

LA INTRANSMISIBILIDAD DEL SABER

Sea cual sea la definición de enseñanza que se dé, siempre se comprenderá en ella una relación entre educando y educador, y, fruto de esta relación, se da el «incremento» del «saber» en el educando. Si se prescinde de la enseñanza y se toma el caso (hoy utópico) de la total autoformación, se encontraría que es el individuo mismo, uno solo, el que elabora todos sus conocimientos, sin ayuda ajena. Así se ve que en el caso del Autodidacto, de Aben Tofail, es el solitario quien, por el empleo de su sola inteligencia y por la contemplación de la naturaleza, forja toda la filosofía; pero en este caso (que, por lo demás, no pretende afirmar la posibilidad real de su desarrollo, sino que atiende al proceso dialéctico de la constitución de la ciencia) no pasa de ser una pura especulación. Y así, si se fija la atención, como pura ejemplificación, en otros dos modelos de esta autoformación, veremos que el pensador (?) no ha osado plantear la cuestión con tal radicalidad. Así se ve en el típico ejemplo de Robinson Crusoe, individuo que está ya educado, con lo cual, sin más, puede ya ser desechado. Y en otro más moderno, y del dominio de lo vulgar mercantilizado, en la creación fatástica de Tarzán, el autor se ve compelido (contra su tesis inicial) a darle los medios e instrumentos de la Cultura, para poder llegar a su autoeducación selvática, la cual además luego se ve completada por la interferencia de otros hombres.

El diferente planteamiento de estos dos últimos ejemplos, respecto al de Aben Tofail, se basa en que éste no se veía envuelto en una Cultura técnica, es decir, su protagonista no necesita «inventar» instrumentos técnicos para su confort, sino que, muy al contrario, le hace llevar una vida de total abstención vegetariana, como fundamento ascético para la especulación mental. Pero incluso planteando el tema dentro de, la radicalidad con que lo hace Aben Tofail, se encontrará que el tal Autodidacto elabora por sí mismo concepciones filosóficas platónicas, para lo cual no cabría más justificación que admitir la metempsicosis, con la tesis platónica de la reminiscencia ante la vista de las cosas. Además, así se ve confirmado por la experiencia, que establece la necesidad del aprendizaje para que el individuo recorra en pocos años el camino que la Humanidad ha tardado tanto en recorrer en la elaboración del saber.

Sin embargo, los filósofos se han planteado con frecuencia y en forma acuciante el problema de cómo puede haber comunicación del

saber de un hombre a otro, lo cual, ya desde la filosofía griega, no ha sido visto como evidente, sino como un problema al que es preciso dar solución. Ahora bien, este problema en realidad consiste tan solo en dar explicación a un hecho, es decir, que de hecho la ciencia se comunica. No se trata de hallar si el saber si transmite o no, sino de explicar el hecho de que un hombre *enseñe* a otro hombre.

El problema es consecuencia, por consiguiente del concepto que del hombre y del saber se tiene. Y como tal problema, permanecerá sin resolver hasta que la filosofía llegue a un grado de extraordinaria madurez, reiterándose después los intentos de solucionarlo.

Cuando en octubre de 1954, tomando parte en el Coloquio agustiniano, organizado por la Institución «Fernando el Católico» de Zaragoza, desarrollé la doctrina agustiniana de la no transmisibilidad del saber, contenido especial en el *De Magistro*, sostuve que el primer planteamiento del problema se da con la tercera aporía de Gorgias. El Profesor Carreras Artau me objetó la ausencia de fundamentación histórica para poder conexionar esta tercera aporía con la mayéutica socrática y el planteamiento platónico, en lo que hube de acordarle la razón aceptando que se trataba tan sólo de una hipótesis no verificada (1). Posteriormente, he reestudiado el problema a la vista de nuevas fuentes, puedo sostener que el planteamiento del problema es pitagórico, y se da como corolario de la creencia en la metempsomatosis.

