

## EDUCACION Y FUNCION DOCENTE EN EL PENSAMIENTO DE TOMAS DE AQUINO

1. — Las palabras o voces, si no son meros sonidos, remiten a conceptos y éstos a realidades. A la inversa, las realidades son diversamente conceptualizadas y denominadas o nombradas, pues el modo de significar sigue al modo de entender. La equivocación surge precisamente cuando se llama, con una misma voz o palabra (*aequi - voco*), a dos conceptos o con un mismo concepto a dos realidades. Los vocablos *educación y enseñanza* son de aquéllos que pueden llevar a frecuente equivocación por remitir a diversas conceptualizaciones o a diversos procesos reales.

Los pensadores del pasado y del presente suelen usar esos mismos términos con connotaciones diversas: desde aquéllos que identifican a la escuela con la función de educar, a los que bregan por la desescolarización; desde aquéllos que identifican la enseñanza o instrucción con la educación, hasta los que las ven como enemigas irreconciliables; desde aquéllos que atribuyen una misión conductiva e impositiva a los educadores hasta los que ven en esa misión una presión alienante para la persona que debe más bien autoconducirse racional y libremente.

Tomás de Aquino, también en este tema, ha tenido una claridad conceptual y terminológica para la realidad de la educación y de la función docente que puede sernos de ayuda aún hoy. En otras palabras, Tomás de Aquino aún hoy es maestro, ayuda a aprender, a adquirir un saber sistematizado.

### I. — CONCEPTO TOMISTA DE EDUCACION

2. — ¿A qué se refería Tomás de Aquino cuando empleaba el término *educación*? El término *educación* remite, en los escritos de Tomás de Aquino, a un significado *análogo*; esto es, en parte posee un significado siempre *igual* y restringido y, en parte, un significado *diverso* y ampliado.

En su sentido restringido y siempre válido, *educación* significa la *nutrición*, la *alimentación*, la *crianza* ejercida por los padres. "*Pater... educando est sibi (filio) causa nutrimentī*".<sup>1</sup> Mas esta nutrición, toma en la concepción del Aquinate un sentido dinámico, progresivo e histórico como la vida misma del niño. A medida que el niño crece los padres ofrecerán no sólo una alimentación física, sino además, mediante el docente, la posibilidad de una nutrición intelectual que facilita al hijo el logro de una construcción interior (*instrucción*), y a través de la ciencia, hecha disciplina, o aprendible, una construcción moral.

<sup>1</sup> In *Ethic.* Lib. 8, lect. 11, Nº 1961.

El concepto de *nutrición* (alimentar) radical y básico para el concepto de educación, se hace análogo: los jóvenes se nutren en la fe (*in fide nutriuntur*),<sup>2</sup> *se nutren en las leyes "iuvvenes bone nutriantur secundum leges"*.<sup>3</sup> La educación, pues, se ha convertido en nutrimento del cuerpo y del alma,<sup>4</sup> para que el hombre en su indivisible totalidad llegue a la perfección.

3. — ¿Pero en qué consiste la *perfección del hombre*, que se presenta como el fin de la educación?

La perfección del hombre, según Tomás de Aquino, consiste en un estado moral, en una disposición habitual por la cual el sujeto que se educa adhiere al bien y, de este modo, es virtuoso. La naturaleza humana tiene tal tendencia dinámica que no sólo lleva a reproducirse en los hijos, sino que se promueve hasta la perfección del ser humano, la cual es un estado de virtud.<sup>5</sup>

Indudablemente el estado de virtud exige, en el hombre adulto, el *uso de su libertad*, esto es, el que la voluntad como principio de acción del hombre se mueva hacia el bien, libre de coacción.<sup>6</sup> No es suficiente que los actos sean voluntarios —esto es, movidos por el sujeto— para que sean virtuosos; se necesita además que se hagan por el bien que desea. Los actos voluntarios hechos por otro fin —por evitar un castigo o por temor, por ejemplo— son sólo materialmente virtuosos, materia para la virtud; no son malos, pero tampoco son perfectos.

4. — Lo dicho nos remite a preguntarnos por el *agente principal e intrínseco* de la educación. El agente principal es el hombre libre que realiza su perfección, autoconduciéndose al bien que lo perfecciona. Los demás, que rodean y cuidan a quien se educa, son sólo agentes *secundarios y extrínsecos* del proceso de educación.

Los padres al nutrir ofrecen el alimento, pero es el niño que se educa, el que lo asimila, el que actúa como agente principal e intrínseco de su propia nutrición. El niño o joven que se educa es el sujeto que posee el *poder o potencia* de educarse y el que pasa de la potencia al acto. No se trata de una potencia pasiva, de una potencia que como el hierro candente padece el ser fraguado; se trata, por el contrario, de una *potencia activa*, suficiente e indispensable para el proceso educativo, pero no siempre autosuficiente. Es por esto que el que se educa, como el que se sana, requiere ayuda.

<sup>2</sup> *In IV Sent.*, Dist. VI, Q. 1, a. 2, q. 3 ad. 3.

<sup>3</sup> *In Ethic.* Lib. 10, lect. 14, N° 2150.

<sup>4</sup> "Maxime... in specie humana masculus requiritur ad prolem educationem quae non solum attenditur secundum corporis nutrimentum, sed magis secundum nutrimentum animae" (*In Epist. ad Cor.* I, cap. 7, lect. 1).

<sup>5</sup> "Non enim intendit natura solum generationem eius, sed traductionem et promotionem usque ad perfectum statum hominis, in quantum homo est, qui est virtutis status" (*In IV Sent.* Dist. 26, q. 1, a. 1).

<sup>6</sup> "Dicitur enim aliquid voluntarium ex eo quod voluntas in eo fertur" (*S. Th.*, I-II, q. 6, a. 7). "Voluntas naturaliter est a coactione libera" (*De Verit.*, q. 17, a. 3).

“Se ha de saber que en las cosas naturales algo preexiste en potencia de dos modos: uno en *potencia activa* completa, es decir, cuando un principio intrínseco puede llevar suficientemente al acto perfecto, como está claro en quien recobra la salud; pues el enfermo recobra la salud mediante la virtud natural que está en el enfermo. Otro, en *potencia pasiva*, esto es, cuando el principio intrínseco no es suficiente para llevarlo al acto, como cuando el fuego se hace del aire, lo cual no puede hacerse por alguna propiedad natural existente en el aire. Cuando, por consiguiente, preexiste algo en potencia activa completa, entonces el *agente extrínseco* obra ayudando (*adiuvando*) al agente intrínseco, suministrándole (*ministrando*) las cosas necesarias con que pueda ponerlo en acto; como el médico, cuando cura, es ministro de la naturaleza...”<sup>7</sup>

En este caso, el sujeto principal e intrínseco es principio interior de su acción; no está *determinado* como una piedra que recibe movimiento desde el exterior sin ser ella principio de acción. El hombre que se educa es *libre*, poseedor de su propia espontaneidad interior y, sin embargo, frecuentemente está *condicionado* en y por los medios que necesita para ejercer la libertad. El arquero es libre de lanzar, o no, una flecha, pero esa libertad requiere de la flecha como *condición* para ejercerse. La condición, los instrumentos, medios o ayudas externas, son a un tiempo un *límite* y una *posibilidad* de la libertad humana y de la educación del hombre. El sujeto principal adquiere más fuerza mediante el instrumento o ayuda externa, pero porque él como sujeto los usa.<sup>8</sup> Los condicionamientos no se oponen a la libertad humana, sino que, si el sujeto los usa, *cooperan y potencian* el ejercicio de la libertad.

