

PEDAGOGIA Y FILOSOFIA

El enorme volumen de la reciente literatura consagrada a los temas relativos a la educación brinda numerosos indicios para pensar que la mayoría de sus autores conciben los conocimientos en esta materia como una nueva ciencia conformada en base a un objeto específicamente determinado. A la luz de este criterio, hoy por hoy extensamente generalizado, la pedagogía vendría a engrosar la ya abultada nómina de conocimientos que modernamente aspiran a convertirse en ciencias claramente perfiladas y constituidas de acuerdo a una pretendida autonomía que les permitiría abordar sus objetos con una sólida suficiencia. Según consta, este fenómeno se ha repetido profusamente en los últimos tiempos, tocándole ahora a la pedagogía sumarse a este planteo de disgregación del saber en nombre de un objeto cuya precisión, lejos de los deseos de muchos de sus cultores dista bastante de hallarse rigurosamente definido. Es propicio, entonces, dedicar unas breves líneas a la revisión del estado de la cuestión a los fines de señalar las exigencias interpuestas por la filosofía en este campo de tanto interés en los días que corren.

En primer lugar, obsérvase que las hodiernas direcciones de la pedagogía, igual que en cualquier otra época de la historia de la civilización occidental, se manifiestan a la manera de una explicitación de una serie de metas culturales previas, esto es, proceden de las convicciones expresamente vigentes en la sociedad. En consecuencia, esas direcciones de la pedagogía responden a ciertos principios teoréticos que ofician de antecedentes y condicionantes de las intenciones subyacentes en las actitudes educativas¹. Obviamente, los pedagogos no hacen otra cosa que proyectar al plano didáctico los contenidos y

¹ El estudio más elocuente de cómo la civilización ha plasmado su misión educativa en todo su contexto histórico es el monumental ensayo de W. JAEGER, *Paideia. Die Formung des griechischen Menschen*, Neuauf., Berlin, 1959, en donde resalta en su magnífico esplendor la jerarquía de la vocación didáctica de la cultura griega. El libro posterior de Jaeger destinado a comparar este ideal educativo con la irrupción histórica del cristianismo, lamentablemente, es de menor envergadura y bastante discutible en diversos aspectos: W. JAEGER, *Early Christianity and Greek Paideia*, Cambridge, Mass., 1962. Para una antología del pensamiento en materia pedagógica, vide *Three Thousand Years of Educational Wisdom. Selections from Great Documents*, ed. by R. Ulich, 2nd. ed., Oxford, 1954.

las estructuras de enseñanza y aprendizaje fundadas en las posiciones especulativas y prácticas que de antemano se han aceptado como válidas. Así, por ejemplo, un pedagogo que suscriba los lineamientos de una visión cristiana del universo buscará adecuar sus esquemas educativos a los requisitos de esa visión en donde se inspira y otro tanto, desde luego, se podrá decir de otro pedagogo cuyos parámetros afinquen en otras interpretaciones de la vida humana y de su inserción en el cosmos².

Sin embargo, la fisonomía actual de la pedagogía ofrece un rasgo que conviene puntualizar como algo novedoso. Trátase de la arriba mencionada propensión a hacer de ella una ciencia a la cual le estaría reservada de una manera exclusiva la versación en torno a la naturaleza de la educación del hombre y de las subsiguientes normas a las que ésta debiera atenerse. Desde ese enfoque, la pedagogía se nos ofrece como una disciplina que se arroga para sí misma la potestad de fijar sus principios, de circunscribir su ámbito objetivo y de definir la educación con arreglo a la eficacia de sus propias aptitudes. En tal aspecto, la pedagogía tendría una consistencia intrínseca ya establecida y, por ende, sería necesario conferirle sin más dilaciones la patente de una ciencia perfectamente configurada y digna de catalogarse entre los conocimientos cuya estatura apodíctica se encuentra fuera de toda sospecha³.

Pero es de temer que este anhelo no sea fácil de justificar, porque, en efecto, la consuetudinaria ambición moderna de incrementar el *arbor scientiarum* inevitablemente ha tropezado con el insoluble problema de toda fundamentación de una ciencia que parta del rechazo de la competencia de la filosofía en ese cometido. ¿Cómo procurar la tipificación de una ciencia sin el recurso a la función intransferible de la metafísica en orden a tal fin? Sobradamente nos consta que este escollo nunca ha pedido ser superado por ninguna ciencia particular, y, mucho menos, por aquellas formulaciones que ni siquiera llegan a adquirir las mínimas y elementales características de los hábitos demostrativos. En el caso actual de la pedagogía, poseemos innegables

² El bagaje filosófico que condiciona la marcha de las teorías pedagógicas fue exactamente establecido en estos enunciados: "La traducción de las distintas concepciones del hombre al plano de las ciencias de la educación ha originado la diversidad de tendencias, con frecuencia antagónicas, que se han disputado el campo pedagógico. Quiérase o no, toda posición pedagógica, didáctica, metodológica, político-educativa u organizativa de la enseñanza revela un sustrato filosófico, expresión de una concepción del hombre. Aún quienes proclaman la autonomía de las ciencias de la educación responden a una filosofía subyacente, casi siempre de tipo positivista" (G. E. PONFERRADA, "Antropología filosófica y pedagogía": *Sapientia* XXXIV [1979] 43). Un ejemplo notable de énfasis filosófico en el valor de la educación se halla disperso en toda la obra de Platón, cuya preocupación didáctica ha sido constantemente destacada. Al respecto, consúltese R. L. NETTLESHIP, *The Theory of Education in Plato's "Republic"*, Oxford, 1935. En realidad ese énfasis ha permanecido inalterable a lo largo de la dilatada trayectoria del saber occidental. Dos casos relevantes fueron analizados en la breve monografía de P. FRIEDEN, *La formation de l'homme libre d'après Pascal et Newman*, Fribourg, Suisse, 1958 (= *Pädagogik* 2). Vide etiam O. EBERHARD, *Abenländische Erziehungsweisheit. Eine Hilfe für die Not der Gegenwart*, Berlin, 1958.

³ En ese sentido, las historiografías de la pedagogía muestran el creciente aumento de los programas de separación entre esta disciplina y el tronco primitivamente filosófico en el cual antiguamente se la acogía. Cfr. HERMANN und HEINZ WEIMER, *Geschichte der Pädagogik*, 17. Aufl., Berlin, 1967.

testimonios que nos inducen a juzgar que tampoco aquí se ha salvado esta regla capital de la razón científica⁴.