Dos son las fuentes en que me apoyo:

Proclo (*In Euclidem*, 45), que atribuye a los pitagóricos: que el aprender es reminiscencia, que no llega al alma desde fuera y que las apariencias sensibles no hacen más que reinstaurar el saber en el alma; y

Luciano de Samosata (*Subasta de vidas*, 3), que ofrece el siguiente diálogo:

«... ¿qué me enseñarás?

Pitágoras: —No te enseñaré nada; te haré recordar».

Se puede argüir que se trata de dos fuentes tardías y, por tanto, podría tratarse de una doctrina platónica recogida por el neopitagorismo. Pero veo dos tipos de razonamientos que me hacen creer lo contrario: 1, estos dos autores atribuyen la doctrina a la escuela entera, incluso ya a su fundador; 2, precisamente la metempsomatosis es doctrina pitagórica, tomada por Platón, el cual, por lo demás, fué pitagorizante, en *todas* sus doctrinas fundamentales.

Así, al hallarnos ante la tercera aporía de Gorgias, ésta cobra nueva luz. Dentro de su rigorismo ontológico, es explicable históricamente

(1) Las ponencias y diálogos del Coloquio Agustiniano se encuentran en prensa.

al aceptar que el problema como tal ya se había planteado; el mérito de Gorgias es doble: darle una funcionalidad ontológica y un valor de universalidad. La dificultad para analizar y encuadrar adecuadamente esta crítica estriba en que no conocemos la exposición completa de Georgias, al haberse conservado fragmentariamente.

La tercera aporía contra Parménides dice: Caso de que algo pudiera ser conocido, no podría ser comunicado, ya que esto tan solo puede hacerse por medio de signos orales, y ¿cómo podrán por medio de éstos, que son, por ejemplo, diferente de los colores y de las cosas que con ellos queremos significar, comunicarse tales cosas? ¿Y cómo, por otra parte, la representación misma que queremos comunicar podría hallarse, siendo la misma, en dos personas distintas, el comunicante y el comunicado? Luego no es posible comunicar nada».

Nos encontramos, por tanto, con que Georgias plantea dos dificultades: 1, los signos orales son distintos de las cosas que representan; 2, el signo oral con que expresamos algo deja de ser en cuanto que lo expresamos y el signo oral con que el que oye se representa ese algo ya no es el mismo expresado por el comunicante, sino que ha sido forjado por el comunicado. Es decir, dos dificultades puramente epistemológicas, pero, eso sí, insoslayables. Lo que un hombre piensa no es, propiamente, captable por otro. Según el planteamiento de Georgias, sólo cabe el *suscitar* en otro hombre un conocimiento que ya tenía, según vamos a ver. La asociación de un color a una palabra, permite, al expresar esta palabra, que sea percibida por otro hombre, el cual, como reacción excitante sensible acústico, asocia a éste de nuevo la palabra, y, luego, a la palabra el color correspondiente. O sea, lo más que se logra es suscitar la imagen del color en el oyente, caso de que éste sea capaz de asociar la palabra a la excitación sensible y la imagen a la palabra.

De esta manera, interpretando el texto de Georgias de la manera más benévola, se llega a la conclusión de que la transmisión del saber es imposible, ya que sólo cabe que los hombres piensen sobre lo mismo, sin que pueda asegurarse que piensan sobre lo mismo, cuando ambos ya con anticipación lo conocían.

Esta es la textura en que Sócrates se dedica a la enseñanza y creo fundamentado, pues, afirmar que, dentro de la interpretación que de Georgias he hecho, es la sola justificación de la mayéutica socrática. Sócrates, no solamente no se dedica a enseñar, planteándose luego el problema de la comunicabilidad del saber, sino que la misma estructura de su manera de enseñar obedece a la aporía planteada. Tal como en el *Menon* se presenta la mayéutica socrática, el maestro no enseña nada al discípulo, sino que se limita a ayudarlo a que por sí solo llegue a la posesión del saber. Es el individuo mismo quien descubre el saber,

no siendo el maestro más que un partero, cuya labor es útil, pero no esencial. Y nada más puede afirmarse de Sócrates, ya que se correría el riesgo de platonizarle.

