

Universidad: Universidad Católica Argentina
Facultad: Psicología y Educación
Nombre de la cátedra: Filosofía de la educación.
Titular: Dra. Graciela B. Hernández de Lamas

UNIDAD III EL PROBLEMA ANTROPOLÓGICO

1. Introducción

La posibilidad de una ciencia de la educación está en estrecha dependencia del problema del hombre. Toda pedagogía, explícita o implícitamente, se basa en una concepción de la naturaleza humana. Ésta se presenta como potencial, dependiente, incompleta, y debe operar para acabarse y perfeccionarse. Las operaciones que contribuirán a esto están signadas por la contingencia. De ahí la necesidad de algún tipo de auxilio al hombre.

La educación es una realidad accidental. Se da en un sujeto al que perfecciona, encauza y cualifica. Esta realidad está constituida por el hombre y más inmediatamente por sus facultades espirituales. Funciona como causa material¹ en cuanto es *en lo cual* se da la educación; es lo modificable por ella; es aquello *a partir de lo cual* se da.

Éste es el marco para constituir una teoría acerca de la educación. Todo especular sobre ella se funda necesariamente en una visión del hombre, que tiene un fundamento metafísico.

Edith Stein expresa así estas ideas en las que se ve además la continuidad del conocimiento pedagógico, antropológico y metafísico:

“En toda actuación del hombre se esconde un *logos* que la dirige. [...] Con *logos* nos referimos por un lado a un orden objetivo de los entes, en el que también está incluida la acción humana. Aludimos también a una concepción viva en el hombre de este orden, que le permite conducirse en su praxis con arreglo al mismo (es decir, “con sentido”). El zapatero debe estar familiarizado con la naturaleza del cuero y con los instrumentos para trabajarlo. Debe saber también, para poder desempeñar su oficio de modo adecuado, qué es lo que se exige a unos zapatos utilizables. Pero esta concepción viva que subyace al trabajo no tiene por qué haberse convertido en todos los casos en una clara imagen mental, en una “idea” del asunto de que se trate, y menos en un concepto abstracto.

Toda labor educativa que trate de formar hombres va acompañada de una determinada concepción del hombre, de cuál es su posición en el mundo y su misión en la vida, y de qué posibilidades prácticas se ofrecen para tratarlo adecuadamente.

La teoría de la formación de hombres que denominamos *pedagogía* es parte orgánica de una imagen global del mundo, es decir, de una metafísica. La idea del hombre es la parte de esa imagen global a la que la pedagogía se encuentra vinculada de modo más inmediato. Pero es perfectamente posible que alguien se entregue a una labor educativa sin disponer de una metafísica elaborada sistemáticamente y de una idea del hombre amplia y desarrollada. Ahora bien, alguna concepción del mundo y del hombre ha de subyacer a su actuación, y de ésta se podrá deducir a qué idea responde. Es asimismo posible que las teorías pedagógicas se hallen insertas en contextos metafísicos de los cuales los representantes de esas teorías, y quizá incluso sus autores, no tengan una clara percepción. Puede también suceder que alguien “tenga” una metafísica, y al mismo tiempo construya una teoría pedagógica que corresponda a una

¹ Cfr- TOMÁS DE AQUINO, Suma Teológica, I, q.77, a.6, ad 2.

metafísica completamente diferente. Y es bien posible que alguien proceda en la praxis educativa de modo poco congruente con su teoría pedagógica y con su metafísica.

Esta falta de lógica y de consecuencia tiene también su lado bueno: constituye una cierta protección contra las repercusiones radicales de teorías erróneas. Sin embargo, las ideas o teorías que se tengan nunca dejarán de surtir sus efectos. Quien las defiende procurará actuar en consonancia con sus ideas, pero también estará influido involuntariamente por ellas, incluso cuando su actuación práctica se vea determinada por concepciones opuestas más profundas, o de las que no sea claramente consciente”².

2. Fundamento ontológico del hombre

2.1. Su realidad moral y social

Al poner al hombre como objeto de nuestra indagación, lo primero que nos aparece es que “los hombres han vivido desde que se tiene noticia en estado social, vale decir, integrando grupos de convivencia –familias, tribus, aldeas, ciudades, diversas formas de comunidades políticas– o asociaciones con propósitos que no abarcan sino un aspecto muy determinado de la vida (sociedades comerciales, escuelas y academias, partidos políticos, entidades deportivas o recreativas). Es éste un dato empírico que la historia, la arqueología, y nuestra propia observación verifican constantemente. También es un hecho empírico que en todas esas vivencias sociales la conducta de los miembros ha guardado una relación con los fines y normas del grupo y ha estado sujeta, en consecuencia, a estimaciones colectivas respecto a su rectitud o faltas de rectitud que afectan al hombre, sujeto de las mismas, no sólo en su calidad de miembro de un grupo determinado, sino en su propia condición de persona. Así, si alguien viola la fe social y defrauda a sus socios, no sólo es considerado un mal socio, sino también -y principalmente- una mala persona. Lo mismo el que traiciona a la patria, roba, mata, desatiende a su familia, comete adulterio, etc. Es decir, el dato empírico no incluye sólo la existencia de la vida social sino también la significación ética de ésta”³.

Sería una abstracción perjudicial considerar el estudio del hombre fuera de este contexto. Por otra parte el hombre, como todo ente natural, tiende a un fin en el que encuentra su realización. Dado su modo de ser contingente e indeterminado, no tiende a él de modo necesario. De hecho, muchas veces no solamente no lo alcanza sino que obra en contra de él, debido a que su modo de obrar específico no es predeterminado ni rígido. Además, su indigencia biológica, su necesidad de mejorar y de compartir los logros hacen que necesite de los otros, lo que lo inscribe en un mundo social y político. Esta ubicación del hombre como animal moral, social y político es el sustento de su consideración como sujeto de la educación. En el más sencillo análisis de nuestra experiencia cotidiana percibimos al hombre como un microcosmos en el que se une lo material, el ser vivo, el ser animado y el ser persona espiritual. Lo vemos con un modo de ser propio e individual, pero siempre en una “vida en comunidad y (en) un proceso recíprocamente condicionado”⁴.

Y percibimos también que: a) Debe llegar a su fin (necesidad que se origina en su naturaleza), para lo cual necesita ser ayudado o auxiliado; b) Esa ayuda proviene de un *socius*, que asume la función de maestro o guía (posible debido a su sociabilidad); c) El marco de esa ayuda –educación– se da en un contexto político (necesita para llegar a su fin de una estructura social organizada).

En una primera aproximación al tema del hombre se puede afirmar, sintetizando lo afirmado hasta aquí, que se manifiesta como ser moral, social y político. El fenómeno educativo es

² STEIN, Edith: La estructura de la persona humana. Madrid, BAC, 1998, pág. 3-4-5.

³ LAMAS, Félix Adolfo: Estructura del hombre y estructura ético – social, en Moenia XX, Buenos Aires, C.E. T., 1985, pág. 41.

⁴ STEIN, E. Ob. Cit., pág. 54.

originariamente social, en el que se dan dos constitutivos: la interacción, desde el punto de vista analítico y la comunidad desde el punto de vista sintético. La primera es la conducta que se realiza teniendo en cuenta la respuesta de otro, de manera que supone una previsión, una anticipación de la respuesta, sin la cual no habría vida social ni educativa. Hay una vinculación efectiva en torno a fines comunes, buscados solidariamente, que si no se buscan *con otro*, no se logran.

2.2. La Creatureidad

Una nota que aparece como trascendental, en tanto es una determinación metafísica de máxima universalidad, es el ser *creatura*, ya que *participa del ser* por creación. La esencia y la existencia le vienen dadas al hombre, lo cual *marca* su finitud. Su realidad es limitada y tiene una esencia específica que muestra su individualidad. Esto se manifiesta en el plano operativo: su imperfección lo fuerza a obrar en busca de un acrecentamiento de su ser. Esas operaciones por las que el hombre despliega y actualiza sus potencialidades son también limitadas.

2.3. El hombre es substancia

Decimos que el hombre es un sujeto subsistente. Esto significa que es un ser que es *en sí, por sí y consigo mismo*.

Que es *en sí* se opone a lo que es *en otro*, como es el caso de los accidentes. Significa que es *sujeto* del ser, que puede ser substrato o soporte de toda una estructura secundaria constituida por el conjunto ordenado de accidentes.

Que es *por sí* y no *por otro*, indica que la existencia le adviene sin intermediarios, a través de su propia forma. El acto de ser de un accidente, por el contrario, es un acto segundo en el sentido que participa del ser a través de su sujeto subsistente.

Que es *consigo mismo* se opone a que no es *con otro* en su mismidad. La substancia constituye un todo, indivisible en sus partes constitutivas. Un accidente es siempre *con* la substancia; en el caso de un conjunto o de un grupo, se pueden distinguir “partes” que son *con las otras*.

Si a un hombre se lo despoja de algo que es *en él* como puede ser una mano o un apéndice, o incluso algo que hace a su identidad como es el caso de la memoria, sigue siendo él mismo. *Él es en sí, por sí y consigo*; mientras que la memoria, la mano o su nacionalidad son *en él, por él, y con él*. Si hiciéramos el esfuerzo de privarlo virtualmente (en la realidad no podría darse) a este hombre de sus accidentes, lo que queda, esa unidad constitutiva, el yo mismo o el sí mismo, eso que es el sujeto, es precisamente, la substancia. En alusión a esto se la puede definir como aquello *que permanece a través de los cambios*.

