

LA POSICION DE SANTO TOMAS RESPECTO A LAS CUATRO CAUSAS DE LA EDUCACION

I

LAS CUATRO CAUSAS DE LA EDUCACIÓN

Para aquilatar una definición, la filosofía aristotélica cuenta con una piedra de toque. Para desarrollar un concepto haciendo brotar de él un tratado sistemático, dicha filosofía posee un tópico infalible. La piedra de toque y el tópico no son otros que la teoría de las cuatro causas: eficiente, material, formal y final. A menudo se añade la causa ejemplar, pero es evidente que pertenece a la causalidad final.

Hay que tener presente, sin embargo, que este recurso lógico, para aquilatar, investigar y exponer, llega a resultados muy diversos según el punto de vista desde el que se examina la realidad o el concepto en cuestión. Un periódico—por ejemplo—, mirado desde el punto de vista del impresor, tiene por causa eficiente la rotativa; por causa material, el papel; por causa formal, los tipos de imprenta y los grabados; por causa final, el mismo periódico proyectado; y por causa ejemplar, acaso un periódico extranjero. Pero, si lo consideramos en su aspecto ideológico, su causa eficiente será tal vez un partido político; su causa material, un impresor; su causa formal, un cuerpo de redactores; y su causa final, el propio periódico en cuanto que propaga eficazmente determinado ideario.

No ha de sorprendernos que lo propio ocurra en el campo pedagógico. La causa eficiente de la educación—para concretar más nuestro pensamiento—no será la misma si analizamos el concepto de la educación «in fieri» que si escrutamos el de la educación «in facto esse»; y aun dentro del primer enfoque, cabe una discriminación.

En el proceso educativo se distinguen claramente tres episodios: el *auxilio* (1), la *cooperación* del educando al auxilio, y el *fruto* de aquel auxilio y de esa cooperación. Los dos primeros pertenecen al «*fieri*», el tercero al «*in facto esse*». Es perfectamente lógico que para el autor que se sitúa en el punto de vista del *auxilio* la causa eficiente de la educación sea el educador; para el que se coloca en el de la *cooperación*, lo sean las facultades y especialmente la voluntad del educando; y para el que elige el punto de vista

(1) Véase mi artículo *Teoría de la crisis de la educación general* («Convivium», núm. 3).

del *fruto* cosechado, la causa eficiente principal sean los actos del educando que labran los hábitos.

Intentar, a base de esto, descubrir contradicciones entre esos grupos de autores, o esforzarse en conciliar estas supuestas contradicciones, por medio de una síntesis que las supere, constituye una ingenuidad pueril que a nadie sorprende más, sin duda, que a los propios autores.

En cambio es legítimo y no carece de interés, puesto que muchos de los que han tratado este tema respetan, admiran y mencionan al Doctor Angélico, dedicar una nota a puntualizar cuál de esos tres puntos de vista escogió Santo Tomás. Se trata de un tema histórico, al que no debe llegar el apasionamiento de la controversia, tanto más cuanto que el hecho de que Santo Tomás se sitúe habitualmente en un punto de vista no significa que se oponga a los dos restantes.

II

LA POSICIÓN DE SANTO TOMÁS

Los textos de Santo Tomás relativos a nuestro asunto se agrupan naturalmente en dos familias, claramente diferenciadas: 1.^a, Textos que tratan del magisterio y de la enseñanza, pero que pueden aplicarse sin violencia a las causas de toda la educación; y 2.^a, Textos que se refieren a la educación en general, tomando pie del estudio del matrimonio o de la doctrina de la perfección cristiana.

Prescindiendo de algunas alusiones menos significativas o bien no redactadas personalmente por Santo Tomás, sobresalen en el primer grupo, por orden cronológico, los siguientes pasajes: a) Los cuatro artículos de la cuestión *De Magistro* en el *De Veritate* (c. 11), que datan de cuando el santo regentó cátedra en París (1256-1259); b) El capítulo 75, titulado en las ediciones corrientes «*Solutio rationum quibus videtur probari unitas intellectus possibilis*», del libro segundo de la *Summa contra gentes*, escrito después de 1261 y antes de 1265; c) Los dos primeros artículos de la cuestión 117 de la primera parte de la *Summa Theologica*, titulada «*De his quae pertinent ad actionem hominis*», redactados en Santa Sabina, entre 1265 y 1267; y d) Un sustancioso párrafo del capítulo 7 del *De unitate intellectus contra averroistas*, el famoso opúsculo que vió la luz en París en otoño de 1270.