Es Platón quien, sobre esta visión del método mayéutico, intenta, por primera vez, según la fuentes de que disponemos, dar una explicación total, dentro de la línea pitagórica: no transmisibilidad del saber, metempsomosis.

En el «Protágoras» pone en duda la posibilidad de enseñar la virtud; el maestro debe develar lo que había dentro del discípulo. Y es especialmente ilustrativo que, al acabar el diálogo, Sócrates continúe en duda, mientras que Protágoras, que lo había iniciado sosteniendo radicalmente la posibilidad de enseñar la virtud, termina convencido, sosteniendo su no enseñabilidad. No será necesario resumir con detalle la dialéctica del «Menón», diálogo dedicado íntegramente a demostrar que el aprender no es más que recordar, lo cual, claro es, presupone la metempsomosis. En el «Fedón» (72 e-77 a), se alude a este tema del «Menón» y precisamente se emplea la negación de la transmisibilidad del saber como argumento a favor de la preexistencia del alma. En las «Leyes» (966 A) se reafirma en que la enseñanza es debida a una causa anterior puramente ocasional y a una fuente interior, *divina*, capaz en todo momento de ser inundada de luz y capaz de hacer renacer lo que el alma ya conoce, y que no aprende, sino simplemente comprende. La posterior doctrina de Platón sobre la preexistencia del alma y la naturaleza de la luz interior ya no nos interesa directamente ahora.

La postura de Aristóteles es compleja. No se plantea directamente el problema, pero todo el «De Anima» gravita sobre: la actualización del saber en el intelecto, en el cual se encontraba en potencia activa. Así, Aristóteles va a afirmar que hay enseñanza, pero ésta se va a reducir a la actualización del saber en el intelecto: «Toda ciencia puede ser enseñada, y su objeto susceptible de ser aprendido. Y toda enseñanza comienza en lo ya conocido, como también dijimos en los *Ana-líticos*; porque unas veces procede por inducción y otras por silogismo. Ahora bien, la inducción parte de cierto principio y es hacia lo universal, mientras que el silogismo procede (partiendo) de los universales. Por tanto, hay algunos principios, de los cuales se construye el silogismo, a los que no se llega racionando; son por inducción. La ciencia es, pues, hábito demostrativo, con las otras características que especificamos en los *Ana-líticos*; porque cuando el hombre cree de cierto modo y conoce los principios, posee ciencia; porque si fuesen mejor conocidos que la conclusión, la ciencia que (sobre ellos) tuviese sería de lo accidental» (*Et. Nic.*, 1139, 6-17). Así, pues, la postura de Aristóteles, a mi parecer, no es antiplatónica. Es una reelabo-

ración de los supuestos platónico-pitagóricos, despojándolos de todo aquello que no sea estrictamente racional, es decir, racionaliza la solución del problema. No hay transmisión del saber; éste se halla en potencia activa en el intelecto, por poseer éste los *principios* y de ellos, mediante el desarrollo mismo del saber, el hombre aprende. Por ello Aristóteles afirma: λέγομεν γὰρ τὸ μαθηθῆναι συνέται πολλὰς (Et. Nic., 1143, 11). Por lo demás, en Aristóteles se da la raíz de la gran oposición que se va a desarrollar en la Escolástica árabe y luego en la latina. Es el problema del intelecto común. El Aristóteles de Averroes (que yo considero más «histórico») va a sostener la comunidad inicial de los principios en el intelecto común a todos los hombres, y así el saber es «el mismo» en maestro y discípulo; el de Santo Tomás aceptará el problema en su formación agustiniana.