5. — El agente de la educación es intrínsecamente el sujeto principal que se educa. En este sentido, la educación es siempre *autoeducación*, educación de sí mismo; mas no es educación de sí mismo hasta el punto de prescindir de las ayudas de los demás.

Histórica y dinámicamente los agentes exteriores con sus ayudas tienen una importancia *decreciente*. En la medida en que quien se educa —quien se dirige a la perfección moral— no puede educarse por sí mismo, en esa medida necesita ayuda exterior. Mientras el niño no tiene conciencia de sí y uso de energías libres, es agente prácticamente vegetativo de su educación. Pero en la medida en que el niño adquiere estructuras de pensamiento y de acción que él puede gobernar libremente, entonces se convierte en potencia activa, agente intrínseco efectivo de su educación en su dimensión instruccional y moral. Aun en este caso —en el que el joven es agente suficiente de su actuar intelectual y moral— no es autosuficiente hasta el punto de no necesitar instrumentos que, con su ayuda, faciliten su actuar.

<sup>7</sup> De Verit. q. 11: De Magistro, a. 1.

<sup>8</sup> “Virtus instrumentalis acquiritur instrumento ex hoc quod ipso quod movetur ab agente principale... Vis principalis agentis instrumentaliter invenitur in omnibus instrumentis ordinatis ad effectum, prout sunt quodam ordine unum” (S. Th., III, q. 62, a. 4, ad 3 et 4).

Cuando el niño no tiene, pues, el dominio de sí, el gobierno de su sí mismo, de sus fuerzas libres y personales, necesita de un *pedagogo* que lo conduzca desde afuera, que lo coaccione al bien obrar si es necesario. Los padres, o quienes cuidan del niño, realizan el oficio de pedagogos (*officium paedagogi*) y lo gobiernan, pues el niño mientras no es libre se halla aún en el útero espiritual de la familia de la cual es parte.

“El hijo... es naturalmente algo del padre. Primeramente no se distingue de sus padres según el cuerpo en cuanto es contenido por el útero materno. Luego de haber salido del útero, antes de tener el uso del libre arbitrio (*antequam usum liberi arbitrii habeat*) es tenido bajo cuidado de los padres como por un cierto útero espiritual”.<sup>9</sup>

6. — La actitud pedagógica para con el niño importa una *con-ducción* heterónoma —que puede ser coercitiva— y presupone la incapacidad de hecho por parte del niño para *autoconducirse*.<sup>10</sup>

Lo pedagógico, en efecto, no es tanto lo que se refiere a una persona, sino a *un modo de actuar* respecto del niño. Pedagogo es quien tiene cuidado del niño —sea el padre u otra persona— en cuanto el niño no es libre y debe ser conducido heterónomamente en sus actos individuales o sociales.

“Es de derecho natural que el hijo, antes de que tenga uso de razón (*usum rationis*) esté bajo el cuidado del padre... Pero después que comienza a tener uso del libre arbitrio (*usum liberi arbitrii*) ya comienza a ser dueño de sí (*esse suus*) y él mismo puede proveerse para sí mismo de las cosas...”.<sup>11</sup>

Las leyes, en cuanto son una coacción exterior, realizan una función pedagógica; mas una ley interiorizada y convertida en norma personal no coercitiva de conducta, es simplemente una guía que ilumina, a la que el hombre sigue con satisfacción y libertad interior.<sup>12</sup>

La función del pedagogo es conducir exteriormente al niño, tener cuidado de él, procurar que obre el bien según lo entiende el pedagogo. El niño es, entonces, regido por la inteligencia y voluntad del pedagogo, el cual se impone como el poseedor de la verdad. Frecuentemente se convierte en el modelo para el niño. El niño al no tener uso de su razón no posee un arbitrio libre y crítico. De este modo, toda afirmación del pedagogo es sin más una verdad, esto es, un conocimiento que genera una *persuasión* firme —certeza, creencia— o más o menos firme —opinión—. El pedagogo representa una actitud comprensiblemente dogmática y el niño responde con actitud ingenuamente creyente y

<sup>9</sup> S. Th., II-II, q. 10, a. 12.

<sup>10</sup> “Tam non sumus sub paedagogo, id est sub coactione, quae non est necessaria liberis” (*In Epist. ad Gal.* 3, lect. 8). Cfr. S. Th., III, q. 67, a. 8.

<sup>11</sup> S. Th., II-II, q. 10, a. 2.

<sup>12</sup> Cfr. *In Epist. ad Gal.* 8, lec. 8.

afectiva, la única posible a su edad. El niño, al no poseer una estructura interior personal independiente de la que él sea dueño para regirse en su acción, es profundamente impresionable e ingenuamente receptivo. Tomás de Aquino, admite que el rostro ponzoñoso de una anciana (*vetula aspectus venenosus et noxius*) puede afectar negativamente el ánimo del niño.<sup>13</sup>

## II. — LA FUNCIÓN DOCENTE

7. — La actitud del *maestro o docente*, que comienza a impartir una enseñanza sistemática, debe ser diversa de la del pedagogo en la medida en que el niño comienza a usar su razón y poseer un libre arbitrio. La razón, en efecto, se va robusteciendo (*convalescit*) lentamente y —según Aristóteles— el niño comienza a tener cierto dominio sobre ella a los siete años. El hombre, en los primeros siete años, “ni entiende por sí ni puede entender por medio de otro”. Después de los siete años, comienza la edad escolar, pues el niño se halla en un estado en que “puede entender por medio del otro” (*ab alio capere potest*), pero en el que él mismo no se basta por sí para hacer consideraciones y entender. Después de los catorce años, “no sólo puede entender ayudado por otro, sino además hacer consideraciones por sí mismo”.<sup>14</sup>

Tanto, pues, la actitud pedagógica como la docente son *educativas* en cuanto ambas son una ayuda extrínseca para que el sujeto principal de la educación —el niño o joven— se desarrollen y alcancen su perfección. Sin embargo, *no se debe confundir al pedagogo con el docente*: aunque sus funciones sean igualmente auxiliares son diferentes, pues es diverso el desarrollo del niño con el que tratan y con el que deben usar *métodos* también diversos, según la diversa naturaleza del actuar del niño en crecimiento.

8. — El pedagogo debe *imponer* los preceptos que enseña, pues el niño carece de uso de razón y libre arbitrio. El docente, por el contrario, debe *presentar* o *proponer* en signos lo que enseña.

“La enseñanza —dice acertadamente Puelles, comentando a Tomás de Aquino— es fundamentalmente una ayuda y el maestro, por tanto, una *causa coadyuvante* de la formación intelectual del discípulo. Enseñar no es ni más ni menos que ayudar a otro hombre a adquirir el saber...”

La enseñanza consiste en una *cooperación* que tiene como supuesto la *operación* del discípulo. Aprender no es, por tanto, un puro recibir, sino una verdadera actividad que el discípulo ejerce con el auxilio o concurso del maestro...”<sup>15</sup>

<sup>13</sup> S. Th., I, q. 117, a. 3 ad 2.

<sup>14</sup> S. Th., Suppl. III, q. 43, a. 2.

<sup>15</sup> PUELLES, A., *La formación de la personalidad humana*, Rialp, Madrid, 1981, p. 131.