Otra faceta descollante de las posturas que alientan la autonomía de la pedagogía está aparejada al hecho de que esa autonomía es frecuentemente reclamada en nombre de la educación tomada como una estructura abstracta, entendiéndose por tal cosa una formalización completamente despojada de los contenidos noemáticos, o, si se prefiere, desvinculada del mensaje indefectiblemente transmitido en todo acto educativo. Es la ardua dificultad enerrada en una *teoría de la enseñanza marginada de lo que se enseña*, que es, en nuestra modesta opinión, un vicio largamente difundido merced a la amplia proliferación de un pensamiento que ignora una de las verdades más caras de la tradición clásica de la pedagogía de Occidente, a saber: que toda ciencia lleva adscripto su propio método de investigación, en el cual posee una fluida proximidad con el mismo método de comunicación de sus conclusiones. Si gusta, esto también puede afirmarse con otras palabras, e. gr., que el modo de transmisión y de recepción del conocimiento de una ciencia está indefectiblemente ligado a los conocimientos que constituyen el acervo de dicha ciencia, de manera tal que se debe asegurar la distinción entre el contenido cognoscitivo y el procedimiento de comunicación de ese conocimiento, pero esto no habilita a provocar una escisión o un divorcio entre el contenido de mentas y la estructura didáctica que sirve para transmitirlo.

Nótese, además, que la mente humana exhibe un peculiar modo de recepción del conocimiento. En este modo va implícito que el término del conocimiento estribe en la formación de las semejanzas de las cosas conocidas en la interioridad inmanente al sujeto que conoce. Esta es una doctrina clave: el intelecto del hombre conoce en el instante en que las cosas se hacen presentes en él, aunque no tal como existen según su ser natural, sino de acuerdo al modo de ser del cognoscente. *Cognitum est in cognoscente ad modum cognoscentis*. La célebre tesis indica que es imprescindible que la representación de las cosas verdaderamente haga presentes las cosas en el entendimiento posible, mas también que esa representación sea el signo que certifica la recepción subjetiva de lo conocido. Ahora bien: puesto que ese conocimiento se verifica a través de la formación de una *intentio, species expressa, verbum mentis* o *conceptus formalis* en la intimidad del sujeto cognoscente, y dado que los objetos cognoscibles son conocidos con arreglo a la receptividad de quien conoce, es absolutamente perentorio que el contenido inteligible de las cosas cognoscibles guarde una estrecha proporción con el procedimiento por el cual la potencia aprehensiva está capacitada para actualizarse, i. e., para forjar dentro de sí la semejanza de las cosas conocidas⁵.

En razón de este modo de conocer, una pedagogía coherente está obligada a vigilar palmo a palmo que la formación de las especies expresas invo-

⁴ El tratamiento de la pedagogía como una ciencia autónoma tiene ya exposiciones sistemáticas muy vecinas a las de las ciencias filosóficas, v. gr., en P. PETERSEN, *Allgemeine Erziehungswissenschaft*, 2. Aufl., Berlin, 1962-1964.

⁵ Desde luego, esta teoría es de franca filiación tomista. Cfr. G. RABEAU, *Species. Verbum. L'activité intellectuelle élémentaire selon Saint Thomas d'Aquin*, 2ª éd., Paris, 1958 (= Bibliothéque Thomiste, XXII).

lucran simultáneamente la percepción de un contenido material entendido en acto y su adecuada estructuración lógico-intencional, porque no hay representación formal de las cosas en el sujeto sin su pertinente signo conceptual ni tampoco hay intenciones vaciadas de contenido. Brevemente: no podemos formar conceptos que no representen algo inteligible, así como tampoco podemos entender algo en acto como no sea mediante sus correspondientes signos representativos. De ahí que la tentación de instituir una pedagogía de estructuras de transmisión desgajadas de lo que se transmite es, desde el vamos, caer en el absurdo de suponer que la comunicación del conocimiento puede prescindir del conocimiento. Esta contradicción se ha propagado con llamativo suceso en la pedagogías asidas a bocetos estructuralistas subvencionados por el logicismo latente en el nominalismo revitalizado por varias escuelas de pensamiento en las que se han infiltrado las corrientes preponderantes de la filosofía moderna ⁶.

Si tal es el precio de la autonomía de la pedagogía, no cabe duda que una ciencia de la educación elaborada según estos planteos está destinada a deslizarse hacia un irremontable fracaso. Vale la pena, pues, inquirir en qué consiste esta declamada ciencia de la educación erigida autónomamente para comprobar después si es posible concederle el estamento científico que solicita en su más novedoso desarrollo.

II

Comencemos percatándonos que la educación comporta cuatro ingredientes indispensables: un contenido transmisible, un sujeto transmisor, un sujeto receptor y un método de transmisión. El acto educativo se consume cuando por la conjunción de estos cuatro ingredientes, que no excluyen la intervención de otros, el sujeto receptor se informa del contenido transmitido por el sujeto transmisor, quien obra en función de un método determinado. En este gráfico, entonces, se estipula la necesidad de que la educación relacione mutuamente a los términos educador y educando —transmisor y receptor—, a un contenido que el educador comunica al educando que lo recibe y a un método, vía o procedimiento por el cual el contenido ingresa en la receptividad del educando.

Aceptado este sucinto diagrama de la educación, preguntémonos qué relación dice hacia ella la pedagogía. En ese sentido, algunos estimarán que ésta tiene por objeto el conjunto integral de estos ingredientes abarcados en el acto educativo. Otros, en cambio, opinan que la pedagogía se limita únicamente a la consideración del método de transmisión de la educación. Pero normalmente nos hay pedagogos que restrinjan al contenido de la educación o al estudio de la relación entre los términos transmisor y receptor de ese

⁶ Reconozcamos que también en el terreno católico la pedagogía ha ido avanzando hacia una autonomía más o menos destacada. Un precursor de influyente impronta, sobre todo en los países de habla alemana, ha sido O. WILLMANN, *Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung*, 7. Aufl., Freiburg im Breisgau, 1968 (= Schriften des Willmann - Instituts, München und Wien).

contenido, ya que pareciera fuera de discusión que la pedagogía hace hincapié en el camino o método a seguirse en este acto. Por ende, no es incorrecto reducir el asunto a las dos primeras posiciones: o bien la pedagogía tiene por objeto el estudio integral del acto educativo, con todos sus ingredientes, o bien su objeto estriba en el método de la educación.