Entre la aparición del primero y la del segundo de los textos citados, estalló en la Universidad de París el movimiento averroísta dirigido por Siger de Brabant, que se sumó a otras tendencias arabizantes de dudosa ortodoxia y no tardó en conquistar la hegemonía del aristotelismo paganizante. Dice Fr. Santiago Ramírez, O. P., que «el canónigo de Lieja Siger de Brabant, profesor en la Universidad de París, defendía con brillantez las tesis

de Averroes, o creídas tales, desde 1266» (2). En realidad, Siger de Brabant empezó a defenderlas con anterioridad. Lo que ocurrió en 1266 (27 de agosto) fué que el legado pontificio Simon de Brion—el futuro Papa Martín IV—, encargado de restablecer la paz en el seno de la Facultad de Artes de París, acusó—en su «ordinatio»—a Siger, como promovedor de disturbios (3). La lucha continuó en términos de creciente violencia. En 1270, el obispo de París, Esteban Tempier, condenó trece proposiciones erróneas, averroizantes en su mayoría. Por fin, en 1277, tras muchas alternativas, Siger huyó a Italia, donde permaneció hasta su muerte.

Teniendo presentes esos datos, nada tiene de extraño que Santo Tomás, en el primero de los textos alegados, la cuestión 11 del *De Veritate*, no cite ni aluda a Averroes ni a Siger, y ponga todo su empeño en fijar su posición respecto al neo-platonismo agustiniano, que atribuía al Verbo divino la causalidad principal directa en el enseñar y en el aprender, con lo que reducía extraordinariamente la eficiencia del maestro y la del discípulo, y a Avicena, que en lugar de atribuir estas influencias al Verbo divino las adjudicaba a la «inteligencia separada» más cercana a los entendimientos humanos, o sea, a la que mueve la esfera celeste más próxima a la tierra. El seudo Dionisio, Boecio, Avicena y sobre todo San Agustín en su *De Magistro*, título que coincide significativamente con el de la cuestión de Santo Tomás, y en el *De Trinitate*, y frente a ellos Aristóteles, son los autores básicos de estos cuatro artículos.

En cambio, a partir del texto del *Contra Gentes*, Avicena y el neoplatonismo agustiniano pasan a segunda fila y empiezan a aparecer y a menudear las citas de Averroes y de sus secuaces latinos, para quienes, no sólo es único el entendimiento iluminador o agente, sino que también lo es el entendimiento iluminable o informable («posible», en términos escolásticos). No existen entendimientos humanos individuales, personales. Una sola inteligencia, que anima los diversos cuerpos y fantasías humanas, extrae, de los fantasmas que le brindan las imaginaciones individuales, la ciencia, única y eterna, de la humanidad. Según el neoplatonismo cristianizado, el Verbo eterno, con su iluminación, suscitaba en los entendimientos el recuerdo de las ideas eternas, impresas en el alma desde el instante de su creación. Para el averroísmo, no es el hombre, el entendimiento individual, sino la humanidad, la que recuerda la ciencia adquirida tal vez milenios antes o la acrecienta con nuevas adquisiciones. La actividad del discípulo se reduce a facilitar fantasmas al entendimiento único, y el del maestro a presentar al discípulo materiales con los que pueda elaborar esos fantasmas corpóreos que ofrecerá a la inteligencia universal. Por esto, la cuestión de la *Summa Theologica*, paralela a la del *De Veritate*, ya no se titula, con remembranza agustiniana,

(2) *Suma Teológica*, vers. española. Tomo I, Introducción general, pág. 38. Madrid, 1947.

(3) F. VAN STEENBERGHE: *Siger de Brabant*, pág. 537. Lovaina, 1931.

De Magistro, sino, en resuelto plan de combate frente al averroísmo, «De las cosas que pertenecen a la acción del hombre».