En el aprendizaje, que implica el uso de la razón y el libre arbitrio, el niño comienza a ejercer a pleno título su educación como agente intrínseco y principal. El aprendizaje de una persona —y en cuanto es persona es racional, libre y responsable— es el proceso en que ella ejerce la esencia misma de la educación. *La esencia del aprendizaje —la Matemática y la Didáctica que la facilita—, en consecuencia, es el núcleo esencial y principal de la Ciencia de la Educación.* La *Pedagogía*, aunque necesaria, es la parte inicial y secundaria de la Ciencia de la Educación.

En efecto, según Tomás de Aquino, hay acciones *del hombre* —sobre las que actúa el pedagogo— y consisten en acciones que el hombre realiza sin ser dueño de sí; y hay, además, acciones *personales* o propias de la naturaleza *humana* en cuanto el sujeto es libre y dueño de su obrar, y éstos son los actos propios del que aprende como sujeto con potencia propia y suficiente para obrar.

“Difiere el hombre de las otras creaturas irracionales en esto: que es señor de sus actos (*suorum actuum dominus*). De donde propiamente *humanas* se llaman aquellas acciones de las cuales el hombre es señor. Pero el hombre es señor de sus actos por la razón y la voluntad: de donde también el libre arbitrio se llama facultad de la voluntad y la razón. Por lo tanto, se llaman acciones propiamente humanas las que proceden de la voluntad libre”.<sup>16</sup>

La educación, pues, puede ser definida como el proceso mediante el cual el hombre desarrolla sus facultades humanas, siempre que a) se entienda que cada hombre que se educa termina siendo el sujeto y agente activo de su educación (autoeducación); b) que la facultad más típicamente humana que debe desarrollar es la libertad, en función de la cual le son de sustento la inteligencia y la voluntad; y c) esta educación se logra cuando el hombre es dueño de sí mismo, de sus actos y, por lo tanto, responsable de ellos; cuando el hombre es persona.

Ahora bien, es el docente, y no el pedagogo, el que posibilita la educación así plenamente entendida, mediante el método didáctico.

9. — La función docente consiste en *enseñar*, o sea, *presentar en - signos*; pero hay que suponer por parte del alumno una actividad de su intelecto operante por la cual, con su esfuerzo personal, de los signos llega a los significados o intelecciones y a las cosas significadas.<sup>17</sup> El docente no infunde la luz inteligible en la mente del alumno; el docente no hace inteligente al alumno. Solamente puede ayudarle desde fuera para que el alumno ejerza su capacidad o potencia intelectual.

“El hombre que enseña exteriormente no infunde la luz inteligible sino... nos propone ciertos signos (*proponit nobis quaedam*

<sup>16</sup> S. Th., I-II, q. 1, a. 1.

<sup>17</sup> De Magistro, a. 1 ad 11.

*signa intelligibilia*) de las intenciones inteligibles, que nuestro intelecto recibe a partir de aquellos signos".<sup>18</sup>

Es a partir de los signos, iluminados por el intelecto de cada uno que aprende, como se llega a las especies inteligibles y, con el trabajo de la gestación interior o concepción, se alcanza el *concepto* de la cosa. De este modo, la mente se expresa a sí misma, con el verbo mental, lo que la cosa —expresada en el signo— es, generando dentro de sí misma un símil de la cosa, con el cual se asimila la cosa en su inmaterialidad. Este es un acto de soberanía del espíritu sobre la materia de la cosa; es una primera abstracción. *Entender* es recrear en la mente —hacer el símil— la cosa que se entiende, porque se ha concebido su inteligibilidad. *Aprender* es hacerlo a partir de los signos de la cosa.

Entender y aprender no lo puede hacer el docente por el alumno: *nadie puede aprender por otro*. El docente tiene, pues, un *límite* en su función, y este límite está marcado por la persona del alumno, que en cuanto es libre y responsable debe asumir la responsabilidad que le corresponde en el entender (a partir de la ayuda del docente), o sea, en el aprender.

10. — El docente no infunde el saber o ciencia. Dios le ha dado a todo hombre —al darle la luz de la razón— los principios del saber o ciencia. Sobre esa base obra el docente, no como quien planta la ciencia, sino como quien la riega y la cultiva.

“El agricultor no es el hacedor del árbol, sino el cultivador (*cultor*); por lo tanto, tampoco el hombre puede llamarse doctor de la ciencia, sino el que dispone de ella (*ad scientiam dispositio*)”.<sup>19</sup>

El docente es, pues, una coadyuvante del aprendizaje del alumno, y lo ayuda presentándole la ciencia “en signos”; pero ni se la impone, ni se la trasvasa. El docente se halla entre el alumno o discente y la ciencia, la cual es el objeto que el alumno desea alcanzar y que el docente puede facilitarle ordenando los signos. De más está decir que la ciencia es la realidad misma (el mundo sensible o el simbólico) aunque organizada en su inteligibilidad. De este modo, el alumno se relaciona con la realidad que desea aprender. El maestro no tiene por función *interponerse* entre la realidad y el alumno, sino facilitarle su comprensión sistemática.

11. — El docente *no debe entorpecer* el acceso del alumno a la ciencia, a la realidad entendida en su sistematicidad inteligible; sino facilitarle que se relacione personalmente con ella, para que con su propio esfuerzo la elabore. El docente puede entorpecer el aprendizaje del alumno de varias maneras. Tomás de Aquino las hizo manifiestas en su prólogo a la *Suma Teológica*, que es el gran libro del Doctor medieval —docente en grado máximo— escrito para favorecer —*impedimentum amovere*— el aprendizaje de los que se inician en el saber

<sup>18</sup> *Idem*, ad 14.

<sup>19</sup> *Idem*, obj. 8.

o ciencia teológica. Pues bien, según este prólogo, se impide el aprendizaje del alumno, en parte, enseñando problemas o *questiones inútiles* (*partim propter multiplicationem inutilium quaestionum*; en parte, porque lo que es necesario saber no se presenta según el *orden de la disciplina* (*secundum ordinem disciplinae*), sino según se presenta la ocasión; en parte, por la repetición frecuente y fastidiosa que genera confusión de ánimo.

12.—La vértebra, pues, de un buen método para enseñar (*método didáctico*) está dada por el *orden de la disciplina* que descarta, por un lado, lo inútil y, por otro, las repeticiones.

Para ordenar lo que el alumno va a aprender (la disciplina) se requiere ante todo que el maestro conozca íntegramente la ciencia que va a enseñar. El docente sabe ciencia no para trasvasarla, sino antes que nada para regirse él mismo en el arte de enseñar, tomándola como principio de su acción docente: *Scientia est principium quo aliquis dirigitur in docendo*.<sup>20</sup>

Pero el docente, además de saber una ciencia debe dominar un arte (*ars docendi*); porque enseñar implica la ciencia de facilitar la ciencia que el alumno desea aprender y, además, el arte de saber facilitarla.

El arte es un hábito, un modo constante de realizar operaciones no naturales, que el docente realiza guiado por la recta razón o ciencia (*recta ratio factibilium*). La enseñanza, como todo arte, *no está determinada*; sus actos no se producen y prosiguen necesariamente. Sin embargo, *no por esto el arte se confunde con la espontaneidad*, o creatividad pura sin referencia a una pauta racional. El arte se caracteriza por ser un hábito anti-natural, artificial de operar, esto es, producido por el hombre, dado que naturalmente no se produciría o se produciría por casualidad. El arte es un hábito o modo disposicional relativamente estable de generar acciones que naturalmente no se producirían; es una segunda naturaleza por la que el hombre perfecciona las acciones no determinadas por la primera naturaleza.

