

FUNDAMENTAR LA EDUCACIÓN

Comunicación del académico Monseñor Dr. Gustavo E. Ponferrada, en sesión privada de la Academia Nacional de Ciencias Morales y Políticas, el 8 de noviembre de 2000

FUNDAMENTAR LA EDUCACIÓN

Por el Académico MONSEÑOR DR. GUSTAVO E. PONFERRADA

I

En el obrar humano hay un actuar que compartimos con los animales superiores; hay otro específicamente humano, el que tiene su raíz en la razón y es realizado voluntariamente¹ Esta distinción en el obrar aparece ya en la antigüedad: se señaló como típicamente humano el hablar, el discurrir, el tener una religión, el vivir conforme a determinadas normas: así los autores clásicos².

Y por lo que podemos colegir por múltiples indicios, ya en la prehistoria el hombre se consideró como la parte eminente y en algún modo distinta del mundo físico. Antropólogos y sociólogos se han preguntado el por que de este hecho. Han apelado a distintas hipótesis: el descubrimiento del uso del fuego, la fabricación de instrumentos, el recoger semillas y plantarlas, la domesticación de animales.³ Estas actividades implican el razonar y el transmitir conocimientos (hecho que no destacan los científicos, pese a ser obvio; tal vez por prejuicios positivistas).

¹ SANTO TOMAS, "Summa Theologiae", I – II, q. 1, a. 1.

² Cf. CICERON, "Pro Srichia", "De republica"; SENECA, "Épistulae morales", AULIO GELIO, "Noctae aticae"; LITVIN, R., "Estudio del hombre; MENDEZ PEREIRA, O. "Cultura, expresión del espíritu", Panamá, 1962.

³ BUYTENDIJK, F., "Mensch und Tier", trad. "El hombre y el animal" Ohlé, Buenos Aires, 1973; LANGRE, M. DE, "El Hombre y animal en el Alma humana y ciencia moderna", Fax, Madrid, 1966; KRISZT, G., "Streifzüge dur die Umwelten von Tieren und Menschen", Hamburg, 1968; FISCHER, W., "Le ben und Erlebnis bei Tieren und Menschen, München", 1949.

Este apuntar hacia la razón aparece incidentalmente en un fragmento de *Heráclito*⁴ pero es *Sócrates* el que revoluciona el pensamiento griego al identificar el alma (de la que tratan los “físicos” como una energía vivificadora y la religión como un doble transparente del cuerpo emparentado con los dioses) con la conciencia razonante fuente de decisiones: antes de él nadie la entendía de este modo; después de él todos lo afirman.⁵

Fue *Aristóteles* quien no sólo consagró la definición de “hombre” como “animal racional” sino que la fundamentó en todos sus aspectos.⁶ Y dió a la vez la base para la comprensión del hecho educativo. De todo lo que hace el hombre, la educación es lo más humano. Por ser racional, todo hombre “naturalmente desea saber”.⁷ Saber no es simplemente conocer sino “conocer las causas”.⁸ Es decir, conocer con “abrikeía”, con precisión, qué son, cómo son, por qué son, para que, son las cosas y los acontecimientos.⁹

Este deseo connatural se manifiesta ya en forma elemental pero real en las preguntas con que los niños abruman a sus padres (o a sus tíos); en la temprana curiosidad de cada día por los diarios o los noticieros y hasta en la avidez femenina por los chismes del barrio. Estos hechos hacen patente que nadie puede bastarse a sí mismo en su afanosa búsqueda de información: debe inquirirlo normalmente de otros y no solo saber sino transmitirlo a “los demás”; aquí se ubica el educar.

Si todos los hombres naturalmente desean saber (y más aun las mujeres) es lógico que también busquen comprender el hecho educativo. Sobre este tema se han escrito toneladas de papeles. Sin entrar en el análisis de las distintas concepciones de

⁴ HERÁCLITO, “Fragm. 22 A 16 (DK)”; se trata de la razón humana como participación de Logos Universal.