Pese a esta diversidad de enfoque, sin cuya consideración no es posible interpretar ajustadamente ninguno de los textos mencionados, Santo Tomás persigue en todos ellos un objetivo común que lo mismo le servirá para frenar las exageraciones del iluminismo neoplatonizante que para rebatir el pansiquismo averroísta. Este objetivo no es otro que demostrar la causalidad, propia y no instrumental, del discípulo en la adquisición de la ciencia. Claro está—advierte repetidas veces—que Dios es la causa principal del saber humano, en cuanto que ha dotado a nuestra alma de un entendimiento capaz de descubrir la noción de ser y los principios fundamentales y de hallar luego las definiciones y relaciones entitativas de los seres. Pero, sin mengua de esta causalidad trascendente, Santo Tomás no se cansa de proclamar la causalidad principal del discípulo. «La razón del discípulo—dice en el *De Veritate* (q. cit., art. 1, responsio)—logra conocer las cosas ignoradas, valiéndose como de instrumentos de las enseñanzas del maestro». «Del mismo modo que la causa principal de la curación es la naturaleza del enfermo, la causa principal de la ciencia es la luz íntima del entendimiento», afirma en la cuestión paralela de la *Summa Theologica* (art. 1, ad. 1). «La ciencia—observa en el *De Unitate intellectus* (cap. 7)—no es causada en el discípulo según la medida del saber del maestro, sino según el talento del que aprende».

Estas reiteradas y terminantes afirmaciones, que constituyen un elemento esencial en la trama de los cuatro textos que estoy comentando, podrían inducir a algunos a creer que Santo Tomás atribuye al discípulo la causalidad eficiente principal de la enseñanza, y por analogía ve en el educando la causa eficiente principal de la educación. Nada más ajeno a su mente.

No pudo escapar a su perspicacia que para combatir las exageraciones del neoplatonismo y del panintelectualismo era imprescindible, además de reivindicar la causalidad del alumno en la conquista del saber, puntualizar y realzar la del maestro. No debe admitirse que la acción magistral se reduzca a hacer que el alma iluminada por el Verbo, recuerde lo que lleva impreso («algunos dijeron que las almas humanas son dotadas, cuando se las crea, de la ciencia universal, y que los medios utilizados por la enseñanza no hacen más que reconducir al alma al recuerdo y la consideración de lo que supo de antemano, de lo que infieren que aprender no es otra cosa que recordar», *De Veritate* q. 11, art. 1, responsio) o a que se cña a acarrear imágenes para que la inteligencia única las defina y eleve a ciencia, sin intervención alguna del maestro.

Dos rotundas afirmaciones campean en la refutación de Santo Tomás: 1.º, la enseñanza—como la educación en general—es la prestación de un *auxilio*, y por consiguiente la causa eficiente de la misma es el auxiliador,

el maestro, que proporciona el auxilio; y 2.^a, este auxilio es mucho más íntimo y eficaz de lo que pensaron los neoplatónicos y los averroístas.

En los cuatro textos que estamos analizando se expresa con claridad meridiana la primera idea, o sea, que, aun cuando el alumno sea la causa principal de la adquisición de la ciencia, porque es su entendimiento el que la *aprehende*, el maestro es la causa eficiente principal del auxilio que permite al entendimiento del alumno aprender con mayor facilidad, exactitud y amplitud. El *De Magistro* consagra un artículo entero, el segundo, a dilucidar «si alguien puede llamarse maestro de sí mismo», y en él se lee que «es indudable que alguien puede, sólo con la luz de su razón, lograr el conocimiento de muchas cosas que ignoraba, según se ve en cualquiera que adquiere ciencia por medio de la invención y en tal caso, alguien es, en cierto sentido, causa de su propia ciencia, pero, no obstante, no puede decirse que sea su propio maestro, o que se enseñe a sí mismo». «La ciencia—dice en el capítulo citado del libro segundo del *Contra Gentes*—se adquiere de dos maneras: bien sin enseñanza, por invención; o bien, por la enseñanza». El artículo 1 de la cuestión citada de la *Summa Theologica* se titula, dando el rostro a los averroístas, «si un hombre individual puede enseñar a otro hombre», y tras optar por la afirmativa advierte una vez más que «no puede decirse que se enseña a sí mismo, o que es su propio maestro, aquel que adquiere la ciencia por sí mismo» (ad. 4). «La ciencia que adquiere el discípulo—observa el *De unitate intellectus* en el mencionado capítulo 7—no es causada por la que posee el maestro a la manera que el calor del agua es causado por el del fuego, sino a la manera que la salud corporal es causada por la ciencia de la salud, que está en el alma del médico». ¿Cabe más perseverancia en sostener una opinión?

