

# LA FORMACION DE LA PERSONALIDAD HUMANA SEGUN LOS PRINCIPIOS PEDAGOGICOS DE SANTO TOMAS

Por P. JESÚS VALBUENA, O. P. (†)

Cualquiera que sea la opinión que se tenga sobre el constitutivo metafísico de la persona, es evidente que la personalidad humana se nos revela como un agregado humano, bajo cierta forma de totalidad individual y relativa, con posesión y dominio de sí mismo en el ser y en el obrar según determinadas normas y principios racionales, con poder de autodeterminación, con relativa independencia y autosuficiencia propias y con unidad, continuidad y coherencia. Se podrá pensar que esto es propiamente el carácter en un sentido ético-moral. Pero precisamente el carácter, en tal sentido, no es sino la resultancia y proyección de tal personalidad.

Este agregado humano, que, según Santo Tomás, es lo más noble y perfecto a que se puede llegar en cada uno de los diversos órganos y aspectos naturales<sup>1</sup>, radicalmente lo posee ya el hombre por su misma naturaleza inteligente y libre. Pero para poseerlo de un modo explícito y actual, tiene que adquirirlo bajo esta forma, y en esa adquisición tienen parte múltiples factores formativos, cuales son ciertas predisposiciones psicológicas congénitas, el ambiente ético-social espontáneo o calculado del hogar, la escuela, la Igle-

---

<sup>1</sup> «*Persona significat id quod est perfectissimum in tota natura*» (P. I., q. 29, a. 3).

sia, la calle, etc., en que el individuo humano vive, crece y se desarrolla, y, sobre todo, la formación pedagógica consciente y planeada, o sea, lo que hoy se entiende por la «educación del hombre».

De momento sólo vamos a fijarnos en este último factor formativo de la personalidad, sin restringir, no obstante, el sentido de la educación humana a la función profesional de los llamados pedagogos, maestros o educadores, aunque nos refiramos primordialmente a ese aspecto de la educación.

Dos cosas creemos que se pueden dar aquí por supuestas: la relación de causa y efecto que existe entre la educación y el carácter o personalidad y el distinto efecto que en este sentido pueden producir los diferentes métodos y principios, que pecan por exceso o por defecto en cuanto a lo que conceden o suponen en el educando.

Pío XII, en su encíclica *Divini illius Magistri*, sobre la educación cristiana de la juventud, resumiendo él mismo su pensamiento sobre este punto, escribe así:

«El verdadero cristiano, fruto de la educación cristiana, es el hombre sobrenatural que piensa, juzga y obra constante y coherentemente según la recta razón iluminada por la luz de los ejemplos y de las doctrinas de Cristo, o, por decirlo con el lenguaje ahora en uso, el verdadero y cumplido hombre de carácter. Pues no constituye cualquier coherencia y tenacidad de conducta, según principios subjetivos, el verdadero carácter, sino solamente la constancia en seguir los principios eternos de la justicia... Tal meta y término de la educación cristiana parece a los profanos como una abstracción, o más bien como una cosa irrealizable, sin arrancar o menoscabar las facultades naturales y sin renunciar a las obras de la vida terrena. Por tanto, ajena a la vida social y a la prosperidad temporal; contraria a todo progreso en las letras, en las ciencias, en las artes y en toda otra obra de civilización... El verdadero cristiano, lejos de renunciar a las obras de la vida terrena o amenguar sus

facultades naturales, más bien las desarrolla y perfecciona coordinándolas con la vida sobrenatural, hasta el punto de ennoblecer la misma vida natural y de procurarla un auxilio más eficaz no sólo de orden espiritual y eterno, sino también material y temporal»<sup>2</sup>.

La educación cristiana—dice el mismo Pontífice con palabras de Santo Tomás—ha de considerar al hombre, en el conjunto de toda la vida humana—física y espiritual, intelectual y moral, individual y social—, no con miras a reducir esta vida o alguno de sus aspectos, sino para darle mayor amplitud, elevándola, regulándola y perfeccionándola integralmente. El humanismo no cristiano—exageración y a la vez parcelación pagana de lo humano—es el que en realidad ha hecho, por una evidente paradoja, semejante reducción de la vida del hombre, restando a ésta las dos notas más salientes de la personalidad, que son el sentido de totalidad y de autosuficiencia relativas para llenar sus aspiraciones naturales, al lanzarle a vías muertas, incluso en los caminos de su pensar y desear naturales.