⁵ Cf. REALE, G., “Storia della Filosofia Antica”, Vita e Pensiero, Milano, 1979, vol. I, pag. 300 - 303. Se trata de un importante descubrimiento de la escuela filológica escocesa de Burnet y Taylor que explica el por qué de la primacía acordada a Sócrates ya en el siglo IV aC.

⁶ ARISTÓTELES, “Ethica nicomachea”, I, 7; 1098^a5; cf. AA.VV., “L’animale razionale”, ed. Studio Domenicano, Bologna, 1992.

⁷ ARISTÓTELES, “Metaphysica”, I, I; 980a20.

⁸ ARISTÓTELES, “Analytica Posteriora”, I, 1; 71b10.

⁹ Cf. G. E. PONFERRADA, “Ciencia y filosofía”, Sapientia, Buenos Aires, 1992, págs. 9 - 22.

la educación - varían más en su formulación que en su contenido - podemos caracterizar a la educación como “el proceso interactivo de comunicación y asimilación de conocimientos teóricos y prácticos que perfeccionan a la persona y la orientan en la vida”.

El hecho de que se requieran dos, el *educador* y el *educando*, había sido ya subrayado por la dialógica socrática; no anula la búsqueda de la verdad en forma individual, la autoeducación, más factible en la actualidad por la abundancia, de medios que pueden reemplazar de algún modo al maestro. Queda en pie, sin embargo, que no es este el procedimiento ordinario como señala Santo Tomás: “ se puede *conocer más* la verdad aprendiéndola de otro que descubriéndola por uno mismo”¹⁰

Además es claro que la *verdad* en su doble faz, *teórica* y *práctica* perfecciona al hombre en lo que tiene de específico, su entendimiento y su voluntad.¹¹ Y que una vez adquirida debe permanecer en estas facultades en forma *habitual* no simplemente pasajera y no solo como un conocimiento sino como directiva del obrar: “Cada uno se inclina naturalmente a hacer lo que le es conveniente según su forma, como el calor a calentar. Como el alma racional es la forma propia del hombre, hay en cada hombre una inclinación natural a *obrar racionalmente*”.¹²

“Toda potencia que puede obrar de diversos modos necesita algún *hábito* que la disponga rectamente a su acto”.¹³ “El *entendimiento* se halla en cierto modo en potencia pero no como antes de aprender a descubrir algo; en él reside el *hábito* de la ciencia que lo capacita para entender aun cuando de hecho no piense”.¹⁴ “La *voluntad*, siendo potencia racional se ordena a actuar diversamente. Luego es preciso que tenga algún *hábito*

¹⁰ SANTO TOMAS, “In Ethicorum libros”, I lect.1, n.246.(SANTO TOMÁS insiste en que, así como no es el medico el que cura, sino el organismo del paciente el que se cura con la ayuda del medico, no es el maestro el que educa sino el alumno que se educa con el auxilio del maestro: SANTO TOMAS, “De Veritate”, q 11, 2. 1.

¹¹ SANTO TOMAS, “Suma theologiae” I. q.79, a. 1; 1. q.82. a.2.

¹² SANTO TOMAS, “Suma theologiae” I – II, q. 94, a.3.

¹³ SANTO TOMAS, “Suma theologiae” I – II, q. 50, a.5.

¹⁴ SANTO TOMAS, “Suma theologiae” I – II, q. 50, a.4.

que la disponga rectamente a su acto”.¹⁵ También para la adquisición de estos hábitos intelectuales y volitivos se necesita la ayuda de un maestro: “la virtud intelectual se genera y se acrecienta en mucho, por la *enseñanza*”;¹⁶ “por edificar bien se llega con frecuencia a ser buen constructor y malo por edificar mal; si no fuese así, los hombres no necesitarían de ningún *maestro* que dirigiera sus acciones para aprender este tipo de artes; y como ocurre en las artes, así ocurre en las virtudes”.¹⁷

II

Precisamente por su carácter de ser racional, el hombre busca la razón de ser de las cosas y de los acaeceres. De hecho ha reflexionado sobre la *educación*, fundamentalmente en una línea realista, desde la antigüedad. Las variantes, que son múltiples, más que al hecho educativo miran a su realización concreta, al aspecto didáctico, teniendo en cuenta los ideales propios de cada época