Si es de rigor reconocer al Cardenal Mercier el mérito de haber utilizado por vez primera el famoso texto de la cuestión primera del *De Veritate* (art. 9) para plantear en términos tomistas el problema crítico, lo es también confesar que a Mario Casotti se debe el haber llamado la atención sobre la cuestión undécima del mismo *De Veritate*, y sobre la cuestión paralela de la *Summa Theologica*, y el haber planteado en términos tomistas, partiendo de esos textos, el problema del carácter poético o artístico de la ciencia pedagógica, tan discutido por la escuela alemana, y especialmente por Nohl. En el «descubrimiento» del catedrático de Milán tienen su origen las recientes controversias sobre la causa eficiente de la educación y la fructuosa insistencia en distinguir la educación *in fieri* de la educación *in facto esse*. Pues bien: el propio Mario Casotti cuida de precaver al lector contra una interpretación de los textos del Angélico, que ponga en entredicho la causalidad eficiente principal del maestro o educador: «Santo Tomás—dice—había hecho notar en su *De Magistro* que la verdadera causa por la que el hombre adquiere ciencia está en el entendimiento mismo... El maestro no hace otra cosa que ayudar, con su enseñanza, al entendimiento del escolar a

construirse el saber... Pero importa no confundir dos conceptos tan diversos como el *adquirir* el saber y el de *educación*. Respecto al primero, el maestro es causa secundaria; respecto al segundo, es causa principal. El hombre —adulto o niño— puede ciertamente adquirir ciencia por sí mismo, y este poder constituye la primera condición de su educabilidad; pero la educación consiste precisamente en poner en acto este poder mediante la acción de un sujeto, el maestro, que lo posee ya plenamente en acto» (4).

No se contenta el Angélico con atribuir al maestro la eficiencia principal del auxilio docente, sino que realza la importancia de este auxilio. Los pedagogos que han comentado modernamente estos textos, se fijan principalmente en los procedimientos o recursos que recomienda para el auxilio docente: material didáctico, ejercicios de aplicación de lo universal a casos más particulares, ejemplos y comparaciones, distinciones, metódico y bien planeado progreso, etc. (*Summa Theol.*, q. cit., art. 1, responsio). Pero no es esto, a mi entender, lo más interesante, sino averiguar la estimación en que tiene nuestro autor los auxilios propinados por el maestro. He aquí dos textos muy sustanciosos del *De Magistro*: «El hombre puede y debe llamarse doctor y enseñador de la verdad e iluminador de la mente, no como si infundiera luz en la razón, pero sí en cuanto que colabora con dicha luz para que se alcance la perfección de la ciencia..., y por tal motivo dice San Pablo a los efesios (III, 9): —A mí, el ínfimo entre todos los santos, se me dió esta gracia de iluminar a todos—» (art. 1, ad. 9). «Aunque la invención sea un modo de adquirir la ciencia más perfecto, si lo miramos desde el punto de vista del que la adquiere, porque denota mayor ingenio para adquirirla, la enseñanza es un modo más perfecto, si lo miramos desde el punto de vista de la doctrina enseñada, porque el maestro que conoce clara y lúcidamente la totalidad de la ciencia puede llevar mejor a la posesión de la misma que el que intenta enseñarse a sí mismo, ya que el maestro ve como en conjunto los fundamentos de la ciencia» (*idem.*, art. 2, ad. 4). «Nadie puede llamarse maestro de sí mismo—repite en la *Summa Theologica* (q. cit. art. 1, ad. 4)—porque no preexiste en él aquella ciencia completa que se requiere en el maestro».