No está, pues, en la noción de *arte docente* el oponerse a una ciencia que ilumina la acción que él genera: "Toda aplicación de la recta razón a algo factible pertenece al arte".<sup>21</sup> El arte de enseñar puede guiarse (no determinarse), entonces, por un *método didáctico*, esto es, por una ciencia codificada de códigos para regir la acción de enseñar. Pero esta ciencia *didáctica* se basa ante todo en la disciplina, en la ciencia —aritmética, física, etc.— que el alumno va a aprender y que al docente compete *ordenar*.

Lo que el docente va a enseñar —contenido y forma de la ciencia— es la *materia de la didáctica*; la forma y método de *facilitar* su adquisición para el alumno constituye la *forma de la didáctica*. Esta facilitación debe tener en cuenta 1º) la estructura formal de la ciencia, su finalidad —teórica, práctica o productiva— y sus contenidos; y 2º) los instrumentos adecuados al desa-

<sup>20</sup> S. Th., I, q. 117, a. 1 ad 2.

<sup>21</sup> S. Th., II-II, q. 47, a. 2 ad 3.

rollo psicológico del alumno que adquiere esa ciencia, con los que se la quiere facilitar.

13. — La ciencia, ordenada por el docente para ser aprendible por el alumno, se llama *disciplina*. La disciplina implica un doble orden: a) un orden lógico-epistemológico o *científico*, y b) un orden en función del alumno y su capacidad (*orden psicológico*).

En el método didáctico estos dos órdenes no se contraponen sino que se complementan, pues la enseñanza está en función del aprendizaje del alumno y el aprendizaje del alumno tiene por meta la ciencia en función de la persona. La *instrucción* —que es una *con-strucción* interior o aprendizaje personal realizado por el alumno ayudado por la enseñanza del maestro— no se opone a la *educación*; por el contrario, es el ejercicio de la educación que cada uno realiza mediante la inteligencia libre y responsable en función y según los fines de la totalidad de su persona.

El crecimiento psicológico requiere una gradación psicológica para la comprensión y superación de los problemas con los que el alumno se enfrenta. La gradación psicológica exige que se enseñe al niño a partir de lo concreto. En este sentido, el *ejemplo* es un gran instrumento de enseñanza en cuanto es la *encarnación de una idea en acción*, fácilmente imitable por el niño y, a través de la acción, fácilmente comprensible en su concretez. Las palabras tienen un significado abstracto; los ejemplos son acciones con significado concreto.

“En las acciones y pasiones humanas, en las que la experiencia vale mucho, más mueven los ejemplos que las palabras”.<sup>22</sup>

El niño interpreta ante todo las palabras a través de las acciones y si hay conflicto entre lo que dicen y lo que ve hacer, sigue lo que ve hacer.<sup>23</sup>

Tanto en la enseñanza de las ciencias especulativas, como en las ciencias prácticas o morales, se debe tener presente la *condición del alumno*, sus evidencias. En las ciencias prácticas, el niño se mueve más por sus gustos que por las ideas del maestro; hay que comenzar entonces a ayudarlo a que actúe empleando esos gustos.

“Vemos que en las ciencias especulativas los medios son propuestos al oyente *según su condición*. Por eso, así como en las ciencias hay que proceder de manera ordenada para que la disciplina empiece por las cosas más conocidas (*ex notioribus disciplina incipiat*), también el que quiere inducir a la observancia de los preceptos a un hombre es necesario que empiece a moverle por las cosas que están en su afecto (*quae sunt in eius affectu*) como los niños son provocados a hacer algo por medio de regalitos infantiles”.<sup>24</sup>

<sup>22</sup> S. Th., I-II, q. 34, a. 1.

<sup>23</sup> In X Ethic., lect. 1, N° 1960.

<sup>24</sup> S. Th., I-II, q. 99, a. 6.

Si el alumno aprende porque su voluntad se mueve para alcanzar un bien, el alumno aprende entonces porque ama, desea o quiere.

“Porque alguien que se ama quiere lo bueno para sí y en cuanto puede unir a sí aquel bien. Por esto se llama al amor fuerza unitiva (*vis unitiva*)... El amor es una tendencia al bien en general... es naturalmente el primer acto de la voluntad y del apetito. Y por esto todos los movimientos apetitivos presuponen amor como primera raíz”.<sup>25</sup>

El auténtico aprender, pues, está impulsado por un deseo o amor de saber, que es una fuerza o virtud de y para el sujeto: la *studiositas*. Pero corresponde a la prudencia buscar los medios para que la tendencia general del amor al saber sea eficiente en función de la persona; y para ser prudente se necesita razonar bien.

El orden psicológico, además, es ayudado por un gradual orden lógico que posibilita el manejo de un sistema de referencia cognitivo (ciencia), de modo que el alumno aprendiendo a ordenar el mundo exterior se posibilita al mismo tiempo un sistema de ordenación del mundo interior.

*La ciencia no es un absoluto, sino un instrumento* en manos del maestro y una meta para el alumno que desea acceder al saber; pero es una meta en función de la educación, esto es, en función del crecimiento y ejercicio de su *libertad* y de su *persona*.

14. — El alumno es el que aprende. Aprende a partir de lo que conoce (los primeros principios y sus primeras evidencias) y según su capacidad, no según la capacidad del maestro. La capacidad del maestro consiste en facilitar —mover los impedimentos, proponer ordenada y gradualmente— el ejercicio de la capacidad personal del alumno. Ambos emplean como instrumento la *ciencia*, la cual es gradual y ordenadamente presentada por el maestro o docente en signos, y recreada o inventada por el esfuerzo del alumno.

La *ciencia* es a) *lo conocido*, una asimilación (*ad-simil*) del cognoscente a lo conocido, mediante el conocimiento que ha generado el símil o concepto de la cosa. b) Pero la ciencia es, además, *una ordenación de conceptos y juicios demostrados*, que típicamente se halla en el silogismo llamado epistemológico o científico. En este sentido, la ciencia es la construcción racional de un orden en el conocimiento, en lo cual tienden a coincidir el ejercicio del orden psicológico o personal y el ejercicio del orden lógico-científico de carácter impersonal.

La ciencia se halla en las *conclusiones* del orden racional, no en los principios. No hay ciencia en los principios sino entendimiento o captación de las premisas que funcionan como principios de las conclusiones del raciocinio científico. La *ayuda* del maestro consiste precisamente en auxiliar al alumno

<sup>25</sup> S. Th., I, q. 20, a. 1 et ad 3.

para que éste pueda proceder, mediante su propio esfuerzo personal, de sus premisas o principios a las conclusiones científicas. Esto implica que el alumno debe *descubrir por sí mismo la ciencia*, o sea, elaborarla, construirla personalmente en su sistematicidad.

“Esto nos manifiesta que *una misma ciencia* puede estar en el maestro y en el discípulo. Pues siendo la misma en cuanto a la cosa sabida, sin embargo *no es la misma* en cuanto a las especies inteligibles mediante las cuales cada uno de ellos entiende: pues por las especies inteligibles se individualiza la ciencia en mí y en ti.