En Occidente la educación estuvo en manos de la Iglesia desde la caída del Imperio Romano; era lógico que ante todo mirara a la formación cristiana del pueblo, reservando para los guías espirituales, sobre todo a los monjes, la educación superior. Una primera, apertura fue obra de Carlomagno: pidió a los *monasterios* que permitiesen participar a clérigos y laicos de los cursos que se dictaban en ellos. Y quiso dar un ejemplo creando la *escuela palatina* en la que el propio emperador y sus funcionarios diariamente asimilaban el saber.

Al regresar a Europa caballeros y soldados que habían realizado las Cruzadas comparaban la bulliciosa vida urbana que habían visto en Oriente con la monotonía del vivir en castillos feudales o a la vera de ellos, Las ciudades occidentales estaban despobladas desde la época de las invasiones de los bárbaros: se huía al campo por temor a un retorno de los que las habían desolado en el pasado. Pero el retornar de los antiguos cruzados en oriente hizo repoblar las urbes o también crear otras nuevas.

¹⁵ SANTO TOMAS, “Suma theologiae” I – II, q. 50, a.5.

¹⁶ SANTO TOMAS, “In Ethicorum libros”, II, lect. 1, n. 246.

¹⁷ SANTO TOMAS, “In Ethicorum libros”, ibidem n. 252.

Y fueron las *catedrales* la nueva sede de la enseñanza de las disciplinas que capacitaban para el nuevo estilo de vida.

El ansia de prepararse para las distintas profesiones y oficios hizo desbordar el marco de las escuelas catedralicias; aparecieron las *escuelas urbanas* a la vez que las corporaciones enseñaban las técnicas de cada tipo de profesión. Había profesores y alumnos, aprendices y maestros. Surgieron escuelas especializadas en *artes*, en *medicina*, en *derecho*, en *teología*. De la unión de cuatro escuelas nació en París la primera *universidad*, autónoma en su funcionamiento y regida no por el derecho civil sino por el eclesiástico.

En el *renacimiento* comienza a variar el concepto mismo de educación: el humanismo, aunque sin rechazar lo religioso centra sus tareas en el perfeccionamiento del hombre conforme a los cánones sobre todo estéticos de la antigüedad grecorromana. Frente a este retorno va a surgir la modernidad: se mira al futuro y se busca lo nuevo. Aparecen nuevas tendencias filosóficas: el racionalismo, el empirismo, el criticismo, el romanticismo, el idealismo y sus secuelas, el historicismo, el positivismo, el pragmatismo, el materialismo, el existencialismo. Cada uno inspira un *proyecto educativo* y trata de perdurar transmitiendo sus propios principios.¹⁸

Si estas líneas del pensamiento han tenido éxito, poco o mucho el hecho es que han convencido a más de uno. ¿Quiere decir esto que todas estas posiciones son verdaderas? Es imposible que así sea. Se contradicen entre sí y los contrarios no puede ser a la vez verdaderos. ¿Cómo ubicar ahora el problema de la naturaleza de la educación? No se trata de una curiosidad sino de un tema de vital importancia: de la educación que reciban y asimilen sus ciudadanos depende el futuro de los pueblos.

De ahí la necesidad de tener en claro cuales son los *fundamentos* del hecho educativo. Esto significa dar razón de la actividad que podemos considerar la más humana y por ello la más racional.

¹⁸ Cf. DANTE MORANDO, "Pedagogía", Morata, Barcelona, 1953; J. Bovven, Historia de la educación occidental, Herder, Barcelona, 1979 (Tomo II)

III

No es lo mismo conocer que saber. Podemos conocer de una manera clara u oscura, distinta o confusamente, con precisión o sin ella, con certeza u opinión. Aristóteles había asentado: “Saber es conocer las causas” y no de cualquier modo, sino con precisión.¹⁹

Es natural que el deseo de saber se extienda a las fuentes mismas del saber, todo lo que abarcamos con el término “*educación*”. De aquí la enorme cantidad de trabajos publicados sobre el tema. Podemos ubicarlos en dos grandes grupos: los *científicos* y los *filosóficos*. Y ya al comienzo se nos presenta un primer problema: para poder valorarlos debemos precisar el sentido de esta división. ¿Qué es *ciencia*? ¿Qué es *filosofía*? ¿Se identifican o se distinguen?