La posesión y dominio de sí mismo—otra de las modalidades manifestativas de la personalidad—no se han de entender simplemente como un grado de independencia en el pensar y en el obrar respecto al influjo de los demás sobre nosotros, ni tampoco (según lo advierte Pío XI en su encíclica) como cualquier unidad y consistencia en el obrar a base de cualesquiera principios subjetivos. Se han de hacer consistir en el uso constante de la recta razón iluminada por la doctrina y los ejemplos de Cristo, en oposición a los impulsos, pasiones y afectos desordenados, vengan éstos de fuera o del interior de nosotros mismos. En esta armonía de la vida interior, continuada y sostenida incluso frente a los mayores obstáculos, se ha de hacer consistir principalmente la auténtica personalidad de sentido racional y cristiano, y en

---

<sup>2</sup> Traducción oficial española en *Colección de Encíclicas y Cartas Pontificias*, preparada por la A. C. E., pp. 862-863; Madrid, 1948.

el ejercicio de esta vida es donde principalmente se ha de buscar y afianzar la autoformación de la verdadera personalidad humana.

Para que la educación tenga por resultado este producto racional y cristiano, los métodos pedagógicos han de tomar sus principios, por una parte, del conocimiento de la auténtica naturaleza que se ha de desarrollar, y, por otra, del conocimiento exacto de todo aquello que las potencialidades del educando necesitan recibir para su completo e integral desarrollo. Esto equivale a afirmar la necesidad de fijar, con exactitud y con anterioridad a todos los métodos y principios pedagógicos, lo que en términos de estricta filosofía se llaman las *cuatro causas* genéricas de la educación o formación humana.

Nuestro guía en esto va a ser el angélico doctor Santo Tomás de Aquino, una de las figuras históricas de más determinada e inconfundible personalidad, así en su vida y pensar como en sus obras escritas, y tanto en la práctica como en la especulación. Difícilmente se podrán leer sus obras, y particularmente su *Suma Teológica*, sin adquirir una bien definida marca de disciplina y orden mental, que son una de las características más principales del santo en su vida y en sus escritos.

Santo Tomás no escribió ningún tratado expreso de Pedagogía. Pero, como sucede respecto de tantas otras materias prácticas, nos ha dejado incidentalmente las bases más objetivas, seguras, efectivas y claras que en síntesis o principios de esta materia se pueden desear.

Para explicar la génesis del conocimiento en el hombre, base de toda personalidad razonable, comienza el santo por rechazar la sentencia de los averroístas, que concebían la mente humana no de semejante manera a como la concibe el hombre de la calle; es decir, como una simple cámara fotográfica que es impresionada, bien por las cosas sensibles (según el hombre de la calle) o bien por la única inteligencia posible (según los averroístas), sin que ni en uno ni en otro caso intervengan otros factores objetivos o subjetivos

en la formación del conocimiento humano. Rechaza igualmente Santo Tomás la opinión de los platónicos, que, por oposición a los averroístas y al hombre de la calle, creían que el saber y la ciencia vienen exclusivamente de dentro del alma, a la que son congénitos desde antes de la unión de ésta con el cuerpo, adormeciéndose las ideas en el momento de la unión y debiendo servir los maestros, los libros y las cosas sólo como reloj de alarma que los despierten y hagan conscientes al hombre.

Santo Tomás sienta, con Aristóteles, estas tres posiciones fundamentales en toda auténtica pedagogía:

1) La condición inicial de la mente humana en la adquisición del conocimiento es la de una pantalla en la que nada absolutamente hay proyectado, pero en la que pueden proyectarse todas las cosas cognoscibles. Es el *tanquam tabula rasa* de Aristóteles, y el estado de potencialidad activo-pasiva que Santo Tomás supone en la inteligencia humana cuando afirma que «el maestro es causa de la ciencia en el discípulo, haciendo a éste pasar del estado de potencialidad al de actualidad»<sup>3</sup>, o de poder conocer las cosas al estado de conocerlas de hecho.

2) Las cosas que nos rodean se proyectan desde el mundo exterior sobre nuestra inteligencia, obrando por sí mismas mediante la luz, los sonidos o el contacto inmediato en nuestros sentidos, a través de los cuales, como por avenidas, llegan hasta nuestra inteligencia convenientemente transformadas y elaboradas en ideas. Es el *omnis cognitio humana incipit a sensu* o el *nihil est in intellectu quin prius fuerit in sensu*, que sintetiza la teoría escolástica del conocimiento.