Es evidente que de estas dos posiciones solamente la primera puede satisfacer los recaudos de una pedagogía seriamente concebida. Resalta a simple vista que la pedagogía no puede consistir en la mera propugnación de un método, por cuanto ese método jamás es independiente del mensaje transmisible ni de las relaciones que conectan entre sí al transmisor y al receptor de la educación. Ello se echa de ver con sólo advertir que el acto de la educación no es ejecutado sobre una materia amorfa o indeterminada, sino que incide inmediatamente en el orden de las concretas relaciones interhumanas entre el educador y el educando. Pero, por otro lado, tampoco puede haber un método pedagógico que no respete las dos propiedades intrínsecas del mensaje educativo: el rigor lógico del conocimiento que se inculca y la ductilidad para que ese contenido cognoscitivo se traslade convenientemente desde quien lo imparte hacia quien lo recibe⁷. Consiguientemente, la pedagogía está impedida a prestar atención a todos los elementos constitutivos del acto educativo, particularmente a los cuatro nombrados anteriormente.

Mas en este momento se nos reitera la urgencia de retornar a la cuestión que generó este discurso: ¿es la pedagogía una ciencia específicamente organizada como un conocimiento dotado de ese porte, el de una *scientia*? Aparte de ello, si hipotéticamente admitiésemos la constitución de la pedagogía como una ciencia claramente definida, ¿es ella autónoma en su proceder? La evacuación de estos pormenores, que ha originado largas y tediosas controversias entre los pedagogos, es mucho más expeditiva de lo que comúnmente se cree.

Empecemos despejando el sinsentido de la veleidad de la autonomía que hoy se anuncia con inusitada energía en los medios pedagógicos. Esa autonomía no tiene el menor sustento. Todas las proposiciones acerca de la autonomía de las ciencias se apoyan en un principio tan incongruente como artificioso: entender que la identidad de cada uno de esos conocimientos se logra a través de su separación con respecto a otras ciencias, o bien, lo que es peor, quebrando la superior unidad del saber humano desperdigándolo en

⁷ Tal vez alguien pudiera objetar que en esta exposición se le otorga demasiada importancia a la faz cognoscitiva de la educación en detrimento de su cara práctica. En el fondo, esta objeción no ha de prosperar, y esto por dos razones: primero, porque la recepción de la educación envuelve un impostergable aspecto noético cuya supremacía sobre los aspectos prácticos es incontestable; segundo, porque aun la recepción de la educación moral, encaminada a formar en el educando las pautas de su comportamiento y su enraizamiento en un determinado contorno de costumbres y de tradiciones, exige que los bienes que le son comunicados sean previamente conocidos para su posterior prosecución. El permanente conflicto entre la primacía de la teoría o de la praxis nos encuentra, pues, solidarios con las doctrinas que ponen esa supremacía en aquélla y no en ésta. Es la única manera de justificar, en el caso que nos ocupa, por qué la educación del hombre es la educación del *animal racional* y no la de un ente supuestamente definido por su actividad afectiva, lo cual no quita que los valores prácticos sean debidamente cuidados; por el contrario, creemos que la forma apta para transmitirlos y acrecentarlos reside principalmente en *conocerlos* en toda su eminente proyección.

conocimientos fragmentarios. Es el error de la teoría que secularmente confundió el problema de la especificación de las ciencias según las distinciones materiales y formales de sus objetos con el pseudoproblema de la autoercción de una ciencia a partir de postulados pretendidamente propios e intransferibles que le permitirían constituirse y progresar sin ningún nexo con principios más elevados ni con las conclusiones de las restantes ciencias. Tal el resultado a que condujeron tanto el concepto matematicista de la ciencia, heredado de Descartes, cuanto de la noción positivista del conocer, para la cual la unidad de la verdad abordada de acuerdo a una captación supraempírica no entra dentro del orden de la inteligencia. Por estas causas, sea o no sea una ciencia estrictamente tal, la pedagogía, como cualquier otro conocimiento, tiende a diluirse en una insulsa problematicidad en la medida en que haga de su autonomía una suerte de carta de ciudadanía que le daría derecho a introducirse en el orbe científico con títulos aparentemente satisfactorios.

III

El problema, no obstante, persiste todavía, pues todo esto solamente podrá resolverse si se pone en descubierto la raigambre científica de la pedagogía. ¿Qué decir sobre ello? En principio no hay dificultades en afirmar que la pedagogía es una cierta ciencia, al menos en tanto conocemos qué es la educación, cuáles son sus elementos y qué fines la mueven; en este conocimiento consiste la teoría pedagógica. Pero esta es una descripción genérica, y, por supuesto, vaga, de lo que es esta disciplina, cuando en realidad lo que nos acucia es poder fijar un juicio acerca de si este conocimiento posee las connotaciones esenciales de un hábito demostrativo, el cual implica algo más que el puro conocer, ya que la ciencia, en un sentido estricto, exige sostenerse en la unidad intrínseca en donde reposa su propia identidad.

¿Tiene la pedagogía esta índole, la de una ciencia unitaria? Nuestra estimación nos inclina a pronunciarnos por la negativa, y esto es menester explicarlo. En efecto: la unidad de cualquier ciencia está garantizada por la unidad de su objeto, ya que la pluralidad de objetos redundaría en la sucedánea multiplicación de los conocimientos ordenados a su estudio. Esto tiene una directa aplicación al problema de la ciencia pedagógica, porque hasta ahora solamente se pudo establecer que el único objeto que justifica su estudio es el que ya señalamos: la educación. Sin embargo, para que un objeto garantice eficazmente la unidad de la ciencia que lo tiene por tal, es necesario que él mismo esté revestido de la condición insustituible que redunde en la unidad de un determinado saber, esto es, que se trate de una *ratio formalissima* propia de dicha ciencia e incompañada con respecto a cualquier otra. En el léxico escolástico esto fue expresado diciéndose que esa unidad de la ciencia proviene de la unidad de su objeto formal motivo, también denominado *obiectum formale quo* o *ratio formalis sub qua*, fórmulas éstas que se han popularizado sobre todo a partir del desenvolvimiento de la lógica analítica de los autores de los siglos XVI y XVII, entre quienes descollaron el Cardenal Francisco de Toledo S. I. y Juan de Santo Tomás O. P.