La palabra “*ciencia*” proviene del latín “*scientia*”, vocablo con el que tradujo el griego “*epistéme*”. Estos términos, en la antigüedad, en la edad media y hasta bien entrada la moderna significaban un conocimiento intelectual preciso, permanente como hábito mental, de las causas de las cosas, capaz de demostrarlas. Es la noción que expone *Aristóteles*²⁰, En el siglo XIII se tradujo “*acríbeia*” por “*cierto*” lo que no es correcto porque la precisión o exactitud es objetiva mientras que la certeza es un estado subjetivo de seguridad. Si embargo, como atestiguan los textos de *Santo Tomás* y demás escolásticos se adoptó esta versión²¹.

También hasta principios del siglo XX se consideró que la *filosofía* se *identificaba* con la *ciencia* como también atestigua *Santo Tomás*²² en el medioevo. Y en la edad moderna *Boyle*, *Newton*, *Lamark*, *Dalton*, *Cannizzaro*²³, científicos eminentes pensaban lo mismo. Pero desde mediados del siglo XIX el impresionante avance de las ciencias positivas dio pie a la

¹⁹ ARISTÓTELES, ver nota 8.

²⁰ ARISTÓTELES, “*Metafísica*”, I, 1; 980^a28-981b6; “*Analítica Posteriora*”, I,2;71b2; 71b11

²¹ SANTO TOMAS, “*In Analítica Posteriora*”, I, lect.4; “*In Ethicorum*”, VI, lect. 3.

²² SANTO TOMAS, “*In Ethicorum*”, VI, lect. 3, n.1145; “*In Physicorum*”, I, 1; n. 3.

²³ Cf. ROGER BOYLE, “*Corpuscular Philosophy*”, 1665; I. Newton, “*Philosophiae Naturalis Principis Mathematica*”, 1687; J. M. DE LAMARK, “*Philosophy*”, 1808, S. CANNIZZARO, “*Corso di Filosofia Chimica*”, 1858.

negación de la filosofía sostenida por *Comte*²⁴ y preludiada por el empirismo inglés²⁵.

Pero ya entre los *positivistas* fieles a sus principios (no admitir nada que no sea experimentable) se admitió la limitación de la ciencia: *Stuart Mill* sostuvo que la inducción científica no puede llegar a conclusiones universalmente válidas: se extendería a casos no experimentados²⁶. Por ello, *Spencer* opinó que además de la ciencia se puede admitir la filosofía, cuyo objeto sería "lo incognoscible"²⁷. Y el sabio alemán *Du Bois Reymond* consideró que la naturaleza presenta enigmas insolubles para la ciencia²⁸.

Todo esto no invalida el saber científico sino que lo reubica tras sus pretensiones hegemónicas. Muy incisivos fueron *Boutroux* al mostrar que la ciencia supone en sus leyes el determinismo cuando en la naturaleza todo es contingente; *Poincaré* hizo de los supuestos científicos convenciones útiles; *Duhem* negó que las ciencias expliquen la realidad: solo representan matemáticamente conjuntos de leyes experimentales; *Bergson* vio en la ciencia la obra de la inteligencia que sintetiza en esquemas fijos lo útil para la vida sin llegar, como hace la Metafísica, al fondo de la realidad²⁹.

Hoy nadie, al hojear un libro de física o de química y una obra de Ética o Metafísica, podría decir que se identifica la ciencia experimental con la filosofía: es obvio que se trata de disciplinas *distintas*. Quedan sin embargo algunos seguidores de autores medievales que aun piensan que las *ciencias* positivas formarían *parte* de la *filosofía*³⁰. Pero son una excepción: prácticamente es unánime la posición de quienes distinguen nítidamente las ciencias de la filosofía. Pero no es unánime la *fundamentación* que proponen. Una solución que fué muy común se inspiraba en una ideas de *Wundt*: la *filosofía* trata de

²⁴ AUGUSTO COMTE, "Discours sur L'esprit positive, i, 1-3.