3) Existe en nosotros un doble entendimiento, pues existe una función intelectual-activa («entendimiento agente») y otra activo-pasiva («entendimiento posible o pasivo»). De un modo particular importa a la Pedagogía el penetrar en la naturaleza y acción de este segundo entendimiento (o entendimiento sin más). Este es a la vez potencia operativa y

<sup>3</sup> P. I., q. 117, a. 1.

potencia pasiva, es decir, potencia operativo-pasiva. Parece que toda potencia operativa debiera ser activa y que todos los términos «operativo» y «activo» son sinónimos y coextensivos. No obstante, los escolásticos dividen la facultad superior cognoscitiva en potencia operativa activa, que llaman «entendimiento agente», y potencia operativa pasiva, que denominan «entendimiento pasivo». Una potencia operativa se dice pasiva cuando realiza, sí, una acción; pero esa operación, en lugar de recibirse en o *pasar* a otro sujeto distinto de la potencia productiva (como sucede en las que se llaman «acciones transeúntes»), se recibe y *permanece* en la misma facultad que la produce, a la cual actúa, completa y perfecciona. Tal es el entendimiento humano que llaman los escolásticos «posible» o «pasivo». Este produce la acción formalmente intelectual; mas esta acción o intelección, lejos de pasar a otro sujeto, se recibe y permanece en la misma potencia que la efectúa, completándose con esto el acto del conocimiento.

No debe perder nunca de vista la Pedagogía estas tres etapas del conocer humano: 1) etapa en que no hay nada, sea integral o relativamente, en el entendimiento; 2) etapa en que éste elabora por sí mismo y en sí mismo el objeto cognoscible como actualmente cognoscible, con la ayuda de las cosas mismas, del maestro, de los libros, los sentidos externos e internos, el entendimiento agente; 3) etapa en que recibe en sí mismo, como potencia pasiva, la representación fiel de las cosas que él mismo activamente ha elaborado, y con la cual se actúa y perfecciona a sí mismo, recibiendo inmaterialmente las cosas y siendo informado intencionalmente por el ser de las mismas, en lo cual consiste el conocimiento completo.

Lo que en esta teoría escolástica del conocimiento más debe interesar a la educación es el doble carácter activo-pasivo del conocimiento humano. Ningún educador puede ignorar este doble aspecto, ni desentenderse de él en sus métodos pedagógicos. Tampoco se puede exagerar indebidamente cualquiera de ellos, con perjuicio del otro. Lo cual equivaldría a

suponer y conceder al educando demasiado poco o demasiado mucho en el proceso de su desenvolvimiento mental. Ni el educando se basta convenientemente a sí mismo, como si su entendimiento fuera sólo activo, ni hay que hacérselo todo, como si fuera solamente pasivo. Esto no es obstáculo, sin embargo, para que el educador o maestro se fije preferentemente en el carácter «activo» del educando o discípulo. La causa eficiente principal de la adquisición del saber, y de la educación en general, no es nunca el maestro o educador ni lo son los libros—ni siquiera en la adquisición del saber por *disciplina*—, sino que lo es siempre el alumno. Una pasividad absoluta y completa del educando haría imposible e inútil toda educación y enseñanza. El maestro y los libros son sólo causa ministerial o instrumental en la adquisición del conocimiento. La prueba de esto—dice Santo Tomás—es el hecho de que el alumno, en el proceso autodidáctico, puede adquirir por sí solo, al menos de algún modo, la ciencia. Es lo que se llama adquisición del saber «por invención personal sin auxilio del maestro que le ayude a adquirirla por enseñanza o disciplina»<sup>4</sup>. Ni el maestro ni los libros pueden pasar directamente por sí mismos más allá de los sentidos exteriores del educando. No pueden más que facilitar al discípulo o al lector el proceso cognoscitivo, bien sea ordenando y disponiendo convenientemente al alumno los materiales de conocimiento o presentando ante él analogías, contrastes o ejemplos previamente conocidos, para que, a semejanza de estos procesos, forme él otras concepciones análogas.