Posteriormente, el tema se generaliza en toda la Filosofía grecorromana. Sexto Empírico (*Hip. Pirr.*, III, XXVI-XXXI) hace de él la más consumadamente refinada reelaboración, dentro estrictamente de la línea platónica, pero despojada de todo su ropaje mítico y religioso: el problema es insoluble. He encontrado un eco en Séneca (*Ep. ad Lucil.*, IV, XXXIII) y en Plotino (*Enéadas*, IV, III, 25, 27 ss.). Pero va a ser San Agustín quien verdaderamente acierte a centrar el problema.

San Agustín va a aceptar el problema platónico, aunque en él se encuentre en forma mucho más madura; es el filosofar de los académicos, que ha ido perfilando las aristas de la aporía, gracias a un profundo análisis filosófico del lenguaje. En Sexto Empírico encontramos la citada formulación, de la que fácilmente puede depender San Agustín, aunque claro es que no en la solución de la aporía.

En una primera época, San Agustín acepta la teoría platónica de la reminiscencia, como solución al problema: «nec aliud quiddam esse id quod dicitur discere, quam reminisci et recordari» (*De Quant. Animae*, I, XX, 34), aunque más tarde rectifica, lamentándose de haber sostenido tal doctrina (*Retract.*, I, VIII, 2).

En una forma sistemática, San Agustín se enfrenta con el problema en su diálogo «De Magistro», en el cual se distinguen claramente dos partes:

1. Teoría de la significación.
2. Solución al problema.

A su vez, la primera ofrece dos apartados netos:

- A. Reducción del enseñar al significar.
- B. Imposibilidad de enseñar mediante el significar.

La primera parte, fundamentalmente, platónica; baste recordar los estudios de filosofía del lenguaje de la Academies, que parten del «Cratilo»; la segunda es en su inspiración neoplatónica, aunque, por la mutación de supuestos religiosos se la pueda considerar «anti-platónica».

Resumiendo brevemente el «De Magistro», el proceso planteado es el siguiente: cuando hablamos, es o para enseñar o para aprender; cuando es para aprender, preguntamos, es decir, hacemos saber nuestro deseo, luego siempre hablamos para enseñar. San Agustín descarta seguidamente los casos en que hablamos para recordar, el canto y la oración, que no atañen al problema planteado. Y entra de lleno en la Teoría de la Significación: las palabras son signos; y los signos, para ser signos, han de significar algo, lo que lleva al problema de las proposiciones, que no significan cosas, y a la dificultad de señalar las cosas significadas por los signos (ejemplo de *marchar*), llegando a la conclusión de que no podemos mostrar nada sin mediación de un signo, excepto si se nos pregunta algo que no estemos haciendo y que podamos entonces iniciar su realización en forma visible. Por consiguiente, prosigue San Agustín, caben tres posibilidades:

1. Mostrar con un signo.
2. Realizar lo preguntado (si no lo estamos haciendo).
3. Atraer mediante signos la atención sobre lo que estamos haciendo.

Y San Agustín prosigue ahondando en el problema de los signos, con una extraordinaria agudeza: toda palabra es signo, pero no todo signo es palabra, pues hay signos que se significan a sí mismo, o que se significan reciprocamente, problema de los sinónimos, etc. Centrando el diálogo desde el presente punto de vista, es necesario destacar el momento en que San Agustín prescinde de los signos que significan signos y pasa a estudiar los signos que significan cosas, *significabilia*, de los que hace una observación de extraordinaria importancia: cuando se oyen los signos, la atención se fija en el objeto significado, y no en el signo mismo, lo que viene a coincidir con el hecho de que es más importante el conocimiento de la cosa que el del signo que la expresa. De nuevo San Agustín recoge el problema de estudiar qué cosas pueden ser enseñadas sin emplear signos (andar, sentarse...), pero concluye que incluso éstas precisan de signos.