²⁵ DAVID HUME, "Enquiry concerning the human Understanding", XII, 3.

²⁶ STUART MILL, J., "A System of Logic", II, c.V, 1.

²⁷ SPENCER, H., "First Principles", 1, 25.

²⁸ BOIS REYMOND, E., DU, "Die sieben Welträtsel", 1882.

²⁹ BERGSON, H., "LA PENSÉE ET LE MOUVEMENT", 1933.

³⁰ FERNANDEZ ALONSO, ANISETO, "Naturaleza y unidad de la ciencia humana" Ciencia Tomista, 1938; FRAILE, G., "La filosofía y las ciencias", Estudios Filosóficos, 1961.

las *causas últimas* y las ciencias de las *causas próximas*; profundizando en las conclusiones científicas se llegaría al ámbito de la filosofía³¹.

Sin embargo las ciencias y la filosofía no entienden lo mismo por el término "*causa*". Las primeras lo usan para designar el antecedente fenoménico de un fenómeno; la segunda, el principio que influye en la existencia de algo. Por ello, por más que se profundice en las causas fenoménicas no se alcanzará lo filosófico. Tampoco es aceptable otra solución muy generalizada: las *ciencias* emplean como método la *inducción* y la *filosofía* la *deducción*³²: de hecho ambas emplean los dos métodos. Por otra parte el método depende del objeto.

Por lo tanto, el criterio propuesto por *Maritain* resulta el más preciso: las ciencias y la filosofía tienen por objeto dos aspectos distintos de lo real: las primeras el captado por la experiencia metódica, el "*empiriológico*", la segunda el de las razones de ser, el "*ontológico*". Aplicado a la educación, habrá que distinguir las ciencias de la educación de la filosofía de la educación³³.

IV

Las *ciencias* de la educación analizan el *fenómeno* educativo: lo describen, lo miden, observan su funcionamiento, su modo de realización, establecen las pautas a que responde. Es decir, estudia *cómo* se hace. Las experiencias realizadas permiten *comprender* el hecho educativo, enriquece nuestro conocimiento. La *filosofía* de la educación precisa la *esencia* de proceso educativo, sus razones de ser, sus medios y sus fines: tiene dos vertientes la *teórica* y la *práctica*, que establece lo que *debe* hacerse, es su faz *normativa*.

³¹ WUNDT, W., "Einleitung in die Philosophie", 1901; "System in die Philosophie", 1919; MERCIER, D., "Logique", 1905; NYS, D. "Cosmologie", 1928

³² VANNI ROVIGHI, SOFIA, "Elementi di Filosofia", 1940; FERRO, C., "La filosofía e la vita", 1946.

³³ MARITAIN, JACQUES, "Les degres du savoir", 1934; "Philosophie de la nature", 1935.

Como es lógico, ciencias y filosofía, por tratar de un mismo objeto, deben colaborar y complementarse. Sin embargo esto no sucede en muchos casos. En los pedagogos de orientación científica pervive el espíritu del *positivismo*. Reducen el saber a la ciencia y consiguientemente niegan validez a la filosofía. Conocida es la frase de un eminente científico, enormemente influyente en el campo de la educación, *Piaget*: “La philosophie est une phantasie et la religion une illusion”³⁴.

El polo opuesto del positivismo es el *idealismo* pedagógico cuyo representante más notorio e influyente es *Giovanni Gentile*. Si en el positivismo se rechaza la filosofía como saber en el idealismo todo el campo está ocupado por ella. En esta visión monista desaparece la xx entre sujeto y su acto de realizarse: el sujeto es su acto de hacerse y toda la educación es autoeducación. Educador y educando y el educando son sólo “momentos” en la evolución de un único Sujeto trascendental, un “yo” absoluto; consiguientemente no habría distinción entre maestro y alumno y caería toda educación sistemática. Tan radical consecuencia es atemperada por la distinción dialéctica entre los “yo” empíricos que manifiestan el “Yo” absoluto³⁵.

