. París, 1920.
 SILVA, C. L. da, *Il fine dell'educazione secondo i principi di San Tommaso*, en «Salesianum», IX, n. 2, pp. 207-239.
 TODOLI, J., *Los fundamentos de la educación en Santo Tomás de Aquino*, en «Actas del Congreso Internacional de Pedagogía», Santander-San Sebastián, 1949, II, pp. 395-420, Madrid, 1950.
 TUSQUETS, J., *La posición de Santo Tomás respecto de las cuatro causas de la educación*, en «Revista Española de Pedagogía», 59, pp. 175-186, Madrid, 1957.
 UTZ, F. M., *De connexione virtutum moralium inter se secundum doctrinam S. Thomae*. Oldenburg, 1937.
 WILLMANN, O., *Aristoteles als Pädagog und Didaktiker*. Berlín, 1909.
 WORONIECKY, H., *Saint Thomas et la pédagogie moderne*, en «Xenia Thomistica», I (1925), pp. 451-460.
 ZAVALLONI, R., *Educación y personalidad*. Madrid, 1958.

INDICE

	Págs.
PRÓLOGO	7
SIGLAS	11
PRIMERA PARTE	
EL CONCEPTO DE LA EDUCACION	
I.—ANÁLISIS SEMÁNTICO DEL TÉRMINO EDUCACIÓN	15
Variedad y unidad de sentidos	15
Acepciones parciales y complementarias	17
El sentido plenario	23
II.—ESENCIA Y DURACIÓN DE LA ACTIVIDAD EDUCATIVA	27
Establecimiento positivo de la definición real	27
Análisis de la definición	31
La duración de la actividad educativa	37
SEGUNDA PARTE	
LA FINALIDAD DE LA EDUCACION	
I.—EDUCACIÓN Y PERFECCIÓN	51
El fin esencial de la educación	51
El fin de la educación, como «status»	57
El fin de la educación, como perfección	62
II.—EDUCACIÓN Y VIRTUD	69
El «estado de virtud»	69
La virtud de la prudencia	81

TERCERA PARTE

TEORIA DEL PROCESO FORMATIVO

	<i>Págs.</i>
I.—PADRES Y GOBERNANTES	91
Agentes naturales principales de la formación humana	91
La educación de los hijos como tendencia y como obligación de los padres	95
El derecho de los padres a la educación de los hijos	101
El gobernante y la formación intelectual del ciudadano	108
El gobernante y la formación moral del súbdito	114
II.—EL PERFECCIONAMIENTO INTELECTUAL	123
El punto de partida. Las virtudes intelectuales primarias	123
El sentido y los límites de la enseñanza. La función del maestro.	129
a) La génesis esencial de la adquisición del saber	136
b) Los caracteres propios del aprendizaje	140
El sentido de la «inventio»	147
Las virtudes morales anejas a la formación intelectual	153
III.—LA FORMACIÓN MORAL	161
El punto de partida	161
Actos y virtudes	175
El sentido y los límites de la enseñanza en la formación moral ...	185
a) La doctrina	186
b) El ejemplo	197
Los medios indirectos	202
BIBLIOGRAFÍA	215

ESTE LIBRO, PUBLICADO POR EDICIONES RIALP,
 SOCIEDAD ANÓNIMA, PRECIADOS, 34, MADRID-13,
 SE TERMINÓ DE IMPRIMIR EN CLOSAS-ORCO-
 YEN, S. L., MARTÍNEZ PAJE, 5, MADRID-29, EL
 DÍA 28 DE ABRIL DE 1973.