Compara Santo Tomás la acción del maestro, al formar la ciencia en la mente del discípulo, al modo como se dice que el médico sana al enfermo. El médico no hace más que dar al enfermo las medicinas, que son como instrumentos o ayudas, con las cuales la naturaleza misma del enfermo sana a éste cuando ella, por cualquier desgaste o por cualquier

---

<sup>4</sup> P. I., q. 117, a. 1; cf. *Contra Gentiles*, c. 75; *opus. XVI*, c. 5.

trastorno funcional, no tiene en sí suficiente virtud intrínseca para hacerlo por sí sola.

Por ende, cuando Aristóteles y Santo Tomás dicen que «el maestro causa la ciencia en el discípulo reduciendo a éste de la potencia al acto» (I, 117, 1) o haciéndole pasar del estado de poder conocer al estado de conocer de hecho, se han de suponer estas dos condiciones: *a*) la potencia o poder del discente no son meramente pasivas, sino activo-pasivas y principalmente activas; *b*) el tránsito de la potencia al acto lo hace como causa eficiente principal el discípulo mismo, impulsado, ayudado o dirigido por el maestro (si se trata de aprender por enseñanza o disciplina).

Es evidente que el maestro no puede hacer más de lo que hemos dicho. Uno de los más excelsos privilegios y excelencias del hombre es que el santuario de su inteligencia y de su voluntad es en absoluto inaccesible a todo agente creado, incluso a los espíritus puros—buenos o malos—, estando reservado a Dios y al hombre mismo <sup>5</sup>.

Por otra parte, la ciencia es un accidente, y los accidentes, como decían los antiguos, no son ganado trashumante que emigre de un sujeto a otro <sup>6</sup>. Les es naturalmente esencial estar *en*, y, por lo tanto, en el tránsito perecerían. La ciencia, pues, como todo accidente, no puede estar con identidad numérica más que en el sujeto en que se origina, ni puede originarse más que en el sujeto en que actualmente está.

Esto significa, en primer lugar, que hay que desechar la idea plebeya y vulgar de que la ciencia subjetiva o particular es una cosa ya hecha y que el aprender es un trasiego o trasvase de la ciencia de los libros o de la mente del maestro a la mente del que aprende <sup>7</sup>. Siempre la misma inconveniencia y siempre también el mismo remedio: el error de

<sup>5</sup> «*Solus Deus illabitur animae*», como dicen los teólogos.

<sup>6</sup> «*Accidens non migrat de subiecto in subiectum*» (cf. III c. *Gent.* C. *Gent.*, c. 60; *De Verit.*, XI, 1.

<sup>7</sup> Véase «Santo Tomás», en *De Verit.*, q. XI, a. 1, ad 6.



exagerar o mirar sólo el carácter *pasivo* en el discente y el remedio de concebir la educación y formación del educando como fruto primordialmente del ejercicio de una actividad personal del mismo.

El secreto del éxito en la formación pedagógica, por lo que se refiere no al contenido, sino al modo de lo que se ha de enseñar, ha de consistir en acertar a ayudar al educando en *todo* y en *sólo* lo que él necesite, fomentando y respetando hasta el máximo posible el ejercicio de la actividad y personalidad propias del educando. No es cosa fácil acertar en el punto que marca el límite de necesidad de ayuda del maestro y de autosuficiencia del discípulo. Esta acomodación o adaptación del maestro al alumno es tal vez la cualidad más peculiar del auténtico educador.

Volviendo a resumir lo que hemos dicho, antes de pasar a las conclusiones prácticas, diremos que las tres ideas que más resaltan en lo que pudiéramos llamar principios pedagógicos de Santo Tomás son las siguientes:

1.<sup>a</sup> El carácter primordial y preferentemente activo que se ha de suponer, reconocer y respetar siempre en el educando, para no interferir ni impedir la personalidad del mismo, sino hacer que la ejerza y la desarrolle al ejercer y desarrollar conscientemente su propia actividad.

2.<sup>a</sup> La causa eficiente principal de la adquisición del saber y de la ciencia, incluso cuando se adquieren por disciplina o enseñanza, no son nunca el maestro ni los libros, sino el discípulo mismo.