Tampoco es necesario que la ciencia que está en el discípulo, tenga por causa la ciencia que posee el maestro... dado que la ciencia del discípulo es comparable a la salud que está en la materia respecto de la salud que está en el alma del médico. Pues así como en el enfermo está el principio natural de la salud, al cual presta sus auxilios el médico para completar la salud; así también está en el discípulo el principio natural de la ciencia, es decir, el entendimiento agente, y los primeros principios evidentes por sí mismos. Del mismo modo que el médico trata de sanar al enfermo de acuerdo a la naturaleza del enfermo... así *el maestro lleva al alumno al conocimiento de la ciencia por el mismo procedimiento mediante el cual el alumno descubriría por sí mismo la ciencia*, a saber, deduciendo las cosas desconocidas de las conocidas... Por lo tanto, la ciencia se desarrolla en el discípulo *según la capacidad del que aprende*, y no según la capacidad del maestro”.<sup>26</sup>

El docente ya posee la ciencia integralmente armada según el orden lógico - científico. El alumno la elabora recreando personal o psicológicamente ese orden. El docente es sólo una ayuda exterior, ya que el entender y aprender es siempre una acción inmanente en el alumno mismo que entiende. Además, el “entender se efectúa según la manera de ser del que entiende”: *quiquid recipitur ad modum recipientis recipitur*. Esto no significa que el saber científico o ciencia sea un conocimiento relativo o sensible. La ciencia es una ordenación de conocimientos objetivos e implica razonamientos demostrados. Todos los que parten de las mismas premisas pueden llegar a las mismas conclusiones. Pero el objeto de la ciencia, captado en su objetividad, no impide que el *proceso de captación* sea *personal*, y que se relacione con conocimientos y premisas que la persona poseía como evidentes.

15. — Sin embargo, el maestro es maestro y enseña porque *sabe más*. Este *más* consiste en *un conocimiento más explícito de las consecuencias* que se encierran en los principios del saber. Todos los hombres poseen inteligencia, una capacidad de conocer que les viene por poseer la luz de los principios evidentes (aunque no reflexionemos y tengamos conciencia de ella).

<sup>26</sup> Opusc. VI: *Sobre la unidad del entendimiento* (circa finem).

Hoy diríamos que es maestro no sólo quien puede saber una ciencia, sino quien puede enseñarla por *poseerla primero explícitamente en toda su estructura epistemológica*. La razón o fundamento del ser maestro (*ratio magistri*) se halla en poseer este saber. Así se comprende cómo, según el pensamiento de Tomás de Aquino, nadie puede ser *autodidacta*, maestro de sí mismo; esto es, nadie puede enseñarse a sí mismo la estructura general de la ciencia, pues para enseñarse ya debe saberla y si la sabe no tiene sentido aprenderla.

“El docente, que conoce explícitamente toda la ciencia (*explicitate totam scientiam novit*), puede llevar hacia el saber más expeditivamente que quien es inducido por sí mismo, porque preconoce los principios de la ciencia en su contextura universal (*in quadam communitate*)”.<sup>27</sup>

“El maestro enseña en cuanto posee la ciencia en acto (*actu scientiam habet*)... Pero no puede ser que alguien tenga la ciencia en acto, y no la tenga y, como tal, pueda ser enseñado por sí mismo (*a se ipso doceri*)”.<sup>28</sup>

Esto no significa que alguien no pueda aprender por sí mismo: siempre se aprende por sí mismo, por el propio esfuerzo personal, aun cuando nos ayudan. Quien va *inventando la ciencia*, hallándola por su cuenta, es indudablemente más perfecto y hábil (*perfectior et habilior*) para saber; pero su ciencia es más imperfecta que quien ya la posee en su integridad y puede enseñarla.

16. — El docente —que conoce la ciencia en sus contenidos y en su forma y métodos; en su estructura y en sus procesos científicos— al enseñar debe tener en cuenta *los dos objetos del acto de enseñar: el alumno y la ciencia*, entre los cuales el maestro tiene la función de mediar.<sup>29</sup>

El maestro no tiene la función de hacer conocer ni aprender, pues éstas son acciones inmanentes que nadie puede hacer por otro. Su función está en ayudar, moviendo los obstáculos, a que el alumno proceda con su esfuerzo a construir la ciencia. Por esto, *ordena* los signos y principios que presenta, ofrece la ciencia en un orden lógico, pues el entendimiento no puede conocer igualmente todas las cosas, sino que necesita conocer primero unas y luego, mediante éstas, puede conocer otras. Esto mismo indica que el alumno no aprende ciencia si no aprende, elaborando constructivamente, el *sistema* de conocimientos que implica, la mutua relación y dependencia de los conocimientos. En este sentido, aprender no es permanecer en el infantilismo de la mera percepción de objetos, por muy variados que sean.

“Entre el entendimiento y la visión corporal hay esta diferencia: para la visión corporal, todos los objetos están a la misma dis-

<sup>27</sup> *De Magistro*, a. 2 ad 4.

<sup>28</sup> *Idem*, ad 6.

<sup>29</sup> *De Magistro*, a. 4.

tancia para ser conocidos, pues el sentido no es una facultad que partiendo de uno de sus objetos necesite llegar a otro; pero, para el entendimiento, no todas las cosas inteligibles están a igual distancia para ser conocidas (*intellectui non omnia aequaliter vicina sunt ad cognoscendum*); porque algunas cosas las puede ver inmediatamente, y otras no las ve sino después de haber visto otras antes".<sup>30</sup>

El docente facilita el aprendizaje proponiéndole al alumno un orden gradual de los principios evidentes, para que él llegue a las conclusiones en las que se halla la ciencia. Lo que el maestro o docente propone son instrumentos, pero el alumno es el que con su inteligencia debe usarlos.

"El maestro lleva al discípulo de las cosas que éste conoce con anterioridad (*ex praecognitis*) al conocimiento de lo que ignora, de dos maneras. Primeramente proponiéndole algunos *auxilios* o *instrumentos*, que el intelecto del alumno usa para adquirir ciencia. Por ejemplo, cuando le propone algunas proposiciones menos universales que el alumno puede juzgar a partir de lo que ya conoce; o cuando le propone algunos ejemplos sensibles, o semejanzas, a partir de las cuales el intelecto del que aprende es conducido al conocimiento de la verdad ignorada.

En segundo lugar, cuando el maestro conforta el intelecto del que aprende... en cuanto le *propone al alumno el orden de los principios para las conclusiones* (*ordinem principiorum ad conclusionem*), que quizás por sí mismo no tendría tanta fuerza unitiva como para deducir las conclusiones de los principios".<sup>31</sup>

Está claro aquí que los contenidos científicos no tienen tanta importancia —desde el punto de vista didáctico— como el procedimiento, la forma científica de proceder al enseñar y aprender. Esto, sin embargo, no significa que el alumno es concebido como una máquina de hacer silogismos. Ya hemos indicado que el alumno aprende si ama vitalmente la ciencia que le presenta problemas vitales. El alumno debe amar la ciencia o saber y moverse a aprender por ese amor o gusto, pero saber o poseer la ciencia *no es gustar*, sino un dominio del proceder racional, un *ordenar, sistematizar* y *probar* de acuerdo a la lógica, con gusto y amor, conceptos objetivos que se refieren a la realidad sensible o simbólica.

17. — Adviértase que la función docente se halla, pues, en el ámbito del saber, en el *manejo de la ciencia*, lo que es un dominio de formas simbólicas

<sup>30</sup> *De Magistro*, a. 3.

<sup>31</sup> *S. Th.*, I, q. 117, a. 1.

para referirnos a la realidad, ésta a su vez sensible o simbólica. La ciencia no es sólo la realidad sensible. La realidad constituye el contenido o materia de la ciencia; pero la ciencia es ciencia por su *forma*, por el modo ordenado, sistemático, metódico, demostrado de conocer la realidad.