Y se pasa ya al problema mismo del enseñar: enseñar y significar son lo mismo y no se puede enseñar sin emplear signos. A lo cual se plantea una objeción: el que ve obrar a un cazador, aprende su arte, sin que hayan mediado signos. Esta objeción va creciendo en el filosofar de San Agustín, y llega un momento en que duda de todo lo

ganado hasta este momento en su dialogar ; y da la vuelta al problema: incapacidad de los signos y del lenguaje para enseñar. Así, afirma: si yo no conozco el objeto significado, el signo no me enseñará nada ; y si ya lo conozco, tampoco me enseña nada. El significado de cada signo se aprende por el conocimiento del objeto significado, y éste ha sido conocido viéndolo y no mediante signos. Conclusión inmediata: mediante los signos llamados palabras no aprendemos nada ; la palabra puede darnos creencia, pero no ciencia de las cosas.

En forma biográfica, la misma doctrina expone en «Confesiones», I, VIII, 4.

Con este planteamiento, termina San Agustín la primera parte del Diálogo. La segunda, mucho más breve, va a llevar ya directamente a nuestro problema. La inicia partiendo de la distinción de objetos sensibles, percibidos por los sentidos, y objetos espirituales, percibidos por el espíritu, es decir, por la inteligencia y por la razón. Estos segundos están constituidos por lo que contemplamos como presente en la luz interior de la verdad que inunda al «hombre interior». Cuando un otro oye mis palabras, es en esta luz donde conoce, y no por mis palabras: no le enseño la verdad, la contempla. El interrogar está justificado por la debilidad de la mirada interior, que no siempre ve el objeto entero a la luz del alma. Y tras un nuevo estudio sobre el valor de la palabra, San Agustín ejemplifica de nuevo su solución al problema: no se envía un hijo a la escuela para que aprenda lo que piensa el maestro, sino la ciencia que profesa enseñar. Advertidos por la palabra exterior, se recibe, en forma inmediata, la enseñanza interior, creyéndose recibirla de fuera: solo hay un Maestro, Cristo, que está en los Cielos.

Este es el «De Magistro», y de él se puede afirmar que encierra, en forma explícita y pormenorizada, un extenso planteamiento del problema de la transmisibilidad del saber, resuelto en forma negativa: el maestro no «enseña» nada al discípulo ; la verdadera solución se halla en Cristo, que es el que ilumina al alma, con ocasión del maestro humano. Un problema estrictamente filosófico recibe su solución de la Teología.

En todo caso, esta solución encierra todo el problema del iluminismo agustiniano ; si se acepta éste ; la única solución válida es la dada en el «De Magistro» ; Si no se acepta el iluminismo, cae esta solución: «El alma es el ojo, Dios es la luz» («De peccat. mer.», I, XXV, 38).

No entraré a matizar en qué consiste el iluminismo agustiniano, pues este tema le viene dado por la Teología agustiniana. Sólo resaltaré que en la presente obra comentada, es radical: todo conocimiento es alcanzado gracias a Cristo

Aunque esta doctrina sólo es expuesta por San Agustín en forma sistemática en el «De Magistro», alusiones a ella se encuentran dispersas en otras obra; es más, es un supuesto precisamente de la estructura de *diálogo* de los escritos del Santo: es decir, cuando San Agustín enseña dialogando, tiene en cuenta el supuesto de que no es él, sino Cristo quien está enseñando. Así, por ejemplo:

«El Señor me concederá, como lo espero, poderte contestar, o mejor, que tú mismo te contestes, iluminado interiormente por aquella verdad que es maestra suprema de todos» (*De Libero Arbit.*, II, II, 4).

«... a no ser que, mientras discutimos, me inspire Dios algo mejor. Pero procedamos, si te place, según nuestra costumbre, que, teniendo por guía a la razón, tú te respondas a ti mismo» (*De Quant. animac.* I, XV, 26).