Por experiencia propia percibimos que, por mucho que cambiemos física y psíquicamente, hay un núcleo, nuestro propio yo, que permanece. Lo reconocemos en el pasado por nuestra memoria y hacemos constantemente proyectos para el futuro con la confianza de que seremos – a pesar de que cambien muchas circunstancias- los mismos. *Lo que permanece es el todo*, es decir, el compuesto de cuerpo y alma substancialmente unidos. Esta unidad es causa de que el hombre, cuando opera, lo haga tanto con su cuerpo como con su alma, sin poder establecerse una distinción neta en una operación entre los aspectos físicos, psíquicos y espirituales. El hombre no siente hambre sólo con su cuerpo, ni se alegra sólo con el alma. El hombre entero, cuerpo y alma, siente, quiere, ama, odia. La unidad del hombre es sustancial, vale decir que es una unidad que abarca el cuerpo material y el alma espiritual. El cuerpo sin el alma no es siquiera cuerpo. El alma sola no es el hombre. Éste en cuanto *todo* es substancia. Su forma sustancial es el principio estructural del individuo humano como un todo y es un principio único. Esta forma sustancial es el alma espiritual, que asume en sí las funciones del alma vegetativa y sensitiva.

2.3.1. Posturas que niegan la substantividad (y/o la individualidad)

El que el hombre sea una substancia, puede parecer bastante obvio; algo que el sentido común y una mínima reflexión sobre nuestra experiencia nos lo muestra: nos reconocemos en nuestro pasado y proyectamos nuestro futuro. Sin embargo esto es negado por todas las posturas, herederas directa o indirectamente del pensamiento de Hume, que tienen como supuesto el que el hombre es un conjunto de actos; o un conjunto de relaciones sociales o económicas; o un “aspecto” de una entidad (política, económica, religiosa) que lo excede; o una existencia que debe conquistar una esencia; o un accidente de algún tipo de realidad cultural como puede ser la lengua. Éstas son afirmaciones metafísicas que tienen implicancias en el tratamiento del hecho educativo. En estas posturas suele haber una negación explícita del aspecto substantivo, pero lo más corriente es que el problema ni se plantee. O que se aluda a él de un modo peyorativo. Si lo sustancial es la sociedad, o el Estado, por ejemplo, el hombre es un accidente y como tal es fácilmente reemplazable. Por lo tanto, no tendrá sentido hablar de la centralidad del hombre educando en el proceso educativo. Las prioridades serán la escuela, o las necesidades económicas, o de otro tipo, por ejemplo. Las consecuencias de estas afirmaciones y negaciones son importantes. El respeto a las personas y sus necesidades; el reconocimiento de la dignidad humana e incluso de los *derechos humanos*, quedan sin sustento, si no se parte del hombre como sujeto subsistente como fines específicos.

2.4. El hombre es individual

El hombre constituye una unidad singular, indivisible e incommunicable en sí misma, que se percibe, por experiencia externa e interna como separado, siendo *otro*, *dividido* respecto de los demás.

El individuo sustancial (por contraposición a los individuos accidentales) es llamado *hipóstasis* o *sustancia primera*. La individualidad es un modo -propio de los entes materiales- de la supositalidad.

2.5. El hombre es animal

El hombre es un ser viviente, posee vida. Ésta “es la capacidad de autosustentación, de crecimiento y de corrupción”⁵ y es signo de la existencia del alma en el ser humano. Ésta “es causa y primer principio del cuerpo viviente”⁶, y “podría definirse como la primera actualidad de un cuerpo natural, que posee potencialmente la vida”⁷. El alma es propia de todo ser viviente, es la *forma del cuerpo*, es el principio vital de su acto, o la forma vital de lo que tiene vida. Pero el hombre se presenta como algo más que viviente. La animalidad es su género próximo en la definición y significa que puede moverse por sí mismo en el espacio, es capaz de sentir y cumple funciones de nutrición, crecimiento y reproducción. “El movimiento animal se nos muestra como sujeto a férreas leyes, aunque no sometido a una legalidad puramente mecánica”⁸. Podríamos pensar aquí en la diversidad de vuelo de un mosquito y de un pájaro. Son muy distintos, pero ambos están atados férreamente a su tipo. “Al igual que la planta se caracteriza por el reposo y por estar cerrada en sí misma, y el enraizamiento en el suelo es un símbolo de su modo de ser, la intranquilidad y la falta de fijeza, con

⁵ ARISTÓTELES, De An., II, 1.

⁶ Idem., II, 4.

⁷ Idem., II, 1. 412 a 413 a

⁸ STEIN, E., ob. cit., pág. 78.

las que la ausencia de ataduras espaciales guarda una relación necesaria, parecen pertenecer a la esencia del animal”⁹. El cuerpo siente los estímulos exteriores abriéndose la naturaleza animal hacia fuera, y la sensibilidad para sí mismo, es la apertura hacia dentro. “Tener alma quiere decir poseer un centro interior, en el que se percibe cómo entrechoca todo lo que viene de fuera, y del que procede cuanto se manifiesta en la conducta del cuerpo como proveniente de dentro. Se trata de un punto de intercambio, en que impactan los estímulos y del que salen las respuestas. Y si la vida animal consiste en un inquieto ser llevado de aquí para allá, el lugar propio de esa inquietud es el alma, que está en poder de un incesante movimiento al que no puede sustraerse. El alma animal está estrechísimamente ligada al cuerpo: le da forma y vida, y ella vive en él; nota lo que le pasa, y lo nota en él y a través de él, pues los órganos del cuerpo son los del alma; le mueve, y, por cierto, del modo que el cuerpo necesita; sus instintos están al servicio de la conservación y del desarrollo del cuerpo, apeteciendo lo que éste necesita y rechazando lo que le pone en peligro”¹⁰.

En el hombre aún estas notas tienen una impronta específica, *todo en él es humano*, lo que quiere decir que aún aquellas funciones que *comparte* con el resto de los animales, que están dentro de los actos llamados por Santo Tomás *actos del hombre*, tienen en él características propias. “Los niveles inferiores experimentan cambios específicos cuando pasan a formar parte de los superiores”¹¹. Todos los instintos del hombre, menos sutiles que los de los animales; su modo de pararse, de aprehender los elementos, de comer, tienen un sello distintivo, incluso una indefinición y apertura especial. Y ello porque el alma del hombre se diferencia cualitativamente del alma de los animales. Es el principio de unidad, y el principio de que el hombre sea uno, sea hombre y sea persona. En su operación el alma es independiente de la materia. Su misma constitución dice una relación hacia lo universal en cuanto tal. “El alma tiene dos partes que participan de la razón pero que no participan de la razón ambas de la misma manera, sino que una participa de ella teniendo la capacidad natural de dar órdenes, y la otra con la capacidad natural de obedecer y escuchar”¹². En la *Ética a Nicómaco* dice el mismo Aristóteles: “El alma implica una parte dotada de razón y una parte que carece de ella [...] naturalmente son inseparables [...]. La parte que carece de razón implica a su vez una parte [...] común a los seres vivos [...] el principio de la nutrición y el crecimiento o desarrollo [...]. Hay otra potencia que estando privada de razón, participa de ella de algún grado y a veces es lo que se le opone y le resiste”¹³.

2.6. Es de naturaleza racional

Lo primero que llama la atención en las acciones del hombre es la flexibilidad y falta de rigidez, que muestran una radical diferencia respecto al resto de los otros animales. Se lo considera responsable de lo que él es, de su conducta respecto de sí mismo y de quien lo rodea. Se da como supuesto que debe responder por lo que hace, que debe prever las consecuencias de sus actos.

Esta experiencia común manifiesta la necesidad de afirmar una fuente del obrar humano distinta de la del animal ya que tiene que darse una proporción entre las operaciones (efecto) y su origen (causa). Hay operaciones que realiza el hombre que no se pueden explicar sino como efectos de una substancia no material que llamamos *espíritu*. Éste es una realidad constituida por una relación hacia lo universal en cuanto tal.

El alma del hombre es una. Es espiritual y asume todas las funciones de las *otras almas* o *partes* del alma: vegetativa y sensitiva.

Si lo espiritual es lo propio del hombre podemos preguntarnos qué es y cómo se manifiesta en concreto.

⁹ Idem., pág. 79.

¹⁰ Idem., pág. 81.

¹¹ Idem., pág. 133.

¹² ARISTÓTELES, *Eth. Eud.*, II, 1. 1219b 1220^a.

¹³ ARISTÓTELES, *Eth. Nic.*, I, 13.