Aunque pareza violento a los intereses de muchos pedagogos, estos principios de la ciencia nos empujan a negarle a la pedagogía el carácter de disciplina unitaria, *porque la educación no puede ser considerada objetivamente a través de un único motivo formal propio y especificante*. Prueba de ello es que ese objeto y las cosas que materialmente lo integran son términos de la consideración objetiva de otras ciencias que los consideran de acuerdo a sus respectivos objetos formales motivos, no habiendo una *ratio qua* la pedagogía puede abrazar en una determinada unidad todo lo concerniente al acto educativo. Tal vez los pedagogos aleguen lo contrario; pero aún estamos a la espera de que se nos demuestre cuál es la formalidad que reputamos inexistente.

IV

Lo que antecede nos ha conminado a negar que la pedagogía sea una ciencia unitaria, pero con esta aclaración: que la negación tiene valor en el orden del conocimiento teórico o especulativo. ¿Significa ello que no la tiene en el orden del conocimiento práctico? He aquí el núcleo del problema, pues el examen especulativo de la educación ha excluido a la pedagogía de ser una ciencia de esa naturaleza —teórica—, lo cual viene reforzado por una circunstancia que todavía no habíamos compulsado, o sea, que si bien la educación presenta una dimensión preponderantemente *cognoscitiva* por lo que a su *contenido* incumbe, el *acto educativo*, en cuanto tal, es de índole *práctica*, por lo que el estudio pedagógico necesariamente ha de pertenecer a aquél género de conocimiento cuya materia son las operaciones humanas ordenadas a la consecución del bien⁸.

Esta doctrina ha sido formulada con notidez por Santo Tomás de Aquino a mediados del siglo XIII. En ocasión de su juvenil comentario al tercer libro de las *Sentencias*, de Pedro Lombardo, el Doctor Angélico afirmó que la ense-

⁸ Que la pedagogía no es una ciencia especulativa se lo palpa sin mayores esfuerzos en lo siguiente: los elementos constitutivos de la educación, hasta donde ellos son cognoscibles teóricamente, caen dentro de los objetos de otras ciencias de este género que los investigan apropiadamente conforme a sus métodos específicos. Así, la psicología, que es un capítulo de la física o filosofía de la naturaleza, incluye entre sus objetos la naturaleza del alma humana capacitada para recibir conocimientos y transmitirlos a los demás; la metafísica extiende su versación sobre la substancia individual de naturaleza racional —la persona— cuyo obrar se ajusta a ciertas leyes impresas en la estructura entitativa del hombre; y, por fin, la lógica o filosofía racional se aboca al estudio de los procedimientos por los cuales el conocer conlleva una determinación intencional adecuada a la receptividad immanente al cognoscente humano. ¿Qué sitio queda para injertar en este cuadro de las ciencias especulativas un nuevo estudio teórico de lo humano? Ninguno, a no ser que se hable de la teoría pedagógica a la manera de un conglomerado de las conclusiones de otras ciencias especulativas en lo que atañe a la educación del hombre lo cual no merecería objeciones en función de alguna conveniencia o utilidad expositiva, pero señalaría al unisono la carencia de la unidad de dicha teoría al constituirse como una reunión o síntesis de conclusiones que ella no ha deducido. Si así se entiende la pedagogía, cosa que parece ser habitual en la mayor parte de los escritos producidos por sus cultores, entonces habría que dar enteramente la razón al planteo científicista del positivismo.

ñanza ordenada al conocimiento de la verdad, aun cuando se haga para que otros la reciban, no sale del área de la vida contemplativa (*limites tamen vitae contemplativae non exit*); pero si se trata de inculcar a los demás las buenas costumbres (*ad persuadendum bonos mores*), este acto pertenecerá a la vida activa. En el mismo texto indica otras dos acepciones del ejercicio de la docencia: se tratará de un acto de contemplación en tanto se ordene al conocer y al progreso de quien enseña (*ad exercitium cognitionis et profectum ipsius docentis*); mas será una operación activa si procura el bien del prójimo.⁹ En otro escrito cronológicamente cercano a éste, en oportunidad de la disputa de la *quaestio ordinaria de magistro* en la Universidad de París, el santo doctor distingue una doble materia docente: lo que se enseña y aquél quien recibe la enseñanza: según lo primero, la docencia concierne a la vida contemplativa; según lo último, a la activa. Y aquí nuevamente Santo Tomás recalca que la enseñanza, en razón de su fin, corresponde al orden activo: "Sed ex parte finis doctrina solummodo ad vitam activam pertinere videtur, quia ultima materia eius, in qua finem intentum consequitur, est activae vitae materia"¹⁰. Este canon será reiterado más explícitamente en el opúsculo apologético *Contra doctrinam retrahentium a religione* al aseverar que *a la vida activa concierne proveer a los demás las enseñanzas y las correcciones, y no sólo en lo incumbente a las cosas temporales, sino también a las espirituales*¹¹. Con todo, el resumen más acabado de la tesis tomista se halla en su obra maestra, la *Summa theologiae*, en donde dice lo siguiente: "El acto doctrinal tiene un doble objeto, pues la enseñanza se hace por la locución y ésta, empero, es el signo audible del concepto interior. [a] Un objeto de la enseñanza, por tanto, es aquél que es materia u objeto del concepto interior. En lo tocante a este objeto, a veces la enseñanza pertenece a la vida activa y a veces a la contemplativa. A la activa, cuando interiormente el hombre concibe alguna verdad y es por ella dirigido en su actividad exterior; a la contemplativa, en cambio, cuando el hombre concibe alguna verdad inteligible en cuya consideración y amor se deleita. De ahí que en el libro *De las palabras del Señor*, Agustín diga: *Elijan para sí la mejor parte*, o sea la vida contemplativa; *aplíquense a la palabra, suspiren por la dulzura de la doctrina y ocúpense de la ciencia de la salvación*, en donde manifiestamente dice que la doctrina pertenece a la vida contemplativa. [b] Otro objeto de la enseñanza es tomado en razón de la palabra audible, y así el objeto de la doctrina es el mismo oyente. En cuanto a este objeto, toda enseñanza pertenece a la vida activa, en la cual se inscriben las acciones exteriores"¹². Queda esclarecido,

⁹ SANCTVS THOMAS AQUINAS O. P., *In III Sent.* dist. 35 q. 1 a. 3qla. 1a.sol. 1a. ad 3 um.

¹⁰ *De verit.* q. 11 a. 4 Resp.

¹¹ *Contra doct. retrahent. a relig.* VII, ed. Leonina, t. XLI C 51 b 229-231.