Otras frases precisan que el maestro ha de proponerse que el alumno recorra más velozmente y sin desviaciones ni tropiezos el camino que tal vez intentaría andar por sí mismo, y que, para ello, el profesor ha de acomodar a las posibilidades del alumno el camino que él recorrió de antemano: «ut hoc modo sit processus in mente discipuli ad scientiam, sicut est processus ad scientiam in mente doctoris» (*De Magistro*, art. 3, quartum). No lo ha expresado mejor ningún paladín de la educación activa o de la pedagogía de la comprensión.

Si se quiere penetrar más hondamente todavía en el concepto elevado

(4) *Pedagogia Generale*, 2.^a ed., tomo I, pág. 37. Brescia, sin fecha.

y entrañable que tiene Santo Tomás de la acción magistral, conviene fijarse en que las dos funciones principales que le asigna son las de iluminar y confortar el entendimiento del alumno (*Summa*, q. cit., art. 1, responsio). Precisamente las mismas que se señalan al auxilio sobrenatural, a las gracias actuales, internas. No pretendo extraer la consecuencia, evidentemente falsa y antitomista, de que el maestro refuerza interiormente el vigor intelectual del alumno, sino sugerir que las facilidades que le ofrece, los consejos que le da, el ejemplo que le muestra, las exhortaciones que le dirige pueden conseguir que el entendimiento del alumno cobre mayor eficacia, al obrar el discípulo con mayor confianza. Ayuda mejor a subir a una cumbre un buen guía, que dé la mano al alpinista y le indique los peligros y el modo de vencerlos, que un buen bastón. El maestro se asemeja mucho más a guía que a un bastón. Y apurando las cosas, observemos que el bastón proporcionado por el guía suele tener también una eficiencia auxiliadora superior a la que tiene el bastón por sí mismo.

Sin invernarnos todavía de esta familia de textos, podemos determinar también la causalidad *formal*, que radica en el auxilio prestado, en la enseñanza iluminadora y confortadora; la *material* que, según como se mire, es la materia enseñada («una materia est ipsa res quae docetur», *De Magistro*, art. 4, responsio), o aquel a quien se presta el auxilio docente («et alia est ille cui scientia traditur», *ibidem*), pues a una y otra da forma la causa formal y la *final* que consiste en la utilidad que reportará al prójimo el auxilio (*ib.*, responsio), por lo que las obras de misericordia «compuntant docere inter eleemosinas spirituales» (*ibidem*, praeterea).

La segunda familia de textos corrobora, perfecciona y amplía los resultados obtenidos hasta aquí.

Por ejemplo, un pasaje sobre la virtud de la *observancia*, o sea del respeto filial debido a la legítima autoridad demuestra que, lejos de excedernos, nos quedamos cortos al extender a la educación en general la posición sustentada por nuestro autor acerca de las cuatro causas de la enseñanza. No sólo dice que el padre es el *principio*—palabra que supera en intensidad a los tres términos *causa eficiente principal*—de la educación, sino que le declara partícipe de la *principalidad* divina y equipara su eficiencia educativa a la que le corresponde en la procreación: «El padre carnal participa de un modo particular de la razón de principio, que, de un modo universal, se encuentra en Dios, ...porque el padre es principio de la generación, de la educación, de la enseñanza, y de todo cuanto pertenece a la perfección de la vida humana... Y así, la piedad filial, por la que son venerados los padres, se incluye, hasta cierto punto, en la virtud de religión, por la que se tributa culto a Dios» (*Secunda secundae*, q. 102, responsio). No faltan textos que aclaren que esta principalidad alcanza también a la madre: «El bien más principal del matrimonio es la prole que hay que educar para que rinda culto a Dios. Y dado que la educación debe ser obra

común del padre y de la madre, uno y otra procuran, según les dicte su creencia, educar la prole en el culto de Dios. Por consiguiente, si sus creencias son diversas, la intención de un cónyuge contrariará a la del otro, de suerte que tales personas no es conveniente que se unan en matrimonio. De ahí que la disparidad de culto, cuando precede al matrimonio, impide que se contraiga éste» (*Suplemento*, q. 59, art. 1, responsio).