El espíritu es lo designado por los griegos como *pneuma*, que significa hálito, soplo. Si bien algunos de ellos se refieren todavía a algo sutil pero material todavía, “acertaron con algo que hace a la esencia del espíritu: su falta de fijación, su ligereza, su movilidad”¹⁴ y esto no sólo en cuanto al espacio -como es el caso de los otros animales y el mismo hombre en tanto ser corporal- sino que sale libremente de sí mismo y *sopla donde quiere*. Esto es también lo que afirma Aristóteles al decir que el alma se hace en cierto sentido todas las cosas, y *tiende* a todas las cosas. Su última razón es una apertura a lo universal, un dirigirse o salirse de sí en dirección a las cosas. Parecería una vez más que la *intencionalidad*, en tanto *tender hacia*, es lo distintivo del espíritu humano por la que se relaciona en un sentido *ilimitado* con todo lo existente.

Debido a su modo de ser *en materia*, el modo de operar del alma espiritual es procesual, se da en un tiempo, va conociendo paso a paso, afirmándose en cada escalón para seguir adelante. Y así llega a lo desconocido a través de lo que va conociendo. La misma metáfora se puede aplicar al modo de tender y amar. El tiempo es el marco, la oportunidad humana para descubrir y acercarse a la Verdad, al Bien y a la Belleza.

El modo de obrar del alma espiritual se diversifica en las facultades. Así conoce con el intelecto y ama o apetece con la voluntad. Las operaciones propias del espíritu son diversas: reír, captar belleza, hacerse amigo de alguien, sumar, cambiar el modo de ser, hacer un proyecto y cumplirlo o no, hablar, mentir, ser justo, estafar, memorizar un número, etc. No obstante la diversidad estos actos son reducibles a tres tipos, que están en la base de cualquier conducta: el conocimiento abstractivo, la conciencia y la posibilidad de libertad o de querer bajo razón universal de bien.

2.6.1. Conocimiento abstractivo

El primer sentido de la palabra *abstracción* es “separación”; al abstraer se separa algo de algo. En este caso es el acto por el que los objetos de conocimiento son separados mentalmente de sus condiciones individuales y materiales de existencia (*abstracción total*) o por el que se separa mentalmente la forma de la materia (*abstracción formal*). Ejemplo del primer tipo de abstracción es el concepto universal de flor, separado de las condiciones individuales y materiales de cada una de sus ejemplares (tamaño, color, consistencia), que conocemos por experiencia y percepción directa. Cuando hablamos de *flor* a secas, nos referimos tanto a su forma específica como a su materia en general, de tal manera que lo que se dice puede corresponder a cualquier tipo de flor. Se ha *separado* su concepto, universal, de las flores particulares. Ejemplo del segundo tipo de abstracción, la formal, es la de la cantidad, forma accidental de todo ente material. Se prescinde aquí del soporte real. Así cuando se realiza una operación matemática, se abstrae o separa el número, o la dimensión, por ejemplo, sin importar el sujeto en el que se da: animal, planta, objeto.

La abstracción es entonces un *proceso* por el que se aísla una forma o una esencia universal. Al ser la materia la que individualiza, al separarla de ésta, obtenemos el concepto universal. La abstracción es, entonces, un proceso de desmaterialización cuyo resultado es el universal. Como siempre hay una cierta proporción entre el efecto y la causa, este concepto (efecto desmaterializado) ha de tener una causa cuya realidad trascienda la materia (potencia espiritual).

Por esta capacidad de abstracción el hombre puede conocer las esencias de las cosas en su aspecto universal¹⁵, captar las relaciones entre ellas, aislar y captar valores que trascienden la materia y la utilidad. Es el principio de posibilidad de todas las operaciones específicas,

¹⁴ STEIN, E.: Ob, cit., pág. 183.

¹⁵ Esta capacidad la manifiesta un niño, por ejemplo, al aplicar la palabra “chiche” a un juguete que jamás había visto. Entiende su significado. Hay aquí algo más que un *salto cualitativo*.

humanas o propias del hombre: de juzgar, captar la belleza, hablar, leer, escribir. Pensar y pensarse¹⁶.

2.6.2. La conciencia

El hombre no sólo muestra una apertura al mundo que lo rodea sino que puede reflexionar sobre sí, conocerse y reconocer sus actos como propios. Ello gracias a la conciencia, que es “el acto por el cual, mediante una *reflexión completa*, el hombre puede tomar conocimiento directo de su propio acto”¹⁷. El hombre puede tornarse objeto de consideración de sí mismo, desdoblándose en sujeto y objeto. Esto supone un ensimismamiento, imposible para un ente material, ya que una propiedad de la materia es su impenetrabilidad por la cual un cuerpo ocupa un determinado espacio que no puede serlo por otro. De ello se infiere que los actos de conciencia son resultado de un proceso de abstracción desmaterializante, propio de un ente no material: el alma espiritual.

La conciencia es un *acto* que consiste en un *juicio*, expresión del conocimiento de sí mismo. Puede ser sensible, psicológica y moral.

La *conciencia sensible* se identifica con el sentido interno llamado *común* y es el conocimiento sensible y directo de lo que se siente. Por ella me percibo a mí mismo en mis sensaciones, me doy cuenta de que estoy sintiendo: oliendo, gustando, viendo. Por ella “siento que siento”. Es lo que se expresa corrientemente en la diferencia entre oír y escuchar, o negativamente, en el “ver sin ver”. La conciencia sensible hace la primera discriminación entre lo que se siente con uno y otro sentido externo; como por ejemplo, lo percibido por el gusto de lo percibido por la vista, y así es posible la distinción entre lo amargo y lo azul.

La *conciencia psicológica* es el reconocimiento como propio del acto que se realiza. Es la percepción de la propia agencia. A veces se percibe negativamente, como cuando se dice “lo hice sin darme cuenta”, o “me oí como a un extraño”. En tanto estas conductas representen cierta constancia, pueden ser signo de algún tipo de patología.

Finalmente, la *conciencia moral* es la percepción del propio acto como bueno o como malo. En el primer caso, se verá la congruencia del acto con la norma moral, en tanto ésta expresa lo que debe hacerse para conseguir el fin del hombre como tal. La conciencia moral es un juicio que patentiza esta adecuación.

2.6.3. La libertad

Los actos que realiza el hombre como hombre se caracterizan por su contingencia, es decir, por la posibilidad de efectuarse o no, e incluso de darse de distintos modos. Lo propio del hombre no es actuar *por necesidad* sino eligiendo. Incluso puede actuar anteponiendo bienes no tangibles, que están más allá de lo meramente sensible, y aún de las necesidades biológicas. Así, puede elegir padecer hambre por dar su pan a un hijo; morir por su Patria; anteponer el deber de trabajar intensamente a pesar de un calor agotador. (“Vi más compartir un pan [en el campo de

¹⁶ Se puede pensar en la complejidad del proceso que se efectúa, sin tomar conciencia, al percibir unos símbolos, por ejemplo los de la palabra MAMÁ, para decodificar, asignar significado, entenderlo como posible de aplicación a mujeres aún no conocidas, pero de tal propiedad: poseen hijos. Lo mismo al observar un pentagrama con varias notas y “cantar” lo que ahí dice.

¹⁷ LAMAS, F.A.: ob. Cit., pág. 53

concentración de Buchenwald] que delatar a un compañero para mejorar la ración”, narra un prisionero¹⁸].

Estos actos pueden darse o no, son *contingentes*. Muestran un actuar del hombre *no necesario*. El hombre *elige* hacerlos, domina sus apetitos o tendencias básicas (cuidar su vida, satisfacer el hambre, seguir durmiendo) y manifiestan un sentido y dirección hacia bienes que están más allá de la satisfacción de necesidades biológicas.

Estas posibilidades sólo se explican como efectos de una entidad que trasciende lo meramente biológico, lo instintivo, y si debe haber proporción entre el efecto y la causa, ésta ha de ser algo no material, no sensible. Esto hace posible que el hombre pueda conducir su propia vida, según sus planes. El que no siempre lo logre es otra cuestión y constituye el meollo de nuestro problema antropológico y educativo. Por el momento basta con que quede anotada esta simple *posibilidad* de: tender hacia fines que trascienden lo inmediato y las necesidades biológicas y materiales; y la de ejercer este *dominio del propio acto, con cierta indiferencia* frente a lo que parece inmediatamente necesario.

2.7. El hombre es persona

El concepto que expresa lo dicho acerca del hombre es el de persona. La definición clásica de Boecio tiene plena vigencia: *substancia individual de naturaleza racional*.

Éste es un concepto *análogo*: se aplica a Dios y a los ángeles, individuos subsistentes, de naturaleza *espiritual* sin composición.

El hombre tiene un modo propio de ser espiritual que es *ser racional*, lo que hace referencia a la manera propia de conocer del hombre: Por ser espíritu éste puede conocer la esencia de las cosas, pero lo logra con posterioridad a un proceso desmaterializante en el que va discurrendo desde lo conocido a lo ignorado. Comienza a conocer por los sentidos, dada su condición de ser *en materia*. En cambio, en los seres espirituales el conocimiento se da de un modo directo, no mediado.

La persona *obra por sí misma*, es principio activo de su obrar. Lo hace *intencionalmente* dirigiéndose hacia el objeto de su voluntad captado por la inteligencia. Esto implica un movimiento desde sí misma, un conducirse con conocimiento más o menos acabado del por qué de su direccionalidad. Por ello se dice que el hombre tiene conducta, se conduce a sí mismo¹⁹. Es responsable, puede responder por su propio acto; y entre él y su acto hay una relación de causalidad y de imputación.