¹² *Summ. theol.* IIa-IIae q. 181 a. 3 Resp. Cfr. SANCTVS AVGVSTINVS HIPONENSIS, *Serm. ad popul.* CIV 1: PL XXXVIII 616. Cabe consignar que en los cuatro textos transcritos *Serm. ad popul.* CIV 1: PL XXXVIII 616. Cabe consignar que en los cuatro textos transcritos el Aquinatense emplea con dilección una misma e invariable fuente patristica: San Gregorio Magno, de quien cita su famosa admonición: "La vida activa radica e ndar pan al hambriento, enseñar la palabra de la sabiduría al ignorante, corregir al que yerra, inducir a la vía de la humildad al prójimo ensoberbecido, acercar la curación al enfermo...". (SANCTVS GREGORIVS MAGNVS, *Super Ez.* II 8: PL LXXVI 953).

pues, que lo contemplativo o especulativo de la docencia se comprime en el nivel del contenido inteligible del mensaje a transmitirse, mientras que el acto de impartir la educación es siempre de carácter activo o práctico. En ese sentido, la educación de un mensaje determinado al educando, aun cuando implique una actitud teórica en el docente, se ejerce por medio de un acto exterior encauzado al bien de otro sujeto.

V

Según estas evidencias, la pedagogía sólo puede ser una ciencia práctica, pues a ella no le atañe juzgar acerca de la verdad o falsedad teóricamente determinable de los contenidos inteligibles —tal cosa concierne a cada una de las ciencias en derredor de cuyos objetos recaen las proposiciones verdaderas o falsas—, sino que su misión es la de registrar y regular la infusión del mensaje doctrinal en el receptor de la educación. Pero aquí aflora un nuevo problema: ¿tiene la pedagogía la unidad propia de una ciencia práctica? Hemos visto que especulativamente no la tenía; ahora debemos ver si es posible que la tenga en su circunscripción objetiva a la praxis docente.

Nuestra respuesta sigue siendo negativa. La pedagogía centraliza sus consideraciones en la educación del hombre; mas la educación, como se colige de lo narrado renglones más arriba, se puede entender en dos instancias: en el mensaje o contenido transmisible y en el acto práctico de transmisión. Ya se acotó que el contenido del mensaje educativo pertenece a las ciencias o a los conocimientos que específicamente versan sobre sus propias materias; así, cuando se educa al estudiantado en las ciencias médicas, la responsabilidad del contenido científico de esa materia le concierne al experto en dichas ciencias en cuanto conocedor de sus conclusiones y no en cuanto transmisor de ellas. Por eso Tomás de Aquino señalaba la necesidad de la posesión perfecta de la ciencia por parte del maestro, ya que ésa es la causa principal que funda la posibilidad de comunicarla a los demás, pues, sin esa perfección cognoscitiva del docente, mal podría éste infundirla en sus alumnos: *La enseñanza importa la perfecta acción de la ciencia en el docente o maestro, de donde corresponde que aquél que enseña o que es maestro posea explícita y perfectamente la ciencia que causa en otro, así como el aprendiz la posee por la enseñanza*¹³. Pero la versación sobre la ciencia poseída por el docente y transmitida al educando no es materia de competencia de la pedagogía, sino de la misma ciencia que tiene por objeto los respectivos conocimientos. De ahí que esto vuelva a ratificar la restricción objetiva de la pedagogía al acto educativo, el cual, siendo de índole práctica, puede ser mirado en dos perspectivas: una, en cuanto al propio conocimiento práctico acerca de dicho acto; otra, en cuanto al medio en que ese acto se practica. Siendo éstas las dos condiciones que caracterizan a la educación, es menester determinar si ambas o algunas de

¹³ *De verit.*, q. 11 a. 2 Resp.

las dos perspectivas del acto en cuestión son objetos que permitan atribuirle unidad de ciencia práctica a la pedagogía.

Por ninguna de estas dos perspectivas del acto educativo la pedagogía se nutre de unidad como ciencia práctica. No adquiere esa unidad a expensas del conocimiento del acto de referencia en tanto se trata de un acto que en sí mismo envuelve una diversificación irreductible a una unidad práctica. Esto se comprende fácilmente: el acto de educar a un niño de pocos meses de edad no es idéntico al acto de educar a un estudiante universitario o a un hombre aquejado de enfermedades que le impiden hacer uso pleno de sus facultades racionales; el acto de educar en el conocimiento de las ciencias especulativas no es el mismo acto de educar a un catecúmeno en la piedad religiosa; el acto de educar mediante de comunicación del silogismo categórico no es el mismo acto de educar a través de las persuasiones retóricas y poéticas; el acto educativo del jefe de la familia no es el mismo acto de educar ejercido por la autoridad política ni por los ministros de la fe, etc. De todo ello surge una evidencia: el acto de educar no puede ser reducido a un *actus communissimus*, ya que la diversificación material y formal que denuncia, como así también la diversidad de fines que persigue, obstruyen su unidad intrínseca. En ese sentido, no puede haber una ciencia unitaria de la educación, porque educar es un acto que exige ser considerado en función de cada una de las formalidades prácticas a que se halla sujeto cada género de operaciones humanas. Es igualmente por tal causa que la educación de la prole cae dentro del objeto de la ciencia de la comunidad doméstica —lo que pretéritamente se llamaba *economía*— y no de la ciencia de la sociedad estatal —la política—, habiendo necesidad de decir lo mismo en razón de la materia de la educación: no es propio de la educación provista en el hogar la enseñanza de la meteorología o de la química, como tampoco es misión de las escuelas de música enseñar cosas relativas a los dogmas de la Iglesia.

Este argumento puede ser pasivo de la siguiente objeción: aceptado que cada acto educativo pertenece a una consideración adecuada a cada género o especie de operaciones prácticas; pero, ¿por qué no hablar de lo que todas esas acciones docentes tienen en común y ponerlas bajo la óptica de la pedagogía, la cual, de ese modo, tendría una unidad objetiva, si bien de dilatada generalidad? Esta objeción no prospera, por cuanto de una forma análoga a como cada ciencia teórica lleva adscripto su propio método de comunicación, también los saberes prácticos contienen su propia virtud educativa. A ello se podría contraobjetar: muy bien; mas así como la lógica es el método común del conocimiento especulativo, así la pedagogía pudiera cumplir un papel análogo en el orden práctico. Pero esta contraobjeción tampoco es feliz por la deficiencia de la comparación analógica: en efecto, la lógica es el método común de las ciencias especulativas porque ella es el método del conocer, y como toda ciencia de este género se agota en el puro especular, la lógica satisface plenamente las reglas de la razón teórica que a tal fin se ordena, lo cual, en cambio, no tiene su símil en la pedagogía con respecto a la praxis, pues la vida práctica no se agota en el educar. En otros términos, mientras el fin de la especulación es el conocimiento de la verdad, el fin del obrar no es enseñar a los demás.