La ciencia y el arte se implican mutuamente como el pensamiento y la acción de pensar. La ciencia es fruto del arte y el arte —como dijimos— produce algo guiado por la razón, pero que no se produciría naturalmente. La lógica, por ejemplo, es ciencia acerca de los procesos del pensar. Los pensamientos son su *materia* de estudio; pero éstos reciben una ordenación o *forma* silogística de acuerdo a un método o forma de proceder. Esta forma no es un producto ni natural ni espontáneo, sino producto de la actividad artística del hombre, guiada por ciertas ideas y con cierto método.

“La razón especulativa hace ciertas cosas, así como el silogismo, la proposición y semejantes, en las cuales se procede según ciertos y determinados caminos. De aquí que respecto de éstos puede rescatarse la razón de *arte*”.<sup>32</sup>

Lo específicamente típico de la función docente no se halla, pues, en establecer los principios o los contenidos de lo que enseña; sino en facilitar al aprendizaje de *formas* científicas con las que se aprehenden metódica y demostradamente las más variadas realidades. No es exclusivo del docente, en cuanto docente, el establecer los programas o contenidos: en esto deben intervenir también los padres y el Estado<sup>33</sup> en función del bien común. Al docente le compete facilitar el aprendizaje de las formas científicas cuyos contenidos aquéllos proponen o imponen que se enseñen. El docente lleva a facilitar el análisis científico de las más variadas creencias.

El auténtico aprendizaje implica el dominio del arte y de la ciencia de elaborar científicamente los conocimientos. La función del docente consiste en ayudar exteriormente a que cada alumno pueda realizar, si lo desea, este aprendizaje.

“El principio exterior, esto es el arte (de enseñar del docente), no opera como agente principal, sino como coadyuvando (*coadiuvans*) al agente principal, que es principio interior, confortándolo y administrándole instrumentos y auxilios (*ministrando ei instrumenta et auxilia*), que usa para producir el efecto...”.<sup>34</sup>

El efecto que el alumno produce al aprender, ayudado por el arte del docente con su método didáctico, es *la adquisición de la ciencia* y, a través de la ciencia, la *prudencia* que es la base del obrar moral. La ciencia y la pru-

<sup>32</sup> S. Th., I-II, q. 47, a. 2 ad 3.

<sup>33</sup> In I Ethic., Lect. 2, Nº 27.

<sup>34</sup> S. Th., I, q. 117, a. 1.

ciencia se adquieren; no son naturales. La naturaleza ofrece los primeros principios universales del pensar científico y del obrar moral; pero cada uno debe llegar a las conclusiones particulares de la ciencia y de la acción moral, lo que requiere aprendizaje. Nadie es virtuoso por otro, como nadie posee la ciencia por otro: ambas conclusiones son el logro de un esfuerzo personal.

De este modo, el aprendizaje supone una toma de distancia crítica y prudente ante el mundo, con el cual está vitalmente relacionado; supone un poder ordenar, sistematizar y planear acciones para obrar con más eficacia y coherencia en la realidad. Aquí se halla la gran *utilidad* que presta la escuela. Al alumno medieval le interesaba comprender la realidad, esto es, el mundo de creencias en que debía moverse. No se le ocurría ni necesitaba “llevar la escuela a la realidad”; sino que la escuela era para él la posibilidad de adquirir instrumentos formales (formas de proceder) para ser crítico y comprender la realidad de sus creencias que vivía espontánea e ingenuamente en su época.

18. — Según Tomás de Aquino, la finalidad de la vida humana, que todo hombre debe procurar alcanzar, no es objeto de la enseñanza del docente. El *fin* de la vida humana está determinado por la misma naturaleza. El docente procura facilitar los *medios* con los cuales alcanzará ese fin; medios que no están determinados por la naturaleza.

“La operación consiste en algo que se refiere al fin o a algo que se refiere a lo que es para el fin. Pero los fines de la recta vida humana están determinados y por lo tanto puede haber una inclinación natural hacia ellos... Pero aquellas cosas que son para el fin (los medios) no están determinadas; se diversifican en forma múltiple según la diversidad de las personas y negocios... La prudencia no versa acerca de los fines...; no es natural”<sup>35</sup>

Ser prudente implica —necesaria aunque no suficientemente— ser “buen razonador”<sup>36</sup>; y a esto ayuda la adquisición de la ciencia. Porque en la adquisición de la ciencia importan no sólo los *contenidos* científicos, sino la *forma* discursiva racional que se expresa en el método científico, y por el cual un contenido de vulgar pasa a ser tratado científicamente.

19. — El docente hoy, pues, como el doctor medieval ayer, al enseñar ciencia facilita al alumno un aprendizaje *formal* (no formalístico o vacío) con el que se posibilita al alumno un desarrollo racional, en función de la totalidad de la persona. La persona no deja de ser afectiva y de vivir amando; pero ahora puede regirse con una actitud crítica y prudente en cuanto a los medios con los que opera en su mundo.

<sup>35</sup> S. Th., II-II, q. 47, a. 15.

<sup>36</sup> [Ad prudentiam necessarium est quod homo sit bene rationativus” (S. Th., II-II, q. 49, a. 5).

El aprendizaje, en la concepción de Tomás de Aquino, tiene por fin la adquisición de la ciencia; y no se adquiere ciencia si no se discurre racionalmente de los principios a las conclusiones. Un *requisito previo* a la ciencia es tener inteligencia con la cual se *captan o intuyen* los principios (naturales o hipotéticos); pero la ciencia propiamente se halla en el *ejercicio de la razón* que a partir de aquellos principios explica las cosas discurrendo hasta las conclusiones particulares. Incluso lo que dice el maestro no produce ciencia, si falta el discurrir del alumno.

“El causante próximo de la ciencia no son los signos, sino la razón discurrendo desde los principios hasta las conclusiones”.<sup>36 bis</sup>

El maestro o docente enseña mediante la ciencia, ordenada gradualmente y presentada en signos —hecha disciplina o aprendible— para que el alumno discurra con su razón. El docente no genera opiniones o creencias, esto es, conocimientos no fundados o no relacionados con las evidencias primeras del alumno; el docente no es un pedagogo que genera persuasiones basadas en la autoridad y que se aceptan sin comprender racionalmente las razones en que se fundan. El docente poseedor de la ciencia, en sus contenidos y métodos, no es un trasvasador de los contenidos científicos; sino alguien que *ayuda a pensar* como él mismo ha adquirido la ciencia, esto es, pensando *científicamente*. Por esto, el alumno sólo aprende si, ayudado, inventa, descubre, reordena personalmente la ciencia que el maestro ya posee y le presenta en signos.

“Hay dos modos de adquirir ciencia: uno, cuando la razón natural llega por sí misma al conocimiento de lo que no sabía; y este modo se llama *invención*. El otro cuando la razón natural es exteriormente ayudada (*exterius adminiculatur*) por alguien; y este modo se llama aprender mediante la *disciplina*...

En la adquisición de la ciencia... el que enseña a otro del mismo modo le lleva al conocimiento de lo ignorado, como alguien se lleva a sí mismo descubriendo (*inveniendo*) el conocimiento de lo que ignoraba.