La persona con su conducta va construyendo su propio modo de ser, su *ethos* o carácter moral, que resulta así, en cierto sentido, producto de una elección más o menos libre. Toda decisión crea una disposición que posibilita volver a tomar otra análoga, o en la misma línea de coherencia. Cada acto condiciona la posibilidad de los siguientes, por lo que el hombre participa de su propia automodelación, caso único entre todos los entes.

Éste es el sentido en que se dice que la persona es *autónoma*; no porque se dicte a sí misma sus propias normas sino que obra de acuerdo a aquéllas que, acertada o equivocadamente, elige. Si lo hace de acuerdo con la ley natural, es como si participara de la promulgación de la norma ya establecida, para sí mismo. De lo contrario, *promulga una nueva ley* para sí.

¹⁸ Entrevista a Jorge Semprún, ex miembro del Partido comunista español. La Nación, domingo 4 de enero de 2004. Así un joven puede madrugar, en contra de sus costumbres, para sacar entrada para ver a su grupo musical o deportivo favorito; o arriesgar su vida por salvar a un amigo del fuego, etc.

¹⁹ Todo ente se mueve por un fin: La flecha va hacia el blanco, movida por el impulso y la direccionalidad del arquero. La planta hacia la luz por un tropismo, sin conocer ni medios ni fines. El animal es conducido por el instinto hacia su presa. Sólo el hombre actúa sabiendo hacia dónde se dirige, y puede evaluar si los medios lo conducen o no hacia sus fines.

La persona, por serlo, tiene (o puede tener) dominio de sí, que se expresa en esa relativa autonomía, en la participación en el gobierno de sí y del mundo natural, lo que le otorga el puesto tan especial en el cosmos creado.

Tal vez se podría sintetizar toda la vida del espíritu en la forma básica del modo de ser del hombre, que es su *intencionalidad*. Por ella el hombre está dirigido hacia objetos para conocerlos, para lo cual ordena y organiza el material necesario para penetrar en el interior de los mismos; puede reflexionar sobre sí, sobre lo que piensa y siente por su conciencia y aún planificar sus propios procesos de formación; puede seguir o no las invitaciones de los objetos exteriores o interiores. El espíritu se manifiesta en el hombre en su inteligencia y voluntad, como conocimiento y deseo racional.

Podemos sintetizar lo dicho con palabras de Edith Stein: “el hombre es un ser corporal – anímico, pero tanto el cuerpo como el alma tienen en él índole personal. Es decir, en el hombre habita un yo consciente de sí mismo y capaz de contemplar el mundo, un yo que es libre y que en virtud de su libertad puede configurar tanto su cuerpo como su alma, que vive por su alma y que debido a la estructura esencial de ella va sometiendo a una formalización espiritual, antes de y junto con la autoconfiguración voluntaria, a los actos puntuales de su vida y a su propio ser permanente corporal y anímico”²⁰.

2.7.1. La persona es compuesta y limitada

La persona es un compuesto de substancia y accidentes. También lo es de esencia y *esse*; de materia y forma substancial.

Todos los entes por el hecho de existir participan del acto de ser (*esse*), que es el principio que hace que el ente exista. Si todos los entes estuvieran constituidos por este único principio, no habría diferenciación entre unos y otros existentes. No se podría hablar de distintos existentes. Todo formaría una unidad indisoluble. Se hace necesario, para explicar la diversidad, el reconocimiento en los entes de una composición real del *esse* con otro principio que lo hace diferenciarse de los demás, que lo hace ser tal ente y no otro. Ese principio real es la *esencia*.

Ésta está constituida, a su vez, por dos principios: materia y forma substancial.

La materia *ex qua* del hombre es el propio cuerpo. Es materia determinada próximamente por su causa eficiente (los padres biológicos) e inmediatamente por la forma (el alma).

3. Accidentes de la persona humana

La persona es el todo concreto formado por la substancia y todos los accidentes, que la determinan, enriquecen, concretizan y configuran.

En estos accidentes se pueden distinguir los que emanan directamente de su esencia, que son las *propiedades* o los propios (comunes a todos los hombres); y los que cualifican sólo a algunos de ellos, que son individuales y contingentes, como blanco, americano, feliz, poeta, madre, padre, deprimido, argentino, joven, casado, maestro o arquitecto. Éstos, por su contingencia, no son objeto de ciencia.

El complejo de accidentes condicionan, positiva o negativamente la tarea docente. Su mero conocimiento, ya orienta la teoría y la práctica educativas.

²⁰ STEIN, E.: ob.cit., pág. 167.

3.1. Propiedades del hombre

3.1.1. Las Facultades

El hombre opera a través del *alma*, quien a su vez lo hace por sus *facultades* a través de actos. Santo Tomás define a la facultad como “la potencia operativa del alma”²¹. Las facultades son determinaciones y perfecciones de la esencia del sujeto, que en relación con las operaciones que realizan, son potencias. Cada una de ellas se especifica por dicha operación, y ésta por su objeto²². Esto significa que hay una distinción real entre las facultades debido a las operaciones que realizan, que no afectan la unidad del alma ni la íntima compenetración y armonización entre ellas. Puede haber diversas clasificaciones de las facultades. Por ejemplo, Aristóteles propone varias: vegetativas, sensitivas, apetitivas, motrices o locomotivas e intelectivas; inferiores y superiores; intelectivas y apetitivas; espirituales y mixtas²³.

El siguiente esquema muestra, de modo práctico para nuestros propósitos, la distribución gráfica de las facultades del hombre, integrando varias clasificaciones,:

Facultades	Cognoscitivas		Apetitivas
Superiores o Espirituales	Intelecto	Posible Agente	
Inferiores O Mixtas	Sentidos	Internos	Cogitativa Memoria Imaginación Común
		Externos	Vista Oído Olfato Gusto Tacto
			Apetito irascible
			Apetito concupiscible

3.1.1.1. Facultades cognoscitivas. Su funcionamiento

Los sentidos externos

“Todo conocimiento comienza por los sentidos”²⁴. Éstos dan al hombre una primera información acerca del mundo. Hay tantos sentidos y en un orden tal cuantas son las posibilidades de aprehensión de las cosas reales en su aparecer fenoménico. Éstas tienen cualidades físicas capaces de inmutar los órganos sensoriales y, por lo tanto, susceptibles de ser captadas por los sentidos respectivos. La cualidad específica para cada sentido recibe el nombre de *sensible propio*. Así el propio de la vista es la luz y los colores; del tacto, lo rugoso y lo liso, el frío y el calor; del gusto, que es una forma especializada del tacto, los sabores; del olfato, los olores; y del oído los sonidos.

Los sentidos pueden considerarse como en progresión. Desde el más material de todos, el tacto, que necesita el contacto físico del órgano (alojado en la piel) con el objeto sensible;

²¹ S. TOMÁS DE AQUINO: S. Teol., I q.78, a.4.

²² Cfr. Idem., q.78, a.1.

²³ ARISTÓTELES, De An., III, 9 432 a 25; 432 b 5.

²⁴ ARISTÓTELES, Metaph., I, 1

hasta la vista, que está en la cima, y que, mediante un contacto más sutil, capta más diferencias de las cosas²⁵.

Los sensibles, es decir, lo que puede ser captado por los sentidos, pueden ser propios, comunes o per accidens. Los *proprios* son los exclusivos de cada sentido: lo táctil, lo audible, lo visible, etc. Tienen como sujeto inmediato a los sensibles *comunes*, que son: movimiento, quietud, número, figura y magnitud²⁶. Se reducen al accidente de *cantidad* y son percibidos por varios sentidos a la vez. El movimiento del tren, la distancia de una bandada de pájaros, las dimensiones de un museo, por ejemplo, se captan armónicamente por el trabajo de varios sentidos.

Tanto los sensibles propios como los comunes son los sensibles *per se* o propiamente dichos. Hay otros sensibles llamados *per accidens* o sensibles indirectos, los cuales son percibidos en o con los sensibles *per se*. No son *sentidos* directamente, ya que no son sensibles en sí mismos. Así por ejemplo, al ver a una persona, sensiblemente se capta el color, la forma, la altura, su movimiento, pero la captación de esa especie de síntesis que es el ser *tal persona* no se percibe por ningún sentido, pero se percibe.

Sentidos internos

El material recibido por los sentidos externos es elaborado por los internos. Las funciones de éstos se podrían reducir a una primera *desmaterialización* y posterior *organización* de los datos que le brindan los sentidos externos²⁷. Gracias a este trabajo, el objeto puede ser percibido como *uno, estructurado y cualificado*²⁸. El material así ordenado es el que se le presenta a la inteligencia para que realice su acto propio de conocer.

El primero de los sentidos internos es el *sentido común*, al que hemos hecho referencia al tratar de la conciencia sensible. Este sentido discierne y distingue las sensaciones de los distintos sentidos (externos), atribuyéndolas a los objetos determinados (distingo como de distinta fuente sensorial lo verde de lo ácido, pero unificado en el mismo objeto, un limón, por ejemplo) y torna objeto de conciencia la sensación misma (siento que siento, veo que veo, diferencio entre escuchar y oír, etc.)