Puede observarse que estas dos posiciones antitéticas derivan de un reduccionismo que ignora la distinción entre ciencia y filosofía; pero más profundamente en dos visiones gnoseológicas muy cuestionables, el empirismo que no logra explicar cómo entendemos las cosas, que son singulares, por nociones universales ni cómo en cada cosa los fenómenos se mantienen unificados. Por su parte el idealismo choca contra la evidencia de que cada persona es autónoma en su ser, conciente y libre y no manifestación fenoménica de un único “yo” absoluto.

Estos dos casos conflictivos hacen comprender la necesidad de dar a la educación fundamentos realistas. Una salida sería el dejar de lado las teorizaciones para rescatar lo práctico: la educación es un quehacer práctico y la práctica se mide por sus resultados. Es lo propuesto por el pragmatismo. Se ha

³⁴ PIAGET, J., “Sagesse et illusions de la philosophie”, 1943.

³⁵ GENTILE, G., “Sommaro di pedagogia come scienza filosofica”, 1914.

considerado que el activismo pedagógico de *Dewey* habría superado las teorías al asentar en la experiencia concreta el modo de asegurar el aprovechamiento de las energías del educando, respondiendo a su interés. Y como los intereses son variados, han de orientarse por una adecuada motivación inspirada en el marco social (en el caso norteamericano, una sociedad democrática competitiva) dentro del que hay una interacción del individuo con la sociedad³⁶.

Sin embargo esta fundamentación también es reduccionista: el criterio del éxito es ambiguo: una actividad exitosa puede ser el resultado de maquinaciones inmorales y abrir camino al maquiavelismo. La motivación del interés no puede ser dependiente de los hechos sociales sino regulada por principios éticos. Estas fallas en la fundamentación no anulan la validez del subrayar la importancia de la motivación, del interés, del influjo social y de la utilidad de disciplinas psicológicas y sociológicas en la tarea pedagógica.

Otras líneas del pensamiento rechazan no sólo las teorías sino la organización y consiguientemente las planificaciones, estadísticas formularios, informes a los que el docente debe dedicar buena parte de su tiempo; hay que dar curso libre a las tendencias naturales del educando: la primacía está en la espontaneidad. La función del educador sería el indicar cuáles caminos son viables y cuáles no. El inspirador de esta corriente es *Sartre*³⁷; aunque no haya tratado el tema educativo, insiste en la libertad como espontaneidad. Es fácil ver su antecedente lejano en el naturalismo de Rouseau y un consecuente inmediato en el libertismo de *Michael Foucault*³⁸.

Otra vez aparece el desconocimiento de un rasgo fundamental: el actuar humano debe ser humano, es decir racional. Una espontaneidad que no pase por la razón no constituye un actuar propiamente humano³⁹. Es algo que también desconocen los *conductistas* y *neoconductistas*, desde

³⁶ DEWEY, J., "The School and Society", 1900; "Democracy and Educacy", 1916.

³⁷ SARTRE, J. P., "L'Être et le néant", 1943.

³⁸ FOUCAULT, M., "Surveiller et punir", 1970.

³⁹ SANTO TOMAS, "In Ethicorum", III, Lect. 1, n.386; III, 4, n. 428; III, lect. 5, n. 345.

los clásicos hasta los recientes: de *Watson*⁴⁰ hasta *Skinner*⁴¹ que niegan toda diferencia específica entre los animales y el hombre.

Todos los que han buscado los fundamentos del quehacer educativo han ubicado sus propuestas en el marco de una *filosofía de la educación*, aún cuando por prejuicios positivistas o cientificistas hayan negado, contradiciéndose de hecho, la existencia misma de la filosofía o que al menos la consideren no un saber sino una disciplina “débil”, opinativa. Recordemos el dicho de *Aristóteles*: hay que filosofar y para negar que haya que filosofar hay que filosofar para demostrarlo⁴².