El proceso de la razón (*processus rationis*) del que llega al conocimiento de lo desconocido descubriendo (*inveniendo*), es que aplique a determinadas materias los primeros principios conocidos por sí mismo, y por consiguiente pase a algunas conclusiones particulares y, de éstas, a otras. Por donde, y según esto, dicese que *uno enseña a otro*, porque este camino de la razón (*istum decursum rationis*) que hace en sí mismo con la razón natural, se lo expone a otro mediante signos. Y, así, la razón natural del discípulo, usando de estas cosas que le proponen como de instrumento, llega al conocimiento de lo que no sabía... El hombre causa el conocimiento

<sup>36 bis</sup> De Magistro, a. 1, ad 4.

en otro, mediando la operación natural de la razón del otro. Esto es enseñar (*hoc est docere*)”.<sup>37</sup>

¡Qué lejos está Tomás de Aquino de concebir la enseñanza y el aprendizaje como mero trasvasamiento memorístico de contenidos! Más que por las materias que el maestro debe enseñar, se interesa por el método cómo el alumno debe aprender y de cómo ayudarle. Enseñar y aprender es, ante todo, un *proceso de la razón* (*processus, decursum rationis*), ya se parta de hechos de experiencia o de principios presentados verbalmente, ya se trate de principios innatos, ya de principios inventados

Enseñar y aprender es primeramente explicar al alumno, pero sobre todo lograr que el alumno mismo se explique. Esto exige *un esfuerzo racional por relacionar* (*vis collativam*) que se remonta de los hechos a los principios y de éstos a otros hechos, viendo lo explícito en lo implícito y viceversa. Eso es *explicar*.

“La potencia intelectual, siendo una fuerza unitiva, pasa de unas cosas a otras por lo que no se relaciona igualmente con todas las cosas inteligibles que debe considerar; sino que de repente ve las cosas que son conocidas por sí mismas, en las cuales contiéndose implícitamente otras que no puede entender sino haciendo uso de la razón (*nisi per officium rationis*) explicando las que se contienen implícitamente en los principios”.<sup>38</sup>

### III. — OBSERVACIONES CONCLUSIVAS

20. — La finalidad del aprendizaje es, según el pensamiento de Tomás de Aquino, la adquisición de la ciencia. La ciencia no es una finalidad absoluta, sino un *medio* o *instrumento*, en un doble sentido. a) La ciencia permite adquirir contenidos científicos que pueden ser utilizados con diversos fines en diversas circunstancias. b) La ciencia permite, además, un aprendizaje formal, un dominio de la forma racional del pensar. Con este aprendizaje, la razón se robustece y adquiere una fuerza de relacionar y aplicar que antes, sin la ayuda del maestro, difícilmente habría logrado. Este aprendizaje le ha permitido alcanzar al alumno un dominio y manejo de su fuerza racional con la cual se han echado las bases para que sea un buen razonador y un hombre de actuar prudente, sea en relación con su medio social, sea en relación con sus propias fuerzas interiores e instintivas o afectivas.

En efecto, el hombre no es dueño de todas las fuerzas que se hallan en él. La fuente de la afectividad y el instinto, origen de las acciones, no puede

<sup>38</sup> *Idem*, ad 12.

<sup>37</sup> *De Magistro*, a. 1.

ser ni suprimida ni directamente dominada. La razón y la inteligencia pueden iluminarla; pero en el caso de una oposición entre lo afectivo y lo intelectual, la razón sólo puede racionalizar los motivos de una u otra parte haciendo ver las consecuencias. El aprendizaje de lo formal —más basado en las formas de proceder mental que en los solos contenidos— es el que favorece un más lúcido operar moral, un desarrollo de la capacidad personal y libre de optar con un más claro fundamento racional. La enseñanza y el aprendizaje se ponen aquí en función de la educación, la cual remite a las decisiones personales sobre los medios con los que cada uno realiza su fin.

21. — La educación, considerada como un proceso de nutrición y crecimiento, es ejercida por cada uno que se educa. La educación es fundamentalmente autoeducación; solo en forma análoga ese proceso, en cuanto es ayudado exteriormente, puede ser llamado educativo. Pero la ayuda exterior que realiza el pedagogo es diversa de la ayuda docente.

El *pedagogo* conduce a quien no posee un uso de la razón y del arbitrio. Tiene cuidado del niño pero sólo genera en él persuasiones o creencias, que se fundan en la autoridad del pedagogo o en su vínculo afectivo.

El *docente*, por su parte, debe tratar con un niño que comienza a pensar y a ser libre, si se le ayuda. Su función docente consiste en coadyuvar a que el niño y el joven adquieran el saber. No trata de imponer la ciencia, sino de proponerla en signos adecuados a la psicología del alumno y ordenados lógicamente, según un asequible grado de dificultad para el que desea aprender.

22. — Un buen método didáctico implica, pues: a) que el docente conozca la ciencia que enseña, en su contenido y en su forma, procesos y métodos; b) que conozca al alumno que debe descubrir, con su esfuerzo y según sus posibilidades psicológicas, esa ciencia en su contenido y procesos lógicos; c) que prepare los medios con los cuales el docente facilita con su ayuda el acceso del alumno a la ciencia hecha disciplina.

No se trata de separar la materia que se aprende del método con el que se aprende esa materia. El ejercicio del método separado de la materia es un puro logicismo o formalismo vacío. Por otra parte, la mera absorción mimética de los contenidos de una ciencia (de sus conclusiones) sin el dominio de su método y procesos propios por los que se llega a esas conclusiones, tampoco llena los requisitos de lo que Tomás de Aquino entendía por aprendizaje. El aprendizaje es una invención, un hallazgo del alumno ayudado por el docente, un análisis de problemas vitalmente sentidos y solucionados según el método propio de la disciplina a la cual pertenece el problema. El aprendizaje supone el ejercicio del discurrir de la razón sobre una materia que el alumno siente o intuye —como en el caso del fenómeno estético, de modo particular— digna de análisis, por presentar un problema. El aprendizaje de las formas de proceder es indudablemente la forma del aprendizaje, aunque no sea autosuficiente y necesite siempre de una materia

vitalmente interesante sobre la cual se ejerce, de la cual surgen los motivos o intereses motores —los problemas— del aprendizaje.

Si aprender es adquirir la ciencia (y la ciencia consiste en un proceder racional que con principios fundamenta y relaciona hechos en las conclusiones o que de hechos parciales se remonta a síntesis, mediante la elaboración de leyes o principios generales) entonces la concepción de la función docente, presentada por Tomás de Aquino, sigue teniendo actualidad. En efecto *enseñar a pensar y aprender a pensar* mediante una estructura científica —adecuada al interés vital del niño y a sus posibilidades psicoevolutivas— sigue siendo el ideal perseguido por la escuela. Enseñar a pensar, mediante *quaestiones* (esto es mediante preguntas que el alumno formula acerca de problemas) ayudando al alumno con un método, a él adecuado, de procesos de aclaración, investigación y resolución sistemática y demostrada, sigue siendo un deseo de los teóricos de la enseñanza y del aprendizaje de este nuestro siglo. He aquí algunos ejemplos de este deseo:

“No one doubts, theoretically, the importance of fostering good habits of thinking... The function which science has to perform in the curriculum is that which it has performed in the race: emancipation from local and temporary incidents of personal habit and predilection. The logical traits of abstraction, generalization and definite formulation are all associated with this function”.<sup>39</sup>

“L'intelligence est un mouvement de l'esprit qui doit porter celui-ci de l'inadapté à l'adapté, de l'état d'impuissance à un état de puissance. On peut distinguer dans ce mouvement de réajustement trois phases ou opérations différentes... L'une, point de départ de l'opération intellectuelle, c'est la *question*; la seconde, c'est la *recherche* ou *découverte de l'hypothèse*; la troisième, enfin, c'est le *contrôle*, la *vérification*...”.<sup>40</sup>

“Ai nostri bambini viene insegnato a pensare. Noi diamo loro un'eccezionale panoramica dei metodi e delle tecniche del pensiero, estratti dalla logica, dalla statistica, dal metodo scientifico, dalla psicologia e dalla matematica. Questa è tutta l'istruzione universitaria di cui hanno bisogno. Il resto lo imparano da soli nelle nostre biblioteche e nei nostri laboratori”.<sup>41</sup>

“La conoscenza ha una struttura, una gerarchia, in cui un po' di quello che si conosce è più significativo del resto che è noto intorno a qualche aspetto della vita e della natura. E più significativo perché, armati di una conoscenza significativa e di una teoria e delle

<sup>39</sup> DEWEY, J., *Democracy and Education*, Free Press, New York, 1966, pp. 152 y 230.