Si se insistiere en que la pedagogía puede seguir pretendiendo alcanzar su unidad en la objetividad del acto genérico de educar, una razón contundente da por tierra con ese propósito: el conocimiento de la educación, al menos, requiere conocer los ingredientes más importantes del acto educativo, entre los cuales no se puede prescindir de los que a continuación se mencionan: la ciencia comunicable o la costumbre infundible, la naturaleza del sujeto receptor y las condiciones subjetivas de la receptividad de la ciencia y de las costumbres. Pero he aquí que cada uno de estos ingredientes de la educación ya es objeto de otras ciencias: la ciencia transmisible es objeto de la misma ciencia que la tiene como contenido inteligible, ya que sería absurdo que la comunicación de las conclusiones de la astronomía, por ejemplo, estuvieran a cargo de las ciencias jurídicas; las costumbres a que educativamente se induce son objeto del saber práctico que versa sobre la bondad y la malicia de los actos humanos, lo que es competencia de las ciencias morales; la naturaleza del sujeto receptor —el hombre— es objeto de las ciencias que lo estudian en su constitución esencial, ya sea en el tratado físico del animal racional, ya en la sección *de persona* de la metafísica, ya en la sagrada teología en su investigación de las procesiones *ad extra* del Dios creador; y las condiciones subjetivas de la humana receptividad sobre la cual opera la educación son objeto de todas aquellas ciencias a las que les conviene indagar acerca de la actualización de las capacidades acogientes propias de la naturaleza humana, sector éste sobre el cual, cada una según su modo de definir, se pronuncian la lógica, la psicología, la metafísica, la ética y la sagrada teología, además de las disciplinas descriptivas que discurren conforme a los datos empírométricos habituales en las ciencias llamadas *positivas*. ¿Cómo salir de este atolladero?

Hay graves motivos para pensar que la pedagogía no tiene unidad científica propiamente dicha; pero también hay sugestivas razones que nos transportan una vez más a la memoria del andamiaje epistemológico del positivismo. ¿Por qué ansiar tan celosamente que la pedagogía sea *scientia una*? Formulamos esta pregunta habiendo tomado debida cuenta que en este aspecto el vicio insanable del planteo pedagógico naufraga por la desnaturalización del saber científico adjunto a todos los intentos de matriz positivista atados a la ilogicidad de este proceso: primero se postula *nominaliter* la existencia de una ciencia, luego se gesta la discusión en derredor de su objeto y recién después se emprende la labor deductiva. Vicio irremediable éste, porque toda ciencia, antes de obtener una denominación, debe ser *ciencia*, esto es, debe inferir conclusiones, pues de lo contrario no sería tal, ya que no comportaría conocimiento. Pero seamos sensatos: ¿puede haber ciencia antes de conocer? Creemos que no hace falta contestar esta puerilidad.

VI

A pesar de no poder concedérsele el carácter de una ciencia munida de unidad formal, nada autoriza a arrojar por la borda aquello que la pedagogía ha ido coleccionando de entre las conclusiones de otras disciplinas haciendo honor a su cuño positivista. Por eso nos atrevemos a ensayar una defensa de

la pedagogía, aunque no para rendir homenaje a este *pecado original* que viene signando su moderno derrotero, sino para insuflarle un giro ordenado al óptimo propósito que alientan sus amantes.

El positivismo, como todo error, algo de verdad encubre en sus entrañas. *No hay ninguna doctrina falsa que de vez en cuando no lleve alguna verdad entremezclada con el error*¹⁴. Y esto rescatable del positivismo es que, a fuer de haber vulnerado la unidad del saber urdiendo un gigantesco y resquebrajado *arbor scientiarum*, se vio compelido a buscar la unidad de las ciencias en la utilidad de ciertas recopilaciones de conclusiones cuya conexión con los principios supremos del conocimiento no le despertaban el menor entusiasmo. De la misma filosofía nos ha dicho que apenas si es un intento de sintetizar las conclusiones de las ciencias particulares. Pues bien: su paternidad de la pedagogía moderna hizo que la concibiera como un depósito de conocimientos sobre la educación cuya obtención no le cabe en virtud de su falta de unidad intrínseca. Pero, cuando menos, aportó una reunión de provechosas conclusiones para adentrarse en el estudio de temas cuya versación atañe material y formalmente a otras disciplinas, y esto, si no es un dechado de rigor científico, sí puede ser considerado como un *syllabus* o un *enchiridion* apto para mirar algunas cosas desde diferentes ángulos.

La pedagogía no ha escapado a esta flaqueza. Sin embargo, es un laborioso esfuerzo para agrupar en un cuerpo de proposiciones todo lo que el saber y el amor humanos encomian en los beneficios de la *paideia*. Tal oficio es de suyo noble, y, a despecho de los rígidos escrúpulos sistemáticos de las ciencias organizadas *more geometrico*, gracias a él estamos auxiliados en la bella tarea de colocar a la educación entre las gestas más elocuentes de la perfección individual y social del ente humano y a ponerla en el vértice de los eslabones que enlazan la *traditio* de la verdad y de las costumbres en el seno de las civilizaciones y de la historia.

En el fondo, estas síntesis positivistas, una de las cuales es la ciencia de la educación o pedagogía, no tienen nada de novedosas. A lo largo de la historia del pensamiento siempre se han formulado exposiciones sintéticas en donde confluyeron las más variadas conclusiones de conocimientos derivados de distintas ciencias. Más todavía: existen egregios modelos de actitudes que fundaron esas compilaciones en un propósito confesamente educativo. Uno de estos modelos, y a nuestro entender el más augusto de todos, es la *Summa theologiae* de Tomás de Aquino. Para comprender cómo la *Suma* es un perfecto tratado pedagógico conviene anteponer algunas advertencias que posteriormente nos ayudarán a valorar su excelencia en tal aspecto.