Luego actúa la *imaginación o fantasía*. Su objeto, presente o no, es lo elaborado por el sentido común. Reproduce imágenes del exterior y las puede combinar en unidades más complejas.

El sentido siguiente es la *memoria*. Ésta archiva y atesora las imágenes ya elaboradas. Su objeto es lo pasado en cuanto tal. Es la facultad con la que se percibe el tiempo. Sus actos propios son el *recuerdo* y la *reminiscencia*. El primero se da como evocación, es decir que un movimiento o impulso sucede naturalmente a otro, si la secuencia es necesaria. Si no lo es, se recuerda lo que se ha fijado por el ejercicio, pero siempre el recuerdo se produce directa o espontáneamente. En cambio la reminiscencia se da como búsqueda en el archivo de la memoria de un dato que se necesita explícitamente. Para ello, al querer recordar algo “seguimos ordenada y continuamente el rastro, [...] partiendo del presente o de alguna otra cosa”²⁹. Por eso dice Aristóteles que es importante, cuando se quiere recordar algo, encontrar el principio a partir del cual se producirá el recuerdo (que es el que rigió su archivo). Se da un orden que puede referirse a las cosas mismas o a los movimientos subjetivos. Por ello los sujetos que poseen un determinado orden interno o psíquico, son los que más fácilmente recuerdan; los

²⁵ Ibidem.

²⁶ cfr. ARISTÓTELES, De An., L.II, 418 a.

²⁷ Cfr. FABRO: Fenomenología de la percepción, pág. 220.

²⁸ Aunque se diera una superposición de sensaciones, como podría ser el caso de una vaca empantanaada, al percibirla se capta diferenciadamente el sujeto – vaca, del pantano. Esto manifiesta una organización y unidad propia en la percepción, aunque la vaca tenga barro por todas partes.

²⁹ Cfr. ARISTÓTELES, De la memoria y la reminiscencia, 452 a.

sujetos psíquicamente desordenados, recuerdan con dificultad. Aquí también Aristóteles insinúa la importancia que puede tener una ayuda o mediación de otra persona para que la memoria trabaje eficazmente. Es una formulación *avant la lettre* del principio de ZDP (Zona de desarrollo próximo) vigotskiano: “Cuando uno no puede hacer esto por sí mismo, sino que necesita la mediación de otro agente [..]”³⁰. Y agrega Aristóteles, explicitando lo que decíamos de la reminiscencia: “Sucede a menudo que uno no puede recordar de momento, pero puede conseguirlo buscando y acaba por hallar lo que quería. Esto tiene lugar iniciando muchos movimientos o impulsos, hasta que al fin se inicia uno de tal clase, que conducirá efectivamente al objeto de su búsqueda. Porque el recuerdo consiste en la existencia potencial, en la mente, del estímulo efectivo; y éste de tal manera que el sujeto es movido o estimulado desde el mismo impulso y de los demás estímulos que él contiene en sí mismo. Pero se debe asegurar el punto de partida, [...] que a veces es el lugar, pero siempre tiene relación con el tiempo”³¹. Estas afirmaciones sirven de estímulo y fundamento para la reflexión acerca de la educación de la memoria.

El último de los sentidos internos es la *cogitativa*³², equivalente a la *estimativa* de los animales. Constituye el puente entre los sentidos y la inteligencia, y es la que elabora y entrega el material percibido a la memoria en el orden sensible, y a la inteligencia en el intelectual. Realiza el último acto de desmaterialización, separando, en el objeto, la esencia de los datos sensibles. La cogitativa percibe la *significación* concreta de las imágenes incluida una valoración de las mismas. Sus funciones podrían resumirse, siguiendo a Fabro de la siguiente manera:

a) Elabora, en concurso con la memoria y la imaginación, el *fantasma* definitivo previo a la intelección; b) Percibe los sensibles *per accidens*, como la substancia o la causalidad concreta; c) Informa al intelecto de la existencia (*an est*) y de lo que es algo en concreto (*quid est*); d) Prepara la premisa menor del silogismo práctico, por lo que es el sujeto secundario de la prudencia³³. Estas funciones pueden ser formadas y desarrolladas. La reflexión y el trabajo sobre la cogitativa es una de las *puntas de ovillo* para revertir fracasos didácticos y matéticos³⁴.

El conocimiento del modo de funcionar de los sentidos es decisivo en una reflexión educativa. La profundización de estos mecanismos básicos ilumina acerca de las estrategias de enseñanza, que siguen el camino propuesto por la naturaleza. Si bien los sentidos no son habituales *directamente*, el trabajo sobre ellos representa la puerta de entrada para toda tarea de enseñanza y aprendizaje.

Inteligencia

El material organizado por los sentidos es presentado a la inteligencia. Ésta es la facultad cognoscitiva propia y primariamente dicha. Tiende de suyo a lo universal; y también a lo singular, particular y concreto bajo razón de universalidad. Razón y entendimiento son la misma facultad. Pero “difieren en cuanto al modo de conocer, o sea, porque el entendimiento

³⁰ Cfr. HERNÁNDEZ DE LAMAS, G.: Los desafíos del aprendizaje, Buenos Aires, MD, 2000, págs. 124 y ss.

³¹ De la memoria y la reminiscencia, 452 a y ss.

³² Cfr. S. TOMÁS DE AQUINO, ST., I, q.78, art.4.

³³ Cfr. FABRO: Percepción y pensamiento, págs. 219-223.

³⁴ Pienso por ejemplo en algunas situaciones cotidianas en el aula o en los exámenes finales. Hay estudiantes –y docentes– que pueden pensar y hablar en un plano abstracto, de generalidades. Pero no pueden *reconocer* en la realidad *eso* de lo que están hablando. El polo opuesto es el de quien puede *describir* una situación, problema, caso; moverse con soltura en el mundo concreto. Pero en el análisis, no puede elevar su pensamiento y lenguaje a un nivel de abstracción de calidad. El *puente* (precisamente, la cogitativa) no se ha cultivado. No es éste el lugar para el desarrollo, pero no quiero dejar pasar la oportunidad de insinuar la importancia de atender a la formación específica de este sentido interno.

conoce con una simple mirada, mientras que la razón conoce con proceso discursivo, pasando de una cosa a otra. No obstante la razón, por el proceso discursivo, llega a conocer lo mismo que el entendimiento conoce sin discurso, esto es, lo universal”³⁵. Lo propio del intelecto humano es ser *discursivo*, es decir, que conoce relacionando y contraponiendo conceptos, que ya por alguna razón conoce. Al hablar de razón se hace referencia a la misma inteligencia en tanto conoce discursivamente.

Mediante el *intelecto agente* se tornan inteligibles *en acto* los fantasmas de la sensibilidad. Se despoja al objeto de sus últimos rasgos de individualidad y materialidad. Y el *intelecto posible* aprehende el objeto y forma (“*concibe*”) el concepto. *Juzga*, es decir, atribuye un predicado a un sujeto, componiendo o dividiendo los mismos. Y *razona*, es decir, a partir de verdades que ya conoce accede a otras desconocidas, mediante la comparación de dos términos (menor y mayor) con un término medio que los contiene a ambos. Éstas son las tres operaciones del entendimiento, que coronan el conocimiento humano: *simple aprehensión*, *juicio* y *razonamiento*.

3.1.1.2. Las facultades apetitivas

Los apetitos sensibles

Por el conocimiento el objeto se hace presente en el sujeto (de modo intencional, *en y por* un signo formal). Esta presencia es seguida por una *inclinación o tendencia* del sujeto al objeto. “La apetición es el acto de tender a algo con posterioridad y como consecuencia de su conocimiento. De tal manera, el objeto del apetito es motor del mismo en cuanto conocido”³⁶.

El *apetito concupiscible* tiene por objeto los bienes sensibles gratos. Por él el hombre tiende a lo fácil y agradable, al bien grato. El *apetito irascible* tiende al bien en tanto arduo y difícil. Ambos son sujetos de las pasiones. Se dan en todo hombre pero hay una primera diferenciación en su proporción³⁷. Lo cual es materia a formar.

El apetito intelectual

La voluntad es el apetito espiritual por el cual el hombre tiende al bien en general y a todo bien singular, particular y concreto bajo la razón universal de bien. La voluntad, en cuanto naturaleza, tiende necesariamente a su objeto, por lo que el hombre no puede sino querer el bien en general o el bien infinito. Es la *voluntas ut natura*. La voluntad siempre tiende naturalmente a lo bueno. A veces ese bien es sólo aparente. Si tiende a algo malo, lo hace en el aspecto positivo que esto pueda tener³⁸.

³⁵ SANTO TOMÁS, S. T., I, c.59, art. 1, a1.

³⁶ Idem., I q. 80, a.1.

³⁷ Así hay ocasiones en que se anuncia en una clase que se va a trabajar en un problema difícil. Inmediatamente los alumnos se dividen en dos grupos: los que se entusiasman con el desafío y lo que con el mero planteo, se repliegan. Los primeros tendrían un porcentaje mayor de las funciones del irascible, los segundos del concupiscible.