3.<sup>a</sup> El maestro, imitando en la enseñanza artificial el modo natural en que el discípulo adquiere por sí mismo la ciencia—siempre el arte imita en sus procesos la naturaleza<sup>8</sup>—, ha de partir siempre y necesariamente de ciertos conocimientos previos que el discípulo ha adquirido ya, bien sea por anteriores enseñanzas o de un modo seminconsciente y seminnato (instintivamente). Este segundo modo de conocimiento autodidáctico se refiere a los primeros principios,

---

<sup>8</sup> Cf. *De Verit.*, q. XI, a. 1.

sean éstos complejos o incomplejos, es decir, los juicios primeros universalísimos o las ideas más trascendentales. Como la «ageneración» es generación añadida a lo ya engendrado, así la palabra latina *addiscere* parece significar conocer añadiendo a lo ya conocido. Superfluo sería aquí añadir que, en virtud de la parte que el discípulo tiene de pasivo, se necesita suponer siempre en el maestro la ciencia de que carece el alumno, el cual ha de adquirir su propia ciencia a imitación de la del profesor<sup>9</sup>.

Por eso hace notar Santo Tomás que no se puede con propiedad ser maestro de sí mismo: maestro (en latín *magister*) proviene de *magis* (= más). Y si así es, está claro que ni puede ser más que uno mismo, ni se puede ser maestro de otro sin ser más que él<sup>10</sup>.

#### CONCLUSIONES PRÁCTICAS DE ESTOS PRINCIPIOS Y NORMAS

1. La *conclusión primera* en importancia, y que más hace a nuestro propósito de la formación de la personalidad humana, es que al educando no se le ha de pretender «hacer», como si fuera, respecto a su formación y desenvolvimiento, sólo o primordialmente *pasivo*, sino que hay que moverle a «hacerse», ayudándole únicamente *sólo* y *cuanto* lo necesite. Es preciso no tender, ni consciente ni inconscientemente, a orientarle hacia la pasividad o a la desconfianza en sí mismo. Siempre será preferible tender a lo contrario, es decir, hacerle aspirar a una autosuficiencia humana relativa e impulsarle a que cifre sus esperanzas no en la suerte o en oportunidades eventuales, sino en el ejercicio y esfuerzo personales y perseverantes de la actividad e iniciativa propias. Una buena consigna que se puede dar a todo educando es que no busque ni reciba ayuda ajena mientras no esté verdaderamente necesitado de ella. De otro modo, podrá habituarse a no depender de otros, y en los caminos de la vida

---

<sup>9</sup> Cf. *De Verit.*, q. XI, a. 1, c. et ad 6.

<sup>10</sup> Cf. *ibidem*, a. 2.

no tropezará, como suele decirse, incluso en una raya de lápiz.

2. *Conclusión segunda.* El desarrollo humano a que debe aspirarse en la educación es el desarrollo *integral, armónico y simultáneo* de todo el hombre. Al hombre no hay que formarle sólo para «saber», sino también, y más principalmente, para «vivir»; para vivir la vida física o material y la espiritual, la intelectual y la moral, la individual y la colectiva o social. Vivir es más importante que saber: vivir es principio, medio y fin del saber. «Primero es la vida que la doctrina—dice Santo Tomás—, pues la vida conduce al conocimiento de la verdad»<sup>11</sup>. Nadie cuestionará esto por lo que se refiere a las verdades normativas de la vida, que son las que constituyen el mejor saber. La misma fe nos dice que «el temor de Dios es el principio de la sabiduría»<sup>12</sup>. Y por sabiduría no se ha de entender saber de qué elementos se integra una célula o una molécula, sino saber qué son, de dónde vienen y adónde van, en última instancia, el hombre y el universo. El vivir es además medio para la conservación del saber. Se ha dicho que «cuando el hombre no vive como piensa, pronto comienza a pensar como vive» (Fulton Sheen). Lo cual está probado experimentalmente por la historia de muchos individuos y de algunos pueblos y civilizaciones, en los que al desordenarse sus vidas se han desordenado también sus ideas. Verdad que podemos comprobar diariamente. En cierto modo, el pensar es al vivir, como el obrar es al ser. Y del obrar dicen los escolásticos que sigue siempre al ser: *operari sequitur esse*<sup>13</sup>.

El Divino Maestro se presentó a sí mismo, bajo este aspecto, como el Camino, la Verdad y la Vida. Cristo era, es y será siempre el Camino, la Verdad y la Vida, por antonomasia y por esencia. A todo otro maestro no le puede con-

<sup>11</sup> *In Matth.*, V, 4.

<sup>12</sup> *Prov.*, I, 7.