V

Está claro que al menos para responder a la necesidad humana de *saber* se debe fundamentar la acción educativa. Las distintas propuestas presentadas en los dos últimos siglos son *parciales* en un doble sentido: porque reducen el problema a sólo una parte y en general la menos profunda y porque adolecen de parcialidad en sus enfoques. Con la sola excepción del idealismo, todas adolecen de sentido *filosófico*. Responden, lo admitan o no, a un prejuicio *positivista*: sólo es válido científicamente el "dato positivo", experimentable. Por ello, o bien se niega a la *filosofía* el derecho de averiguar las razones de ser o bien se la considera una mera opinión, no un saber en el sentido clásico del término.

Una fundamentación *realista* de la educación sólo puede ser de orden *filosófico*. Ante todo, desde el punto de vista *lógico*, el quehacer educativo se ubica en la categoría “*acción*”: acción del educador y también del educando que al recibir la orientación que le es dada actúa al internalizarla asimilando sus contenidos; de ahí que deba considerársela como una interacción.

Esta acción educativa supone una concepción del *hombre*. Si ésta es *materialista*, se volcará al aspecto habilidades, destrezas, memorización, asociación de ideas, comportamientos adquiridos, reiteración de estereotipos, técnicas codificadas;

⁴⁰ WATSON, “Behaviorism”, 1930.

⁴¹ SKINNER, “Science and human behavior”.

⁴² ARISTÓTELES, “Protréptico” (fragmento), en Marciano Copella, “Ortensio”, cap. N.441.

todo esto es importante pero lo propiamente espiritual, queda soslayado. Si es *espiritualista* minimizará esos aspectos para subrayar lo abstracto, los principios, las teorizaciones, la inventividad, los proyectos ambiciosos, el intelectualismo.

Una antropología realista no podrá asentarse en posiciones que lleguen a negar hasta la existencia misma del hombre: en tal caso la educación carece de sentido. El *idealismo* hace de la persona un “momento” en la evolución del Espíritu y tiene realidad en cuanto miembro del Estado⁴³. Sin llegar a este extremo, el *sociologismo* al insistir en la función social de cada uno de los miembros de la comunidad tiende a retacear los derechos y libertades personales para cuyo ejercicio debe preparar la educación. Por el contrario, el utilitarismo es individualista pero de modo egoísta: busca el propio provecho en desmedro del de los demás.

No es preciso recordar la posición de los estructuralistas: para *Lévi-Strauss* “el fin último de las ciencias no es construir al hombre sino destruirlo”⁴⁴. Para *Michel Foucault*: “Ya no se afirma tanto la muerte de Dios como el fin del hombre”⁴⁵. Frente a esto, *Santo Tomás* proclama sin temor a exagerar: “La persona es lo más perfecto que existe en toda la naturaleza”⁴⁶. Posee, en su unidad corpórea y espiritual, revelada por su accionar, la perfección de la esencia más alta, la humana; sin embargo “el hombre no es la humanidad ni su ser”⁴⁷ los participa. Participa del acto de ser “perfección de todas las perfecciones”⁴⁸ pero, limitadamente: “el ser del hombre está limitado por la especie “hombre”⁴⁹. Es imperfecto y “lo imperfecto siempre tiende a lo perfecto”⁵⁰. Y es la *educación* la que lo ayudará a perfeccionarse.

A cada concepto del hombre corresponde un tipo determinado de educación. De ahí la importancia de

⁴³ HEGEL, W., “Filosofía del Derecho”, 1821, III, n. 258

⁴⁴ LEVI-STRAUSS, L. “La pensée sauvage”, 1962, c. 15

⁴⁵ FOUCAULT, M. “Les mots et les choses”, 1965, c. 10

⁴⁶ TOMÁS, S., “Summa theologiae”, I, q. 28, a. 3.

⁴⁷ TOMÁS, S., “De potencia”, q. 7, a. 4.

⁴⁸ TOMÁS, S., op. cit., q. 7, a. 2, ad 3m.