«Pues solamente algún numen... (luego se referirá a Dios) puede hacer patente al hombre qué sea la verdad» (*Contra Acad.*, III, VI, 13).

Un nuevo problema que se plantea es el de si San Agustín ha desarrollado esta solución, tan sólo apuntada en el «De Magistro». Creo que sí, en su diálogo «De Ordine»; o, al menos, en él se puede encontrar una exposición del camino a recorrer por el alma en la adquisición del saber, camino que viene a ser una explicación del anteriormente señalado.

En el «De Ordine», San Agustín desarrolla los grados a recorrer en la adquisición de la verdad, en un proceso de interiorización, de adentramiento en el «hombre interior». Marrou ha señalado cómo estos tres grados del «cursus» platónico desarrollado en la «República», pero llevados a la interioridad del espíritu (2).

Pero creo que no se trata de un platonismo puro (caso de que tal cosa exista), sino de un pitagorismo platonizado, cuyo intermediario podría representarse en Proclo. Y es interesante señalar que en las *Retracciones*, de la doctrina expuesta en esta parte del «De Ordine» no se retracta, sino solamente de haber elogiado excesivamente a Pitágoras.

Este «cursus» es plenamente iluminista; y, para su comprensión plena, es preciso tener en cuenta la distinción de *scientia* y *sapientia* desarrollada en el «De Trinitate». Es el fundamento precisamente de la «docta ignorantia», de tanta influencia en el pensamiento posterior. «Est ergo in nobis quaedam, ut ita dicam, docta ignorantia, sed docta spiritu Dei qui adiuvat infirmitatem nostram» (Ep. 130, XV, 28).

Por todo ello, resulta extraño que se deforme la doctrina agustiniana, como por ejemplo Casotti, que presenta el siguiente Agustín.

(2) *Histoire de l'Éducation dans l'Antiquité*, Paris, 1950, pág. 119. (Véase especialmente *De Ordine*, II, 18.)

«¿Qué es, pues, verdad en la teoría agustiniana, según la cual es Dios quien, desde el interior, muestra la verdad al alma humana? Esto: que ciertamente de Dios viene a nuestra alma la facultad de conocer: la luz intelectual, los primeros principios, la sensibilidad. Pero después el desarrollo de esta facultad y su paso de la potencia al acto vienen, no ya por intervención de la Causa Primera, sino por intervención de una causa segunda, cual es precisamente el maestro humano» (3).

Al incrustarle a San Agustín un léxico distinto, termina sacándole una teoría distinta de la que San Agustín escribió.

Ahora bien, no es una historia del problema lo que pretendo, sino tan sólo señalar las posiciones más importantes que la Historia del pensamiento ofrece. Y frente a las que terminan en la negación de la transmisibilidad del saber del maestro al discípulo, encontramos dos posturas, principalmente, que llegan a distinta conclusión. Se trata de Siger de Brabante y de Santo Tomás.

Entre las proposiciones de Siger de Brabante condenadas en 1277, hay una que dice: «Quod scientia magistri et discipuli est una numero»... (4).

Se trata, no ya tan sólo de afirmar la transmisibilidad del saber, sino la identidad misma del saber en maestro y discípulo. Posición ésta, sin duda, consecuencia de la doctrina del entendimiento común, en su aplicación por el averroísmo latino, y resulta insostenible sin este soporte doctrinal, ya que la identidad del saber (que sería distinto solamente en la apariencia) sería fruto de la identidad del intelecto poseedor del saber.

Frente a esta posición, Santo Tomás, realiza un gran esfuerzo filosófico para replantear el problema. El «De Magistro» resulta ininteligible si se lo toma aislado, lo cual ha sido causa de que se le haya desdénado por casi todos los historiadores e incluso por la mayoría de los doctrinarios.