³⁸ El ladrón tradicional que planea minuciosamente el asalto al Banco, no lo hace en tanto esto es algo malo (aunque no ignora que lo sea), sino que piensa en un objetivo que se presenta como bueno: “con esto ya me retiro”, “le compro la estancia a la mamma”, etc. Y aún los medios, cálculos matemáticos, estudios de caracteres psicológicos, se presentan (y en sí lo son) como algo bueno e incluso dan el placer del resolver una cuestión difícil. Otro ejemplo, desde otro ángulo, sería el del evasor que evade impuestos. Necesita un argumento que le presente esa acción moralmente negativa como positiva: “para qué voy a pagar si ese dinero no se sabe a dónde va, lo malgastan los políticos, etc. Etc. El mundo de la droga no lo entiendo, pero creo que se accede a ella, también buscando, evidentemente de modo equivocado, un momento de felicidad. No se la busca en tanto se sabe que va a destruir el cerebro, la voluntad y las ganas de vivir.

La voluntad en cuanto libertad (*voluntas ut ratio*) es dueña de su propio acto, de tal modo que el hombre puede elegir actuar o no, actuar de una manera o de otra. Es el ámbito de la contingencia.

Volvemos a encontrarnos con el tema de la libertad, decisivo para una Ciencia de la Educación, que merece un apartado especial.

La libertad

Que el hombre tenga libertad no es algo discutible. Pero cuando se intenta explicar en qué consiste, cuáles son sus límites, qué lugar puede ocupar en la vida del hombre, surgen problemas y divergencias. Algunas de ellos parten de la no consideración de que el concepto de libertad no es *unívoco*, sino *análogo*. Se predica de realidades diferentes con sentidos en parte comunes y en parte no. Por una parte la libertad es la misma voluntad. Éste es el sentido fuerte de la palabra, que se identifica con la libertad psicológica, pero también podemos hablar de otros sentidos de la palabra, más o menos cercanos al analogado principal, la *libertad psicológica* o *libre albedrío*. Por ahora la distinguiremos solamente de la *libertad física* y de la *moral*.

En sentido amplio, libertad significa una exención de necesidad, un *no estar atado*.

La exención de necesidad respecto de agente exterior, es la llamada *libertad física*. No es propiamente libertad, es el sentido menos fuerte del término. Se refiere a una no coacción respecto del cosmos, de los otros, de Dios. Es la libertad de poder moverse por no ser inválido, por no estar dentro de un lugar cerrado del que no se tienen las llaves, de poder sentarse sin que la atmósfera lo eleve.

El sentido más propio del término se refiere, como se ha dicho, a la *libertad psicológica*. Aquí significa también una exención de necesidad, pero en este caso de *agente intrínseco*, es decir de los propios apetitos, temores, deseos. Quien posee este tipo de libertad es *capaz de elegir*, ya que se comporta con independencia del objeto, en el sentido en que éste no lo determina. Es el *libre albedrío* y existe en la medida que el sujeto no está “determinado *ad unum*” sino que puede autodeterminarse en la acción. Para que se dé, la inteligencia debe conocer los fines y los medios para alcanzarlos. Y la voluntad deliberar y elegir los adecuados medios.

Conviene distinguir previamente entre aquellos objetos y medios sobre el nacer o no, el sexo, la época en la que se vive, la familia en la que se nace, el fin último de la naturaleza humana, el fin de la inteligencia, el fin de la voluntad, el fin o Bien Común Familiar o Político. Son fines o bienes que están dados por la naturaleza de las cosas y de las instituciones. No todo es objeto de deliberación y elección. Sí en cambio se eligen los fines de algunos ámbitos de la vida, los fines intermedios y los medios.

Para que la libertad sea efectiva también las potencias ejecutivas tienen que poder actuar según el previo conocimiento y querer de los fines y los medios. Aquí se juega la misma libertad, que depende de la *docilidad* de las potencias, de la posibilidad de obedecer al poder *político* de la inteligencia y de la voluntad, y de la habilidad propia requerida a las potencias ejecutivas. Y esto es lo que ha de posibilitar la educación. De lo contrario, la tan mentada libertad, queda en una utopía³⁹.

Dentro de esta libertad psicológica, se distinguen la libertad de actuar o no, que es la *libertad de ejercicio*; y la *libertad de especificación*, que es la posibilidad de actuar de un modo o de otro, de elegir tal cosa. La primera se da por ejemplo, cuando se elige entre hablar o no en una situación determinada; y la segunda, supuesto que se ha decidido por la actuación, en la

³⁹ Si sé que tengo que levantarme para ir a clase, lo quiero hacer (he puesto el despertador, he preparado todo el material necesario), pero en el momento en que suena la alarma *no puedo* levantarme, la libertad no es efectiva. En la vida diaria estamos muy atados a esos *no puedo, lo tuve que decir, lo hice sin pensar, no me di cuenta*, fue una *reacción de piel*, etc. etc. Muchas expresiones para expresar lo mismo: *estoy atado*. La educación es precisamente quien da ese *poder*. Esa liberación.

elección del tono, de los conceptos, de las dimensiones del discurso. Siempre el mundo de la libertad coincide con el de la *contingencia*, la ausencia de *necesidad*. Llegamos así a que la libertad (psicológica) es “el dominio de la voluntad sobre sus actos contingentes en cuanto contingentes”⁴⁰ o, la *activa indiferencia dominadora de la voluntad sobre los bienes finitos y aún del mismo Bien Infinito en cuanto imperfectamente considerado*⁴¹.

En las dos definiciones se destaca la identificación de la libertad con la voluntad, que tiene una cierta contingencia e indeterminación respecto de sus actos, que es superada por la elección, tan libre cuanto la persona es dueña y *causa* de su propio acto. En otras palabras, en tanto sea *capaz de autodomínio y autoconducción*. Supone el conocimiento de medios y fines, la deliberación y elección libre. Así el hombre realiza un acto voluntario o propiamente humano. No tiene la capacidad innata, en acto, para realizarlo, por lo que necesita de la educación como auxilio.

Ésta se presenta entonces como *necesaria*, como el auxilio que capacita al hombre para ser libre. Forma la capacidad para que el hombre pueda elegir correctamente el bien objetivo, de acuerdo con una jerarquía que lleve a la perfección. La elección de tal bien y la actuación en consecuencia contribuye al logro de la *unidad existencial* del hombre, ya que elimina la dualidad que supone el *saber* que hay que hacer algo y no *querer* hacerlo, o queriéndolo, no ser capaz, no *poder* realizarlo⁴².

Hay todavía un tercer tipo de libertad, que es la *libertad moral*. Supone para su existencia que no haya una obligación moral contrapuesta en el mismo ámbito. Moralmente no se es libre de hacer aquello que está contra el orden natural o contra una ley positiva acorde con él. No se es libre para robar o no robar, para matar o no matar, cuidar a un hijo o no hacerlo, aunque *se pueda* física o psicológicamente. Todo esto no es contingente. Moralmente hay una *atadura* que manda no robar, no matar, cuidar a un hijo; en definitiva hacer el bien y evitar el mal. En este ámbito la contribución de la educación se centra en capacitar al hombre para que reconozca sus obligaciones morales y pueda serles fiel.

El hombre nace con libertad por el mero hecho de ser hombre. Pero esa libertad es más bien una posibilidad, necesita ser actualizada por un perfeccionamiento de la inteligencia, de la voluntad y del resto de las capacidades. Esto hace decir repetidamente a Ruiz Sánchez que el hombre es más liberable que libre. Esa *liberación* corre por cuenta de la educación.

Una consecuencia importante de la posibilidad de libertad del hombre es que el hombre es un ser *condicionado*, pero no determinado. Es un ser no acabado (no perfecto), concreto y circunstanciado; relativo y no absoluto; no determinado; falible; condicionado. Hay muchos factores de orden físico, biológico, cultural, social, etc., que especifican y condicionan la conducta del hombre así *situada*. Todos ellos son condicionamientos, materia a trabajar por la intervención pedagógica. La educación prepara para ampliar el margen de contingencia y reducir el de necesidad. Cuanto más educado está alguien, menos determinado está por el ambiente, las presiones sociales y culturales. Por el contrario, puede aprovecharlas, aún las más negativas en apariencia, para crecer y perfeccionarse. La persona educada es capaz de esperar el momento oportuno, la ocasión justa, un bien más lejano pero más duradero y de mayor jerarquía. La no educada en cambio, está permanentemente presionada. Los tiempos la apremian, no tiene la posibilidad de elegir realmente la conducta a seguir y hasta pierde el control de sí mismo. Se mueve en un ámbito de *necesidad* de tal modo que cualquier acontecimiento se convierte en *causa* de su actuar.

Esto se pone más de relieve si se consideran las distintas esferas tendenciales en el hombre. Por una parte éste realiza actos de *tendencia ejecutiva*, al igual que una piedra o una planta. Así, si se tropieza y pierde el equilibrio, se cae por la fuerza de gravedad. Aquí no actúa por el conocimiento ni de los medios ni de los fines. En otra esfera de actos, vitales, éstos tienen

⁴⁰ Lamas, F.A.

⁴¹ Juan de Santo Tomás.