En otra cuestión del mismo tratado del matrimonio, se perfila el concepto de causalidad final de la educación, que quedó algo impreciso en la primera familia de textos. «El matrimonio no sólo se funda en el aspecto genérico de la naturaleza humana, o sea en lo que el hombre tiene de animal, sino en el aspecto específico de la misma, esto es, en la racionalidad del hombre» (*Suplemento*, q. 41, art.1, ad 1). Y por eso, no «intenta únicamente la generación de la prole, sino el conducir y elevar a ésta hasta el estado perfecto del hombre, en cuanto hombre, que es el estado de virtud» (*ibidem*, responsio).

En numerosas ocasiones, especialmente en ese tratado del matrimonio y en los de las virtudes teologales, Santo Tomás agrega rasgos al diseño de la causa formal. Uno de esos textos es muy conocido: «El hijo es naturalmente algo que pertenece al padre; al principio, mientras está contenido en el seno materno, no se distingue de los padres en cuanto al cuerpo; luego, salido ya del vientre de la madre, pero no habiendo alcanzado todavía el uso del libre albedrío, se halla contenido en la vigilancia y cuidado de los padres, como en un seno espiritual» (*Secunda secundae*, q. 10, responsio). Pero existen otros, muy significativos para la pedagogía de las edades, que casi nunca se traen a colación. Me limitaré a traducir dos de esos textos capitales y olvidados, dejando para otra ocasión su análisis y comentario: «Según el filósofo, el educando recorre tres etapas. En la primera, ni entiende por sí mismo, ni puede aprender lo que otro le enseña; en la segunda, puede aprender de otro, pero no puede entender y reflexionar por sí mismo de un modo suficiente; y en la tercera, es capaz de aprender de otro y reflexionar por cuenta propia. Como la razón se fortalece paulatinamente, a medida que se aquieta la movilidad y fluidez de los humores, la primera etapa cubre el primer septenio de la vida humana. Empieza la segunda etapa al final del primer septenio, y es precisamente entonces cuando suelen mandarse los niños a la escuela. Al final del segundo septenio, llega el adolescente a la tercera etapa, pero sólo en lo que le pertenece personalmente, pues en lo que atañe a las personas y cosas ajenas no alcanza una suficiente madurez hasta el final del tercer septenio» (*Suplemento*, q. 43, art. 2, responsio). «El desarrollo espiritual de la caridad puede considerarse como parecido al crecimiento corporal del hombre... Llámase edad infantil aquella que precede al uso de la razón; viene luego la niñez, en la que el hombre ya empieza a hablar y a usar de la razón; la tercera etapa es la pubertad, cuando ya comienza a ser capaz de engendrar; y sucesiva-

mente, hasta llegar a la perfección o madurez. Así también, se distinguen distintos grados de caridad, a tenor de las actividades que en el hombre desenvuelven los sucesivos aumentos de la caridad. Primeramente, el hombre pone su principal empeño en alejarse del pecado y en resistir a las concupiscencias que le arrastran a lo que es contrario a la caridad: es la etapa de los *incipientes*, en los cuales hay que nutrir y fomentar la caridad, para que no corrompa. Luego, el hombre pone su conato en esforzarse por adelantar en la senda del bien: es la etapa de los *proficientes*, que procuran principalmente robustecer la caridad acrecentándola. La tercera tarea consiste en que el hombre se preocupe principalmente de unirse a Dios y de gozarle: es la etapa de los *perfectos* que ansian *disolverse y ser con Cristo* (*ibidem*, q. 24, art. 9, responsio).