El planteamiento inicial lo hace Santo Tomás con respecto a la inteligencia: la virtud y la ciencia podrán pasar al alumno, cuando sea posible el paso de la ciencia «numéricamente una» de un hombre a otro. Pero esto, sigue, es inadmisibile (la aporía de Gorgias sólo la esquivaba el planteamiento averroíta), y concluye: «Ignorato vero significatione signorum, non possumus per signa aliquid addiscere. Si ergo homo nihil aliud faciat ad doctrinam quam signa proponere, videtur quod homo ab homine doceri non possit» (q. XI, a. 1, 3). No creo aventurado el afirmar que Santo Tomás acepta el planteamiento platónico (al fin y al cabo Aristóteles no se planteó directamente el tema)

(3) *La Pedagogia di S. Tommaso*, 1931, 43.

(4) MANDONET: *Siger de Brabante*, Louvain, 1911, pág. III.

y le dará solución tomada aparte la doctrina de la potencia y el acto y la de los hábitos. El saber no será transmisible, pero se podrá provocar el saber en el alumno: «Quod ille qui docet, non causat veritatem, sed causat cognitionem veritatis in discente. Propositiones enim quae docentur, sunt verae antequam sciuntur, quia veritas non dependet, a scientia nostra, sed ad existentia rerum» (q. XI, a. 3, ad 6).

Santo Tomás seguirá: las formas naturales preexisten en la materia en potencia; la educación será el proceso por el cual pasen al acto, pudiendo intervenir en este proceso un agente exterior, al existir en el hombre ciertos primeros conceptos de la inteligencia, como la razón de ser, de los que son deducibles los principios universales. Pues bien, será por el empleo de estos principios universales como la inteligencia adquiere el conocimiento de las cosas contenidas en ellos en potencia. La intervención del maestro podrá darse cuando la ciencia existe en el individuo en condición de potencia activa. Por tanto, el maestro sólo puede ayudar al discípulo a que éste realice en acto el saber, que ya tiene en potencia: «... quod docens non dicitur transfundere scientiam in discipulum, quasi illa eadem numero scientia quae est in magistro, in discipulo fiat; sed quia per doctrinam fit in discipulo scientia similis ei quae est in magistro,educta de potentia in actum» (q. XI, a. 1, ad 6).

Considera de la mayor importancia la expresión *scientia similis*, ya que expresa el parecer de Santo Tomás de que no es, en el maestro y en el discípulo, el saber uno en número, sino diverso; pero, además, que este saber, en doble formulación, no es igual, sino tan solo semejante. La verdad de la cosa es una: sólo depende de la existencia de la cosa; pero el saber de la verdad nunca podrá ser *igual* en dos hombres, sino solamente semejante. Los motivos no radican en la realidad, sino en el sujeto y sus limitaciones.

Dos serán los medios de ayudar el maestro al discípulo:

- 1, darle auxilios e instrumentos para que el intelecto del discípulo adquiriera, elabore, el saber;
- 2, fortalecer su entendimiento proponiendo al enlace de los principios con las conclusiones.

El valor de esta concepción permite, pues, solventar la aporía. El planteamiento socrático era verdadero parcialmente en dos sentidos: en cuanto a la dificultad teórica a vencer y en cuanto a su realización práctica. No acertó en cuanto a la solución teórica del problema. El correcto planteamiento del problema es debido a San Agustín, en el cual alcanza una acuidad y profundidad no logradas después ya nunca. Sin embargo, la recurrencia al iluminismo, en mi opinión, sólo se justifica en San Agustín por unificar en un saber peculiar Filosofía y

Teología. Intentando dar una solución filosófica, lo cual creo posible, estimo que el empleo de la doctrina de la potencialidad por Santo Tomás permite ver claro el problema, dentro mismo de la Filosofía. Probablemente, si San Agustín hubiese intentado situarse en esta perspectiva, hubiese recurrido igualmente al «De Anima», de Aristóteles.