<sup>13</sup> Cf. N. SIGNORIELLO: «*Lexicon peripateticum...*», en *Romae*, página 237; 1931.

venir este título de maestro—el más noble y honroso de todos los títulos—más que como remotísima participación de Cristo y como lejana aproximación a El. No obstante, si el maestro quiere aproximarse y aproximar a sus discípulos a Cristo, marchando y llevando a sus discípulos hacia El, ha de llenar, con sentido de responsabilidad y escrupulosidad, estas tres funciones fundamentales y esenciales de todo magisterio: mostrar a los discípulos el camino por donde deben caminar, enseñarles la verdad que han de poseer y comunicarles la vida del alma que han de vivir. Sin estas tres cosas o sin alguna de ellas—camino, verdad y vida—, la educación será manca, deficiente, incompleta. Particularmente, sin la primera y tercera—el camino y la vida—la educación podrá a la larga venir a ser un mal para el individuo y para la sociedad de que forma parte. Tampoco podrán ser sustituidas. Las adulteraciones y sustituciones rara vez dejan de resultar factores nocivos. El hombre necesita de ayuda en la línea del desarrollo del vivir, como lo necesita en la línea del desarrollo del conocer. Y esta ayuda que necesita tiene su modo de ser bien determinado.

Imitando a la naturaleza que, aunque con cierto orden, desarrolla simultáneamente todo el hombre—cuerpo y vida del espíritu, uso de la inteligencia y del corazón, etc.—, la educación debe ser simultánea, armónica e integral. No tiene sentido que en la Universidad, en su sentido de universalidad, se quiera excluir la formación religiosa y moral de la juventud, cuando tanto se insiste en continuar con la educación no sólo intelectual, sino aun con la política social, e incluso con la educación física. ¡ Como si el proceso de la educación religioso-moral fuese más breve o menos importante que el de otra educación parcial cualquiera! El árbol necesita y sigue desarrollando simultáneamente y con armonía las raíces, el tronco y las ramas; porque el árbol perfecto no es ni sólo sus extensas raíces, ni sólo su sano tronco, ni sólo la frondosidad de sus ramas y follaje, sino todo esto junto y proporcionado. Así el hombre completo no es ni el atleta, ni el instruido, ni el de buena voluntad, ni el de finos

modales sociales, sino todo esto junto en el mayor y mejor grado posible.

3. *Tercera conclusión.* El fin de la educación es desarrollar todas las capacidades del hombre con miras a la mayor autosuficiencia humana posible de cada individuo en ambas líneas: la del saber y la del vivir. Luego lo más valioso e importante para el hombre no son los *libros* y el conocimiento de los *hechos*, sino las *materias* y la *facultad* de *aplicar los principios* del saber y del vivir a los hechos de la vida. Lo que se ha de enseñar, pues, son las *materias* y los principios; no los libros y los hechos, que sólo son instrumentos o materia para la educación. Sin los hechos y los libros difícilmente se podrá dar la educación; pero puede darse el conocimiento de aquéllos sin que haya educación propiamente tal<sup>14</sup>. Si la ciencia y la educación fuesen sólo almacenamiento y posesión de hechos, de fórmulas o de definiciones y de nombres y palabras, una enciclopedia tendría mayor educación y ciencia que cualquier hombre.

4. La *cuarta* y última *conclusión*, de carácter más complejo que las anteriores, puede sintetizarse en el principio cartesiano «*Cogito ergo sum*» («Pienso, luego existo»). Para nuestro propósito, esta frase del filósofo francés es tan feliz y fecunda en Pedagogía como desafortunada y estéril para el fin para que su autor la acuñó. Efectivamente, si se admite el dinamismo de las ideas, se ha de convenir que en la educación ha de hacerse no por ideas negativas ni del mal, sino por *ideas positivas y del bien*, que son las verdaderamente constructivas. El Doctor Angélico da en todos sus escritos, y de un modo especial en sus tratados morales, una extensión mínima e insignificante a la exposición del error y de los vicios y una máxima extensión a la exposición de la verdad y de las virtudes. Y es de lamentar que gran número de moralistas modernos se hayan apartado de él en estos puntos.

---

<sup>14</sup> Cf. SANTO TOMÁS: *De Verit.*, q. XI, a. 1 ad 2.