Las advertencias son las siguientes: primero, la *Suma* es una obra de teología sagrada, cuyo objeto es Dios *ut divinitas*, ordenándose a él todo su estudio; segundo, es la exposición de la ciencia máximamente unitaria, pues

¹⁴ SANCTVS BEDA VENERABILIS, In Luc. XII 12: PL XCII 542. Cfr. SANCTVS AVGVSTINVS HIPPONENSIS, *Quaest. evangel.* II 40: PL XXXV 1354. "Impossibile est esse aliquam cognitionem quae totaliter sit falsa, absque admixtione alicuius veritatis" (SANCTVS THOMAS AQUINAS O. P., *Summ. theol.* IIa-IIae q. 172 a 6 Resp.).

la teología que apoya sus conclusiones en los principios conocidos por la revelación de Dios *es como una impresión de la ciencia divina, que es la ciencia una y simple de todas las cosas*¹⁵; tercero, ni por asomo Santo Tomás hizo de este florilegio teológico una antología de conclusiones de otras ciencias, porque la sagrada teología, *una existens*, no pierde su unidad formal por el hecho de extenderse a lo que pertenece a otros conocimientos¹⁶; y cuarto, que no hay equiparación alguna entre el método teológico de reunión integral del saber en orden a la investigación del objeto de la doctrina sagrada y las síntesis epistemológicas extraunitarias proclamadas por el auge positivista.

Salvadas estas advertencias, certifiquemos ahora el contenido pedagógico de la *Summa theologiae* en los propósitos educativos que inspiraron su composición. Esto se desprende de la lectura del prólogo con que Santo Tomás inaugura sus páginas:

1. La intención educativa es explícita: "Porque el doctor de la verdad católica no sólo debe instruir a los más adelantados, sino que también le concierne enseñar a los incipientes, según aquello del Apóstol en la primera epístola a los Corintios III 1-2: *Como a niños en Cristo, os di a beber leche, no comida*, el propósito de nuestra intención en esta obra es traducir lo pertinente a la religión cristiana conforme al congruo modo apto para la educación de los novatos"¹⁷ El fin didáctico del escrito, luego, no puede ponerse en tela de juicio.

2. El procedimiento o el método que seguirá la narración teológica requiere atenerse a determinados principios que tiendan al cumplimiento del propósito ya fijado. Santo Tomás afirma que estas normas se infieren después de haberse notificado que los noveles estudiantes debn encarar muchos trastornos devengados de la lectura de los textos en circulación, ya sea por la inútil proliferación de cuestiones, artículos y argumentos; ya porque las exposiciones no suelen preservar el recto orden de la enseñanza, sino que más bien se aferran a los esquemas literarios de los libros comentados o a los planteos de las discusiones debatidas en ese momento; ya porque la frecuente repetición de estas cosas, a las cuales se tenía acostumbrado al alumnado, *generaba fastidio y confusión en el ánimo de los oyentes*¹⁸. La implementación del método

¹⁵ *Summ. theol.* Ia pars q. 1 a. 3 ad 2um.

¹⁶ *Summ. theol.* Ia pars q. 1 a. 4 Resp.

¹⁷ *Summ. theol.*, prol., in initio. Al comenzar el tratado *De Deo Uno*, Santo Tomás adapta esta intención al método conveniente para cumplir con el propósito anunciado en el prólogo a la obra: "Para que nuestra intención se circunscriba dentro de sus límites apropiados, primero es necesario investigar en torno a la misma doctrina sagrada, qué es y a qué cosas se extiende" (*Summ. theol.* Ia pars. q 1 prol.). Cfr. G. LAFONT O. S. B., *Structures et méthode dans la Somme théologique de Saint Thomas d'Aquin*, Paris 1961 (= Textes et Etudes Théologiques).

¹⁸ *Summ. theol.*, prol, circa medium. Es casi seguro que con esto Santo Tomás dejaba traslucir su decepción por la farragosa exposición teológica de los incontables comentarios al manual por entonces empleado como libro de cabecera de la sistematización de la ciencia sagrada: las *Sentencias* de Pedro Lombardo. Cfr. H. DENIFLE O. P., "Quel livre servait de base a l'enseignement des maîtres en théologie dans l'Université de Paris": *Revue Thomiste* II (1894) 149-161; et M. GRABMANN, "Comentatio historica in prologum «Summae theologiae» S. Thomae Aquinatis": *Angelicum* LIII (1926) 146-165.

adecuado a la educación teológica es, por ende, una exigencia que para el santo doctor no admite excusas.

3. Por último, el nuevo esquema sistemático de la *Suma* procurará evitar que los estudiantes sean víctimas de estas incoherencias lesivas para su armónica educación, de donde será menester elaborar la enseñanza de la ciencia sagrada de acuerdo a la brevedad y a la claridad (*breviter ac dilucide*) en la medida en que la materia lo permita y siempre con la asistencia de Dios (*cum confidentia divini auxilii*)¹⁹.

Todo esto nos confirma que la habilidad pedagógica no es un compartimiento estanco de la cultura: es algo intrínseco, aunque accidental, al conocimiento, de la misma manera que la educación familiar de los hijos no es algo extrínseco al buen tino y a las costumbres hogareñas, sino que brota del poco o mucho saber de sus progenitores y del amor a la heredad que les mueve a inducirles constantemente al bien vivir en la práctica de las virtudes y en el ejercicio de los actos honestos.

VII

A modo de colofón, sugerimos algunos datos que coadyuven a captar el profundo significado de las relaciones entre la filosofía y la pedagogía.

La filosofía es el escaño de la ciencia humana ganada con las fuerzas de la razón natural. En ella se da cita la más poderosa síntesis sapiencial a la cual el hombre accede racionalmente, siendo por ello un saber totalizante, aunque no a la manera de una acumulación de conocimientos dispersos e inconexos, sino al modo de una visión omnicompresiva —hasta donde ello es posible para la mente del hombre— en el nivel de los principios supremos de la aprehensión intelectual. Esta conquista, la de la sabiduría filosófica, es un bien de imponderable magnitud, y por eso, como todo bien, tiende a difundirse, a comunicarse, a expandirse: *Bonum dicitur diffusivum sui esse*²⁰. Pero esta difusividad del bien tan empinado que es la sabiduría filosófica se efectúa a través de la educación, ya la que nos impartieran los mismos maestros de la filosofía, la que practican los divulgadores de las enseñanzas que aquellos maestros nos legaron, ya la que logremos por nuestras propias investigaciones. Así, en el orden de la razón natural no hay bien más digno de ser enseñado que éste involucrado en la verdad allegada a nosotros por la filosofía, de donde el mayor empeño pedagógico en tal orden debe encaminarse a transmitir esa verdad.

También por ello, el doctor, el maestro que inculca la doctrina, debe nutrirse de una vigorosa vida interior que le habilite a afrontar la inmensa

¹⁹ *Summ. theol.*, prol., in fine.