Con su acostumbrada precisión, Etienne Gilson sintetiza esta posición, agustiniana en sus perfiles a aristotélica en la solución: tal es en mi opinión la significación del «De Magistro», de San Agustín, un estudio cuya conclusión es que nadie enseña a nadie. Pero, todos en el mundo, estudiantes y colegiales, conocen por amarga experiencia que esta afirmación es demasiado codiciable para ser verdad. Si fuese verdad, todos los Profesores perderían inmediatamente su trabajo. Hay que aprender de Santo Tomás de Aquino, quien completó felizmente lo que San Agustín había dicho; obsérvese que los maestros, aunque no pueden pensar ellos por nosotros, pueden sin embargo hacernos pensar por nosotros, o al menos ayudarnos a hacerlo. Mediante palabras cuidadosamente seleccionadas, las cuales expresan los respectivos conceptos y juicios, un maestro competente puede llevar la mente de sus discípulos a asimilar los conceptos y juicios. Lo que los alumnos aprenden de sus maestros no es necesariamente lo que los maestros piensan. Más bien podría decirse que entienden de sus maestros lo que éstos dicen. En esto es donde San Agustín tenía razón: no se puede conocer algo sino a través de la propia mente. Cuando un maestro ha logrado hacer comprensible su propio pensamiento a uno o a varios discípulos, no ha suplantado la inteligencia de éstos (5).

Solamente ya destacaré la actitud de algunos pensadores como términos de comparación.

Para Descartes no hay problema, pues quien por sí mismo no reelabora el método, y con él la sabiduría, no se instruye ni aprende. Incluso psicológicamente esto está de acuerdo con su carácter: «Confieso haber nacido con entendimiento tal, que la mayor felicidad del estudio consiste para mí no en adoptar las razones de los demás, sino en hallarlas por mí mismo» (*Reglas*, IX). La Teoría de la Significación, tan desarrollada por la Lingüística moderna, tiene un gran exponente en Heidegger, para el cual toda la estructura del mundo se centra precisamente en los signos: «El signo no es una cosa en relación de significación con otra cosa, sino un utensilio que revela explícitamente a la circunspección un conjunto de útiles, de tal manera que, al mismo tiempo, se nos muestra el carácter mundado del ser-amano) (*S. Z.*, 80). Con ello, se pretende hechar por tierra el plantea-

(5) *History of Philosophy and Philosophical Education*, Milwaukee, 1948, páginas 9-11.

miento del problema que hemos visto. Al negar al signo el carácter de cosa desaparece automáticamente el problema. Desde otro punto de vista, Croce pretendía deliberadamente que plantearse el problema de la no transmisibilidad del saber es un sinsentido. Estimo que ello es debido al idealismo, explícito o subyacente, en estos pensadores, pues en la línea agustiniana encontramos a Kierkegaard, quien se plantea («Les miettes philosophiques», París, 1947), precisamente partiendo de Sócrates, este problema, que considera raíz del problema mismo de la *verdad*. Para los griegos, dice, el maestro no es más que la ocasión de que el discípulo descubra una verdad «que ya existía en él», mientras que para los cristianos, el Maestro (Dios) engendra la verdad en el discípulo, que sufre un re-nacer. Consecuencia inmediata es que el único verdadero maestro será Dios. La continuación de la argumentación de Kierkegaard ya no interesa ahora. En todo caso, este planteamiento muestra que una vez más un pensador no ha encontrado explicación a la transmisibilidad del saber, a tal grado, que concluye: «... el Salvador del mundo, Nuestro Señor Jesucristo, no ha traído al mundo ni enseñado jamás una doctrina, sino que solamente ha reivindicado, en cuanto modelo, la imitación, y por su 'reconciliación' ahuyenta, en lo posible, del alma buena toda angustia»; con lo cual termina, como de costumbre, con lo paradójico.

CONSTANTINO LASCARIS COMNENO
Profesor de la Universidad de Costa Rica.