III

LA POSICIÓN DE GILBERTO DE TOURNAI, CONTEMPORÁNEO DE SANTO TOMÁS

Recapitemos, en aras de la precisión y aun a riesgo de abusar de la paciencia del lector, los resultados totales del análisis de los textos del Angélico. Santo Tomás se sitúa, para la enseñanza como para la educación en general, en el punto de vista de la prestación de auxilio. Concede la causalidad eficiente principal de la misma al maestro o educador; señala como causa final, la formación, en el educando, de hábitos virtuosos; otorga la causalidad formal a la metodología pedagógica; y atribuye la material, en primer lugar, al contenido de la educación «formalizado»—si es lícito emplear este término—por la metodología, y en segundo lugar, al sujeto de la educación, cuyas facultades superiores son «formalizadas» asimismo por la metodología que les ayuda a lograr hábitos virtuosos. Nos gustaría más, ciertamente, que sólo considerase causa material al sujeto, o si se quiere, a las facultades superiores del mismo, y que incluyese el contenido educativo dentro de la causalidad formal. Así lo entendemos los modernos. Pero aquí no exponemos opiniones propias, sino las que Santo Tomás propone en textos diáfanos. Para su mentalidad, de implacable rigor lógico, es causa material todo aquello que recibe la forma, aun cuando no la reciba en idéntico sentido. Resignémonos a aceptar a Santo Tomás tal como es, sin mixtificaciones bien intencionadas.

Estos resultados parecen sólidamente establecidos. No obstante, puesto que han transcurrido siglos desde que se escribieron los textos en cuestión, surge la duda de si los interpretamos con una mentalidad excesivamente distinta de la que los inspiró. Por ello sería muy deseable cotejar nuestra interpretación con la doctrina expresada, sobre las cuatro causas de la educación, por algún otro autor, de la misma época y enmarcado por el mismo ambiente cultural.

En pos de este cotejo habíamos repasado más de una vez las obras de los grandes pedagogos del siglo XIII: las presuntuosas utopías educativas de Rogerio Bacon, los tratados y novelas pedagógicas de nuestro Ramón Lull, el erudito, completo y equilibradísimo opúsculo de Vicente de Beauvais, y algunos tratados más de dudosa filiación, pero de innegable mérito. En ninguno figura el tema de las cuatro causas de la educación, estudiado de propósito y con la amplitud necesaria para compararlo con la posición que creemos ser la de Santo Tomás.

Por fin, inesperadamente, una publicación del padre Enrique Bonifacio, del *Ateneo Pontificio Salesiano*, de Turín, vino a proporcionarnos el anhelado punto de referencia (5).

Al lado de los egregios pedagogos mencionados, cuenta el siglo XIII con otros astros menores, entre los que descuella el franciscano belga Gilberto de Tournai.

Santo Tomás nació en 1224 o 1225 y murió en 1274. Gilberto nació entre 1209 y 1213 y murió en 1284. Son, pues, rigurosamente contemporáneos. Santo Tomás enseñó en París, de 1256 a 1259 y de 1269 a 1272; y Gilberto también, una primera vez en su juventud, antes de entrar en religión, y una segunda, en la que seguramente fué el sucesor de San Buenaventura en la cátedra franciscana de Teología, entre 1255 y 1265 aproximadamente. Se movieron, pues, dentro de las mismas ordenadas culturales.

Como escritor, Gilberto es el pedagogo del siglo XIII, cuyo estilo y enfoque se aproximan más a los del Angélico. Es sistemático, casi con exceso; se funda siempre en argumentos teológicos o filosóficos, y cuando en su *De modo addiscendi* (parte I, cap. 1) dice que «desde que abandoné, con el favor de la divina gracia, mi cátedra magistral y mi lectorado de Teología en París, me entregué al reposo sabático de la vida interior, dejando atrás las impertinencias filosóficas y las ficciones poéticas, como un naufrago que llega al seguro puerto», y luego habla de sus «émulos» en pedagogía, no es inverosímil que aluda a Vicente de Beauvais, quien, en su *De eruditione filiorum regalium*, se había revelado un humanista «avant l'heure».

En síntesis: Gilberto de Tournai reúne todas las condiciones deseables para la comprobación de nuestra exégesis textual de Santo Tomás.