⁴² Esto hace referencia al fenómeno psicológico llamado *disonancia cognitiva*, al que se ha hecho alusión anteriormente.

un componente de *conocimiento sensible* del fin a alcanzar y de los medios necesarios para ello. Éstas son actuaciones que se reducen a respuestas instintivas a ciertos estímulos, de la misma manera que actúa un animal, que conoce su alimento y cómo acercarse a él e incluso abrir la puerta del corral para asirlo; reconoce a su dueño y el ruido del motor de su automóvil, y puede sortear muchos obstáculos para salir a recibirlo. En el hombre hay otra esfera tendencial que le es exclusiva, constituida por aquellos actos con conocimiento del fin en cuanto fin, y de los medios en cuanto conducentes a él. Son los *actos voluntarios o humanos propiamente dichos*. Ésta es la esfera de la libertad del hombre, en la cual el margen de contingencia es mayor: puede cambiar los medios, puede esperar para alcanzar el fin, puede complejizar y combinar su conducta, etc.

3.2. Actos humanos. El recto imperio

De los actos que realiza el hombre, unos son exclusivos y otros son comunes con el resto de los animales. Los primeros son los *actos humanos* y los segundos, los *actos del hombre*. Los actos humanos son voluntarios y los únicos que pueden ser libres.

Si analizamos este tipo de actos, encontramos componentes cognoscitivos y tendenciales.

En primer lugar requiere, el acto humano, una *advertencia del fin* (1) (momento cognoscitivo). Significa tener cierta percepción o representación de lo que se va a realizar o se está realizando. Para que algo llegue a hacerse por un fin, se requiere algún conocimiento de él⁴³. Cuando “tanto el obrar como el obrar por un fin se deben a un principio intrínseco, estos movimientos y actos se llaman voluntarios [...]. [El hombre] conoce perfectamente el fin de su obrar y se mueve a sí mismo”⁴⁴. Este conocimiento o advertencia puede ser mayor o menor, pero siempre debe haber un conocimiento acerca de *para qué* se hace algo. Esta primera percepción del fin es vaga pero inclina a la voluntad (2): “me gustaría”, “podría” hacer tal cosa.

La tendencia de la voluntad hace que la inteligencia juzgue la *conveniencia y la posibilidad del fin* (3): “puedo hacerlo, me conviene”; lo cual genera un deseo o *intención eficaz* (4): “quiero hacer tal cosa”.

El tener claro lo que se quiere obtener hace que el entendimiento comience a pensar e indagar en los medios que tiene para realizarlo, lo que constituye un momento de *deliberación o consejo* (5), en el que deben considerarse las *circunstancias* especiales que afectan a la decisión tomada. La voluntad *asiente a los medios* que le presenta la inteligencia, desecha aquellos que son menos conducentes para los fines deseados: esto constituye el sub-acto de *consentimiento* (6). Luego el entendimiento realiza un *último juicio práctico* (7) en el que ve cuál es el mejor medio y la voluntad *elige* (8).

Sigue el momento de la *ejecución*: la razón práctica *impera* sobre la voluntad (9) y las demás potencias para la realización del acto. La voluntad *ordena* (10) a dichas potencias que *ejecuten*, y *éstas obran* (11). La *fruición y el gozo* (12) son el resultado final, acto propio de la voluntad.

Esquemáticamente, se puede visualizar la estructura y momentos del acto humano en el siguiente cuadro:

	<i>Inteligencia</i>	<i>Voluntad</i>
<i>Intención del fin</i>	Simple advertencia del fin (1)	Simple volición (2)

⁴³ Cfr. TOMÁS DE AQUINO, ob.cit., I-II, c.6,a.1.

⁴⁴ Ibidem.

	Juicio de posibilidad y conveniencia (3)	Intención eficaz (4)
<i>Elección de los medios</i>	Deliberación o consejo (5)	Consentimiento (6)
	Último juicio práctico (7)	Elección libre (8)
<i>Ejecución del acto</i>	Imperio de la razón práctica (9)	Uso activo de la voluntad (10)
<i>Resultado</i>	Las potencias ejecutivas realizan la acción bajo el imperio del entendimiento práctico. (11)	Fruición (12)

Los subactos forman una unidad compacta. La discriminación procesual es solamente a los efectos del análisis para advertir, desde el punto de vista educativo, cuál es la inflexión donde se pueden producir las fallas que requieren la intervención de ayuda y de mediación pedagógica.

La inteligencia puede equivocarse en la percepción del fin y ya sea por ignorancia o error, tender a un bien que lo es sólo en apariencia. Y aún cuando conozca correctamente puede darse la situación de que mande a la voluntad y que ésta, por debilidad, o por tener tendencias múltiples que la solicitan, no elija correctamente y no pueda seguir el imperio de la inteligencia.

De la misma manera, en el momento de la deliberación también puede ocurrir que por deficiencia de la inteligencia o por influencia de los apetitos y pasiones, el examen de los medios y circunstancias sea muy superficial y rápido, lo que afecta la libertad de la decisión que se toma. La afectividad suele teñir el juicio en un intento de cegar a la inteligencia en algunos aspectos, como por ejemplo, en la no consideración de aquellas circunstancias que algún apetito siente como amenazante de su deseo de placer, de venganza, de poder.

Todos estos aspectos, en la medida en que caen bajo el imperio de las facultades superiores, constituyen *materia próxima de la educación* y originan su *necesidad*. Esta situación de falibilidad, ignorancia y debilidad son impedimentos que podrían malograr el acabamiento y plenitud de la naturaleza del hombre. La misión de la educación será posibilitar el recto imperio: que la inteligencia conozca correctamente los fines y medios; que la voluntad los quiera y el hombre los logre. El resultado de este trabajo será la obtención de los hábitos operativos perfectivos, garantes del *poder del espíritu del hombre y de su libertad*.

En el debate pedagógico actual respecto de la posibilidad y eficacia de la educación moral, si se tuviera la paciencia para hacer este examen del acto humano integral con prolijidad, creo que por lo menos se despejarían varias incógnitas. Se podría superar así la simplicidad del planteo: o educación meramente intelectual y verbalista, o sentimental y afectiva, cuyos fracasos están a la vista.

3.3. El hombre es un ser histórico y tradicional

El hombre es *en el tiempo*. Éste se constituye para medir su devenir libre en el mundo. Y en él el hombre elige las acciones que lo llevan, o no, a la consecución de sus fines. Esto genera cambios y modificaciones en la estructura humana que condicionan las futuras elecciones. Se forma así un esquema o marco perceptivo que posibilita las sucesivas percepciones. Lo que sucede en el microcosmos humano se proyecta en el macrocosmos social, que genera la historia

como devenir del actuar libre del hombre en el tiempo. Este actuar condiciona las posibilidades futuras de elección.

La historia se constituye en el enlace del pasado con el futuro del hombre: un pasado que debe ser asumido en un presente y que proyecta un futuro.

Este transcurrir del hombre en el tiempo se da en un espacio, en el que convive con otros hombres, con quienes comparte una cultura: una lengua, una religión, un modo de vincularse con la tierra y con su pasado, un arte, una política, etc. Esta vida social compartida temporal y espacialmente configura como una segunda naturaleza social, dato también significativo en la consideración educativa.

El hombre es ser histórico y cambiante. No es ni un hacerse permanente en medio de circunstancias económicas y culturales que lo *determinan* ni es un sujeto ya concluido, con poco margen para la libertad, la contingencia y la elección de modos de ser propios.

Consideramos entonces al hombre como un ser que vive en el tiempo, el que le es dado para su acabamiento. El ángel, que elige una sola vez, no lo necesita. Y en tanto el ser humano asume un pasado y lo enriquece en lo valioso y por su vocación comunicativa lo transmite a las generaciones siguientes, es un ser *tradicional*.

La tradición se constituye con el patrimonio cultural que una generación transmite a la siguiente. Este legado, encarnado en las condiciones socioculturales, explica a su vez y es marco de las posibilidades temporales de las generaciones siguientes. Es un proceso continuo y vivo. La tradición no está constituida por la conservación del pasado por el mero hecho de que ya ha sucedido. Se trata de una transmisión de aquello valioso que los actos culturales del hombre han forjado.

En el plano pedagógico esto adquiere particular relevancia, ya que una escuela que niega su tradición no puede siquiera subsistir. El nombre de *escuela tradicional* debería reservarse para aquella escuela que se presenta como síntesis de los buenos logros de las distintas generaciones y sus principales aportes. Por el contrario, cuando se habla de *escuela tradicional* se engloba bajo este título todo aquello que se considera negativo, superado y del pasado, aunque puedan referirse a prácticas rutinarias de la escuela de hoy. Autores que hablan de escuela tradicional en este sentido, ellos mismos son considerados bajo este rubro en poco tiempo. Por una excesiva valoración del cambio por el cambio mismo se deja a la educación y al saber pedagógico, reiteradamente, despojados de sus raíces, con el consiguiente raquitismo, muy fácil de reconocer.