<sup>40</sup> CLAPARÈDE, E., *L'Éducation fonctionnelle*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1973, p. 117.

<sup>41</sup> SKINNER, B. F., *Walden due*, La Nuova Italia, Firenze, 1975, p. 132.

operazioni atte a ordinarle oltrepassandole, possiamo ricostruire con ragionevole approssimazione la conoscenza meno significativa... Il compito di chi prepara i programmi e degli insegnanti consiste nel dare allo studente una presa della struttura di base di pari passo con un senso altamente discriminante della sua importanza, in maniera che egli possa essere salvato dal più comune influsso maligno sul pensiero umano; la confusione".<sup>42</sup>

23. — Pero si bien, para no pocos teóricos, el ideal de la educación es la perfección del hombre libre; y el ideal de la enseñanza es que el alumno aprenda a pensar, no todos sin embargo emplean el *medio* propuesto por Tomás de Aquino. Según el Aquinate, la ciencia —el saber organizado, sistematizado, probado— es el principio rector del docente, el cual facilita el aprendizaje del alumno, posibilitándole la invención de la ciencia que enseña. El alumno recrea la ciencia según su propia capacidad, no según la capacidad del maestro.

Por todo ello, el docente al presentarle al alumno una ayuda para la resolución gradual y lógica de las cuestiones o problemas según el método científico o lógico, le ofrece una oportunidad para socializar su pensamiento. El niño no es mantenido en el infantilismo, no se lo mantiene indefinidamente en la infancia y en el juego por el juego mismo como pasatiempo.

Si bien es cierto que en el Medioevo se piensa que la razón es idéntica para todos, pues posee los mismos primeros principios innatos y, en consecuencia, se piensa al niño como un adulto caprichoso en miniatura; sin embargo, también es cierto que el centrarse en el niño llevó a hacer de la escuela el lugar en el que se incubaba el espontaneísmo egocéntrico e inestructurado del niño, considerado como centro absoluto del programa escolar, en la llamada Escuela Nueva.

"A fuerza de insistir sobre el hecho de que para enseñar las matemáticas a John, importa más conocer a John que saber matemáticas (cosa que en cierto sentido es verdad), acabará el maestro por conocer a John tan a fondo que John no acabará nunca de aprender las matemáticas. La moderna pedagogía ha hecho inestimables progresos al insistir sobre la necesidad de analizar cuidadosamente y de no perder nunca de vista al sujeto humano. El error empieza cuando *el objeto y la primacía del objeto que se va a enseñar* son relegados al olvido, y cuando el culto de los medios —no por el fin, sino sin el fin— termina en una especie de adoración psicológica del sujeto".<sup>43</sup>

<sup>42</sup> BRUNNER, J., *Il significato dell'educazione*, Armando, Roma, 1976, p. 180.

<sup>43</sup> MARITAIN, J., *La educación en este momento crucial*, Desclée, Buenos Aires, 1950, p. 30.

En la perspectiva de la Escuela Nueva, la pauta de la actividad del niño la dan sus necesidades biológicas o internas. El niño es autónomo, autosuficiente; constituye una unidad funcional entre sus necesidades y sus funciones mentales.<sup>44</sup> La sociedad pasa de hecho al margen de su vida, aunque se diga filantrópicamente que el niño nace deseando servir a los demás.

Quizás este exceso de centrar el programa en el niño, propio de la Escuela Nueva, se debió a una confusión. Se admitió —con verdad— que la enseñanza del docente está en función del aprendizaje del alumno; pero se confundió el objeto del aprendizaje. Nadie duda aquí de que el alumno es el que ejerce su aprendizaje, que él realiza el aprender en función de su persona e intereses. El efecto del aprendizaje, en efecto, redundaba en beneficio de toda la persona. Pero la ciencia es el objeto del aprendizaje y no es el niño el centro de los programas, con sus deseos inestructurados, hasta el punto de reducir a ellos los mismos procesos mentales. Los deseos del alumno —según el pensamiento de Tomás de Aquino— son el inicio, el motor de la acción de aprender; pero el objeto del aprender es la ciencia que da objetividad a esos deseos.

E. Claparède, por el contrario, y con él la Escuela Nueva, ha puesto al niño como centro de los programas y de los métodos.

“L'école, pour remplir sa mission de la façon la plus adéquate, doit s'inspirer d'une conception fonctionnelle de l'éducation et de l'enseignement. Cette conception consiste à *prendre l'enfant pour centre des programmes et des méthodes scolaires*, et à considérer des processus mentaux à certaines actions déterminées par certains désirs”.<sup>45</sup>

La Escuela Nueva prestó tanta atención al alumno que se olvidó de la ciencia a la cual debía acceder, sobre todo olvidó la estructura racional de esa ciencia, y bajo el pretexto de que se estaba enseñando al alumno un enciclopedismo memorístico agobiador e inútil desechó los aspectos valiosos de lógica científica. La Escuela Nueva consideró que el alumno debía acceder a la vida, a la Naturaleza, a la sociedad, pero sin recurrir a la ciencia como medio necesario o útil para estructurar su sí mismo y para estructurarse a sí mismo. El niño podía ejercitar los procesos propios de la ciencia, más sólo si sus necesidades espontáneas lo llevaban casualmente a ello. El niño necesita ese ejercicio formativo y es función del docente *proponérselo*. El docente es el que *propone* —no impone— al alumno el aprendizaje del saber científico, facilitado como disciplina. Se trata de matices y acentuaciones variables que merecen pensarse con atención, pues definen toda una concepción de la persona, de la educación y de la enseñanza-aprendizaje, en el momento concreto del ejercicio de la acción docente.

<sup>44</sup> CLAPARÈRE, E., o. c., p. 96.

<sup>45</sup> *Idem*, p. 183.

Para Tomás de Aquino, la enseñanza se centraba en el aprendizaje del alumno; la enseñanza estaba en función del alumno. El docente es un agente secundario-facilitador-instrumental-ordenador del aprendizaje del alumno, el cual es el agente principal e intrínseco del proceso de aprender. Pero —y esto es importante— *el alumno no era considerado el centro del programa*, el que establecía la pauta objetiva del aprendizaje. Para Tomás de Aquino, el aprendizaje consiste en el ejercicio habitual de la capacidad de adquirir la ciencia (teórica o moral y práctica) en sus contenidos y procesos racionales. La ciencia, pues, es la pauta de la acción del docente (*Scientia est principium quo aliquis dirigitur in docendo*) y del alumno que aprende inventándola con la ayuda del docente. La ciencia (en sus contenidos y procesos racionales) es el programa.

W. R. DARÓS  
*Rosario*