Es autor de acreditados y frondosos sermonarios, de varios opúsculos ascéticos, litúrgicos y hagiográficos, y de un curioso relato, todavía inédito, del primer viaje a Siria del rey Luis de Francia (*Hodoeporicon primae profectiois Ludovici Galliae regis in Syriam*). Pero sobre esta producción, emergen dos obras de notable envergadura, ambas de índole pedagógica: *Eruditio regum et principum*, de la que el padre Longpré afirma que ha

(5) GILBERTO DE TOURNAI: *De modo addiscendi*. Introduzione e testo inedito, a cura di E. Bonifacio. Turín, 1953.

de colocarse «inter primaria scripta politica» del siglo XIII (6), y *Rudimentum* (probablemente *erudimentum*) *Doctrinae*.

Escribióse el *Rudimentum Doctrinae* en varias etapas, que se extienden desde 1260 a 1270, aproximadamente. Lo integran, como veremos en seguida, cuatro tratados. Se conserva su plan o índice completo, y los tres primeros tratados.

El padre Enrique Bonifacio, tomando como fundamento el código de Florencia, pero empleando también el de Edimburgo, el de París, el Ambrosiano, y dos de Cracovia, publica: 1.º) el índice completo del *Rudimentum Doctrinae*; y 2.º) el tercer tratado del mismo titulado *De modo addiscendi*.

El índice es tan completo y está tan bien compuesto que nos permite forjarnos una idea exactísima no sólo de la obra en conjunto, sino de sus pormenores de cierta importancia. Ocupa cerca de diez páginas (22 a 31), de considerable tamaño y de letra menuda, en la publicación de E. Bonifacio.

Veamos de qué se ocupa cada uno de los cuatro tratados del *Rudimentum Doctrinae*. El primero, tras diez capítulos de introducción, estudia los fines, erróneos y verdaderos, del aprender, o de adquirir la sabiduría, con otras palabras. El tratado segundo se consagra a la *causa eficiente* y se refiere al oficio de doctor («secundus tractatus est de causa efficiente et pertinet ad conditionem doctoris»). Expone, en sendas partes, la actividad docente de Dios, de los ángeles buenos, de los demonios, de los profesores, de los pastores de almas y de los predicadores. El tratado tercero estudia la *causa formal*, o sea la metodología («tertius tractatus est de causa formali et de modo addiscendi»). Sus seis partes estudian sucesivamente las excelencias del estudio, las cualidades y virtudes del maestro, las disposiciones del discípulo, la disciplina y las normas para aplicarla, el cambio de métodos al compás de las etapas de la maduración del alumno, y la metodología ascética. El cuarto y último tratado se ocupa de la *causa material*, por la que se entiende el contenido de la enseñanza, o sea las diversas ciencias. El código de Florencia dice: «Quartus tractatus principalis istius operis est de causa materiali, qui hic deficit, in quo agitur de diversis scientiis». El de Edimburgo dice: «Hic deficit quarta pars, quae difficilior et subtilior est, quae agit de causa materiali doctrinae, scilicet de diversis scientiis». Y añade que esta cuarta parte, o mejor cuarto tratado, se encuentra en un código del Colegio Mayor de Oxford, con buena escritura, bajo la cota ff. ff. 4. Es original su división de las ciencias. Las distribuye, según el índice que estamos reseñando, en cuatro grupos de a cuatro: 1.º) *Elocuencia*: Gramática, Poética, Lógica, Retórica; 2.º) *Formación de la inteligencia*: Aritmética, Música, Geometría, Astronomía; 3.º) *Formación de la vida activa*: Física, Ética, Magia, Metafísica; y 4.º) *Formación de la vida afectiva*: Hagiografía, Profética, Evangélica y Apostólica.

(6) A. DE POORTER: *Le traité «Eruditio regum et principum», de Guibert de Tournai*. Lovaina; 1914.

Su posición respecto a las cuatro causas coincide estrictamente con la que hemos atribuido a Santo Tomás. En la causa material, prescinde de la que el Angélico pone en segundo lugar, o sea del sujeto de la educación, y se refiere únicamente a la primera, que es el contenido educativo. Pero debe advertirse que nos hallamos ante un tratado didáctico-educativo, no educativo-didáctico, y que el tratado tercero contiene ya, en lugar subsidiario, cuando describe las disposiciones del alumno, un estudio del sujeto de la enseñanza.

MONS. JUAN TUSQUETS.

Catedrático de Pedagogía General
en la Universidad de Barcelona