⁴⁹ TOMÁS, S., op. cit., q. 1, a. 2.

⁵⁰ TOMÁS, S., “Summa theologiae”, I-II, q. 16, a. 4

fundamentar este proceso. Como toda actividad, por otra parte, se especifica *por su fin*⁵¹ el proceso educativo no sólo tiene un fin sino que se trata de un fin que debe ser conocido e intentado *como meta* de modo conciente y libre. Y puesto que la naturaleza humana es una unidad compleja en cada individuo es lógico que haya un fin último y fines intermedios. El fin *último* no puede ser sino la *realización* del hombre como persona, lo que implica la posesión firme de *hábitos* intelectuales y morales; los fines intermedios el dominio de las distintas *disciplinas* que respondan al tipo de cultura elegida (humanista, científica, técnica) sin desdeñar las otras; el ejercicio de actos que consoliden las *virtudes* personales y sociales.

En la culminación de la realidad aparece *Dios*, fin último de la vida humana. La realización humana en el orden intelectual es la posesión de la *verdad*; en el orden de la voluntad está la posesión del bien moral. Ahora bien, toda verdad y todo bien es participación de la verdad y el bien divinos que se identifican con la esencia de Dios⁵². Los demás fines intermedios y secundarios están subalternados a estos dos. De este modo se articulan los fines de la educación con el fin de la vida humana: en su posesión el hombre encontrará su realización plena y su felicidad⁵³.

Estas observaciones se ubican en el plano filosófico. Responden a una concepción realista concorde con la experiencia humana y las exigencias de realización de la persona. Pero los cristianos sabemos que la naturaleza humana ha sido elevada al orden sobrenatural; ha caído y fue reasumida por la sangre de Cristo, a todos se los llama a ser hijos de Dios. El mensaje evangélico debe impregnar la educación del cristiano y ser ofrecido a los demás como una luz salvadora

VI

Visto que la fundamentación del hacer educativo propuesta por autores de tendencias no realistas adolece de

⁵¹ TOMÁS, S., op. cit., I- II, q. 1. a. 3, ad 3m.

⁵² TOMÁS, S., op. cit., I, q. 16, a. 5; I, q. 6, a. 2.

⁵³ Cf. ROMANI, CELIA, "El fin de la educación", Bs. As. 1994

parcialidad quedará por señalar brevemente no ya la necesidad de una fundamentación, lo que es evidente por todo lo que antecede, sino cuales han de ser los principios de una filosofía de la educación respetuosa de la realidad y por ello totalizante en la medida de lo posible.

1. El *realismo* exige que se admita la evidencia del mundo exterior, cognoscible por la acción solidaria de la percepción sensorial y de la abstracción intelectual.
2. El hombre por ser racional, naturalmente desea *saber* la razón de ser de las cosas y no simplemente conocerlas; el saber es explicativo de las causas.
3. El saber que tiene dos líneas, la *teoría* y la *práctica*, se adquiere mejor y más fácilmente por la *enseñanza* de otros que por la sola experiencia personal.
4. La *educación* es un *proceso* interactivo por el que el educador guía al educando en la adquisición de la verdad teórica y práctica distinguiendo el conocimiento cierto de la opinión.
5. El estudio del proceso educativo tiene dos vertientes: la *científica* que trata de los aspectos experimentables y medibles que es positiva y no normativa; y la *filosófica* regida por principios prácticos que miran al bien de la persona que es normativa.
6. La educación debe desarrollar en el educando *hábitos* intelectuales y morales que lo orienten en la vida perfeccionando su entendimiento y su voluntad, y aseguren su inserción en la sociedad.
7. La filosofía de la educación debe estar subordinada a una recta concepción del hombre como unidad somático-espiritual, consciente y libre, capaz de dirigirse a su bien propio y al bien común superando las dificultades que se le presenten.

8. La educación no puede soslayar el fin último de la vida humana y razón explicativa de toda realidad que es Dios. Para el cristiano la educación debe estar impregnada del mensaje evangélico y de sus exigencias propias.

avo Eloy Ponferrada

Gust