Al educando no se le ha de formar por ideas y vías negativas, insistiéndole constantemente y fijando en su mente lo que no es, o lo que es y no debe ser, o simplemente lo que no debe ser. Se le ha de formar por ideas y vías positivas, poniendo ante él lo bueno que debe ser y alguna vez también lo bueno que es. No hay que educarle por «no seas» o «no hagas», sino por «debes ser» o «debes hacer». Un refrán castellano dice que «en dando que el perro ha de rabiar, rabia». Es decir, que si nos empeñamos e insistimos en llamar constantemente a un hombre tonto o malo, termina él por convencerse de que lo es, y comienza a hacérsele como connatural y propio el obrar como tal. Si al educando se le trata como a una persona, como a un caballero, y se le da a entender que se espera de él que ha de obrar como tal, se fija en él esa actitud mental, y es probable que conforme a ella obre habitualmente en realidad, al menos en los casos normales. Entre los extremos de una tendencia excesiva al optimismo, al complejo de superioridad, a la confianza en sí mismo, y la tendencia contraria a la desconfianza, al pesimismo, al complejo de inferioridad y al poco aprecio de sí mismo, siempre será preferible prácticamente la primera tendencia.

Tampoco se debe confundir el ejercicio de la función de enseñar y de educar con el ejercicio de la función de regir o de gobernar, y menos con el ejercicio de gobernar despótica o tiránicamente. Sin permitir nunca que se falte al orden y a la debida disciplina, debe gobernarse lo menos posible al educar o enseñar. El educando y el discípulo tienen el derecho y el deber de ejercer con cierta autonomía, a la vez que con cierta sujeción disciplinar, sus facultades, su actividad y su iniciativa propias. Como el excederse en respetar este derecho y este deber es camino para originar en el educando una tendencia habitual al sentido de anarquía, también el reprimir indebidamente el uso de tal derecho y deber conduce o prepara el terreno para el despotismo y la dictadura intelectual, que hacen estéril toda personalidad mental. Evitar ambos extremos, de orientación hacia el despotismo o hacia la anarquía—ha dicho Jacques Maritain—, «consti-

tuye la gran preocupación del personalismo tomista»<sup>15</sup>, y la debe constituir para todos en Pedagogía no menos que en Política. El maestro y el profesor tienen el deber no sólo de respetar y de fomentar en el alumno este personalismo, sino también de encauzarlo en el presente y para el futuro del educando. Los maestros que en la práctica de la enseñanza y educación, consciente o inconscientemente, parecen entender como esencial a su función el cortar las alas a sus educandos, abatiéndolos o apocándolos sin ninguna medida, haciendo de ellos propicia materia de despotismo, resultan tan censurables como aquellos otros que exaltan desorbitadamente los ánimos y los derechos inauténticos de sus discípulos con ideas subversivas y demoledoras o con actitudes demagógicas más o menos disimuladas. Unos y otros carecen del sentido de responsabilidad de maestros, o se desentienden culpablemente de él. La libertad implica, ante todo, responsabilidad y moralidad. Aunque también es verdad que implica objetividad, frente a ese antiobjetivismo contemporáneo que exigen hoy la mayoría de los *slogans* o *ismos* de todas clases: políticos, sociales y pedagógicos.

Hagamos una última observación trascendentalísima para todos los métodos y concepciones de la Pedagogía, por la cual debiéramos quizá haber comenzado.

Nos referimos al hecho de que al hombre hay que tomarle hoy, para su educación, tal como es él en realidad, si no se quieren adulterar fundamentalmente el fin y la naturaleza de la educación humana. Esta realidad es que la mente y la persona humana, inteligente y volitiva, están inmediata y directamente ordenadas por Dios a la bienaventuranza sobrenatural. Por consiguiente, toda educación o pedagogía, como todo nacionalismo o política, que no reconozcan especulativa y prácticamente este hecho, o que pretendan de cualquier modo oponerse a él, o simplemente desentenderse del mismo, despolarizan en ese sentido la perso-

---

<sup>15</sup> *Persona y bien común*, p. 11 (trad. esp.; Buenos Aires, 1948).

nalidad humana y constituyen una adulteración radical de la auténtica educación del hombre.

Y, como antes dijimos, todas las adulteraciones y todos los sustitutivos, a la corta o a la larga, vienen a resultar nocivos. Sobre todo cuando se trata no de autenticidades del arte o de la industria humanas, sino de autenticidades de lo ordenado por la naturaleza y por el soberano Autor de todo lo creado.

P. JESÚS VALBUENA, O. P. (†)