²⁰ SANCTVS THOMAS AQUINAS O. P., *Summ. theol.* La pars q. 5 a. 4 ad 2 um; et passim. Cfr. PSEVDVS DIONYSIVS AREOPAGITA, *De div. nomin.* IV § 4: PG III 720.

responsabilidad de la docencia con todos los pertrechos que le conviertan en un fiel testigo de la verdad comunicada a sus discípulos. Entre estas provisiones, Santo Tomás ha dicho que el doctor ha de ser un hombre del necesario refinamiento espiritual que refleje su ferviente adhesión a la verdad de lo que enseña, de donde le corresponde ser asiduo de las cosas celestes (*caelestis conversatio*), estar dispuesto al martirio (*promptitudo ad martyrium*), asumir una vida austera y ser tolerante con sus adversarios²¹, ya que, a la inversa, ¿de qué cosa sería espejo el maestro ante sus discípulos?

Esto puede proclamarlo la filosofía como regla inmutable de la educación, porque la obra de transmisión de la verdad del conocimiento, del bien de las virtudes y de las sanas costumbres no es un acto emergente de una insípida técnica de la comunicación, sino que está regido por la vocación de toda alma engalanada con la presencia de la verdad y de la bondad de convidar al prójimo a participar de esas perfecciones, que son un excelso bien común de todas las creaturas espirituales.

Pero la visión más profunda de la educación a que pueda trepar la filosofía debe ser puesta al servicio de aquella otra visión en la cual el acto de educar es un medio para la adquisición de los beneficios sobrenaturales que no pueden conseguirse con el mero esfuerzo humano. De ahí que una pedagogía homogénea que no desee autodecapitarse está necesitada de incluir la inteligencia de una ley más alta, la ley que preside la educación del hombre en su más sublime destello. Esta ley fue magníficamente explicada por Tomás de Aquino: *Acerca de la enseñanza hay que considerar dos cosas, o sea, la verdad que se enseña y el mismo acto de enseñar. Lo primero es necesario para la salvación, de donde no se ha de enseñar lo contrario a la verdad, sino que ésta debe ser propuesta de acuerdo al tiempo y a las personas por aquél a quien incumbe el oficio docente. Por ello, el hombre no debe enseñar la falsedad por razón de ningún escándalo que pareciera seguirse del abandono de la verdad. A su vez, el mismo acto de enseñar se computa entre las limosnas espirituales... Por tanto, la razón de la enseñanza es la misma de las obras de misericordia*²². Y esto es así porque *No cualquier ignorancia pertenece a los defectos del hombre, sino solamente aquella por la cual alguien ignora lo que le es conveniente saber, y socorrerle en ese defecto por medio de la enseñanza concierne a la limosna, en la cual, no obstant, deben ser observadas las circunstancias de las personas, de los lugares y de los tiempos; igual que en todos los demás actos virtuosos*²³. Por eso nunca habrá educación en su más pleno sentido si ello no proviene de la sabiduría y de la caridad.

Con lo que antecede hemos querido hacer notar que la cuestión de la pedagogía como ciencia no tiene gran relevancia desde el punto de vista filosófico al lado del verdadero problema que anida detrás de toda esta polémica. El verdadero problema es el de la educación como transmisión y recepción de la verdad y del bien; problema que viene siendo ocultado o poster-

²¹ *Summ. theol.* Ia-IIae q. 102 a. 4 ad. 8um.

²² *Summ. theol.* IIa-IIae q. 43 a. 7 ad 2um.

²³ *Summ. theol.* IIa-IIae q. 32 a. 2 ad 4um.

gado en la misma medida en qua le mente se distrae en la pesquisa de un intersticio para ubicar a la pedagogía en el *arbor scientiarum*. Y el problema de la educación, como bien se sabe, es sólo uno: ¿cuál es la verdad y el bien a inculcarse? La pedagogía no tiene respuesta a esta pregunta, si bien tampoco la filosofía podrá resolver el meollo más profundo del problema, ya que la comunicación de la verdad entre los hombres en el decurso de la historia patentiza el misterio de la participación de la *veritas summa et prima* en el intelecto de la creatura racional, misterio que deberá ventilarse, hasta donde él pueda llegar, por el oficio del teólogo²⁴.

MARIO ENRIQUE SACCHI

²⁴ La ciencia cristiana no cuenta aún con una obra que ponga de manifiesto todo lo que implica la *paideia* de los *christifideles*, es decir, una obra que eche luz sobre el concepto acabado de educación en base a los mandamientos evangélicos. No tenemos, pues, un equivalente *apud nos* de la *Paideia* de Jaeger. Es una deplorable carencia, porque los elementos constitutivos de la pedagogía cristiana han sido larga y exhaustivamente elogiados como las más ínclitas virtudes tendientes a que los hombres piensen y obren —vivan— según la verdad y el amor del Divino Maestro. Por si fuera poco, son incontables los capítulos de esta *paideia* cristiana surgida de aquello del Señor: *Id, pues, y enseñad a todas las gentes bautizándolas en el nombre del Padre y del Hijo y del Espíritu Santo, y enseñándoles a guardar todo lo que yo os he mandado* (Matth, XXVIII 19 20; cfr. Marc. XVI 15-16, Luc. XXIV 47, Act, II 38). Así se podrá ver qué sentido ha tenido la *paideia* cristiana en la predicación de los apóstoles; en la catequesis de los padres de la Iglesia; en el *intellectus fidei* y en la apología contra las vertientes heréticas; en la *institutio scholastica* dimanada de los decretos de Carlomagno y de la planificación de Alcuino de York; en el nacimiento de la *universitas scientiarum* durante el medioevo; en la actividad misionera; en la permanente docencia del magisterio solemne y ordinario de los pontífices y de los concilios, etc. Pero tal vez los grandes paradigmas de esta *paideia cristiana* deben encontrarse en los dos hitos más elocuentes de la *institutio* católica: la epopeya de la conversión, entendida como el ingreso a la vía de la salvación eterna, que es el fin por el cual la Iglesia propaga la verdad de Cristo en este mundo, y el hoy tan denigrado método escolástico, sobre todo el empleado por Santo Tomás de Aquino. El día que contemos con una esclarecida sistematización de todo este inconmensurable contenido pedagógico del cristianismo, recién ese día habremos de comprender que los quilates de la pedagogía se sitúan más allá de la inocua técnica didáctica con que actualmente se la enmascara.