El considerar al hombre como un ser histórico y tradicional implica para la educación la responsabilidad de preparar al hombre para elecciones libres que condicionen eficazmente el futuro personal y del medio social en el que vive. La formación de la conciencia histórica y tradicional es vital para el autoconocimiento. Es una abstracción pensarnos a nosotros mismos sin la lengua, la religión, el bagaje cívico y cultural recibido. ¿Qué quedaría de cada uno de nosotros sin nuestras lecturas, sin nuestro lenguaje, sin la religión recibida familiar y socialmente? Sólo mediante el conocimiento de sí en cuanto miembro de las comunidades de las que forma parte, el hombre comprende el sentido de su vida. Puede asumir entonces la responsabilidad que le cabe como eslabón en esta cadena cultural. La educación no se entiende sin apelar a la tradición. El enraizarse en ella es la única posibilidad del progreso.

3.4. El hombre es un ser religado

El hombre “no está aislado, arrancado, sin vínculos, desasido [...]. [Somos] “como un nudo de múltiples vínculos que nos ligan a un sinnúmero de cosas, personas, instituciones”⁴⁵.

Estamos vinculados a elementos químicos y a leyes de la naturaleza física; psíquicamente, a los objetos que conocemos y queremos; a personas e instituciones en diversas

⁴⁵ RUIZ SÁNCHEZ, ob. cit., pág. 180.

relaciones sociales; a una tierra y un contorno geográfico; a Dios. A Éste estamos vinculados desde el mismo hecho de nuestra creatureidad, en cuanto por Creación somos, participamos del acto de ser. Por otra parte, estamos ligados a Él en cuanto Fin, Bien Común Último trascendente, que explica desde su Ser espiritual, nuestro modo de ser actual, participado y recortado.

Estos vínculos ligan al hombre y lo ayudan a constituir su conformación singular, su modo de ser en el mundo, tenga o no conciencia de cada uno de ellos.

El hombre puede ratificar esos vínculos, es decir, confirmarlos voluntariamente, cultivarlos, responder a los que le han sido dados. Viene a darse así una aceptación del vínculo, una *religazón*, en el sentido de doble atadura, ahora sí querida y aceptada libremente por el hombre.

De entre esas ligazones, la que lo vincula a Dios es abarcadora y fundamento de todas las instancias. Es el ámbito de la vida que responde a lo más íntimo del hombre, que le da sentido final a la totalidad, que satisface su sed y necesidad de trascendencia.

El hombre busca el sentido y la trascendencia *naturalmente*. El hombre “tanto en su interior como en el mundo externo, halla indicios de algo que está por encima de él y de todo lo demás, y de lo que él y todo lo demás dependen. La pregunta acerca de ese ser, la búsqueda de Dios, pertenece al ser del hombre”⁴⁶. Por eso “todo hombre es un buscador de Dios, y es en cuanto tal como se halla más fuertemente ligado a lo eterno [...]. El criterio último del valor de un hombre no es qué aporta a una comunidad –a la familia, al pueblo, a la humanidad-, sino si responde o no a la llamada de Dios”⁴⁷.

El compromiso pedagógico en este sentido se centrará en la ayuda al hombre para que conozca este aspecto de su ser. Sólo así podrá valorarlo, asumirlo y ratificarlo, de modo que la fidelidad a sus vínculos le permitan su plenitud.

3.5. El hombre es un ser capaz de lenguaje

No se puede pensar al hombre sin el lenguaje ni a éste sin aquél. El lenguaje está ligado a las notas más íntimas y trascendentes, como la moralidad, la socialidad y la politicidad, y por tanto a la educabilidad. Aristóteles lo expresa así en la *Política*: “La Naturaleza no hace nada sin un fin determinado; y el hombre es el único entre los animales que posee el don del lenguaje. La simple voz, es verdad, puede indicar pena y placer y, por tanto, la poseen también los demás animales [...] pero el lenguaje tiene el fin de indicar lo provechoso y lo nocivo y, por consiguiente, también lo justo y lo injusto, ya que es particular propiedad del hombre, que lo distingue de los demás animales, el ser el único que tiene la percepción del bien y del mal, de lo justo y lo injusto y de las demás cualidades morales, y es la comunidad y participación en estas cosas lo que hace una familia y una ciudad - Estado”⁴⁸. La finalidad del lenguaje es inseparable de la naturaleza humana. Esto lo manifestaron los griegos al identificar *enseñar a hablar* con *enseñar a pensar*, a ser más hombre, a conquistar la *areté* propiamente humana.

En todo tratamiento antropológico el lenguaje ocupa un lugar fundamental, pero mucho más cuando la reflexión está orientada al tema educativo. Lucen aquí de modo especial las dos funciones del lenguaje y su especificidad: la eidética y apofántica, y la comunicativa. El lenguaje señala y designa lo que las cosas son o parecen, exteriores o interiores al hombre. Y éste, al decirla o decírsela, la comunica a otros o dialoga consigo mismo. Y así se comunica y experimenta una modificación afectiva e intelectual. Después de que se ha dicho o escuchado, de algún modo ya no se es el mismo. Muchas veces el decir sirve para terminar de entender el propio pensamiento, aunque éste es primero, pero se da una retroalimentación permanente: Las

⁴⁶ STEIN, pág. 36.

⁴⁷ STEIN, Edith: *La estructura de la persona humana*, Madrid, BAC., 1998, capítulo VIII, pág. 290.

⁴⁸ ARISTÓTELES, *Política*, I, 1, 1253 a.

palabras expresan los conceptos del entendimiento, pero sin palabras no se puede pensar. Por otra parte, el lenguaje acompaña toda la experiencia individual y social, y la posibilidad.

Se ve entonces que el problema del lenguaje ocupa un lugar privilegiado en la temática educativa, que excede sin dudas este contexto. El lenguaje pedagógico se caracteriza por una triple *adecuación*: a la cosa a la que se refiere (*función referencial*), que es la *materia* que se enseña, el contenido del discurso. Ésta garantiza la *verdad* del mismo, condición de posibilidad de todo tipo de comunicación. La segunda adecuación es al *sujeto* al que se dirige, el discípulo, con sus disposiciones psicoevolutivas, afectivas e intelectuales (*función apelativa*), que garantiza la efectividad primaria del discurso: si no lo entiende, o entiende otra cosa, no se justifica. Por último debe adecuarse a quien lo pronuncia, el emisor, con su naturaleza peculiar, lo que garantiza la *veracidad* del mismo (*función expresiva*)⁴⁹.

La relación de la palabra con la cosa, el emisor y el receptor, está presente en toda la historia educativa. Tanto que se podría escribirla siguiendo las alternativas que acontecen en estas relaciones dialécticas. En efecto, en algunos momentos se da una sustitución de las cosas por las palabras, tanto que hace decir a los pedagogos: “no tanta palabra, volvamos a las cosas”. Se genera una desconfianza manifiesta en la mediación de la palabra. También se suele producir una identificación de las ideas con las cosas y el análisis lógico suplanta al análisis de la realidad. Y en otros momentos, se da una separación absoluta entre palabra y cosa. El mundo de la lengua tiene así su propia ley y su coherencia interna, con consecuencias diversas: por un lado, las interpretaciones de tipo estructuralista, que entienden la lengua sólo como sistema, o los del círculo hermenéutico con la consideración del contexto como absoluto; y por otro, las que de un modo u otro reducen sus funciones a *comunicación*, así basta con *consensuar* por ejemplo los significados. Otro reduccionismo estaría dado por las que reducen su estudio al aspecto perlocucionario, o como herramienta de poder.

El equilibrio hay que buscarlo en volver a lo que el lenguaje es: una patencia de lo que son las ideas, y éstas, de las cosas. Analizar el lenguaje desde el punto de vista educativo involucra su eficacia para atraer y mover a quien escucha (*aspecto pragmático*); su significatividad en cuanto hace referencia a su contenido (*aspecto semántico*) y su orden (*aspecto sintáctico*). El lenguaje es el corazón de la relación educativa en cuanto hace patente lo real (*aspecto apofántico*); comunica e influye en el otro (*función comunicativa y preformativa*) y tiene una virtualidad importante en relación con la modificación de las potencias específicamente humanas.

El lenguaje, examinado de manera complexiva, sólo se explica por la espiritualidad del hombre, ya que la misma enunciación de la palabra tiene una intencionalidad de tipo universal, lo que implica la superación de la materia. Y esta radical diferencia respecto a los sonidos emitidos por seres no humanos, se da desde la emisión sensible del sonido: “Lo que ya desde el punto de vista del material fónico, distingue al lenguaje humano de los sonidos meramente emocionales es la continuidad del discurso, la concatenación del material para formar figuras fijas y estructuradas (“articuladas”) y la presencia de leyes del ritmo y de la tonalidad correspondientes a esa formalización. Si sometemos a consideración el fenómeno del lenguaje en toda su plenitud, las figuras estructuradas se convierten en portadoras de significados fijos, y el flujo del discurso en un contexto de sentido. Esto es, al hablar damos forma a la expresión lingüística por referencia a un contexto de sentido realizado vitalmente, y empleamos libremente la expresión lingüística a fin de entendernos [...]. Al no ser resultado de una elección, los medios de que se valen los animales para entenderse entre sí quedan privados de la condición de libres, y por tanto no cabe decir que constituyan un lenguaje”⁵⁰.

⁴⁹ Cfr. ARISTÓTELES: Retórica, en especial Libro III.

⁵⁰ STEIN, E.: ob. cit. págs. 90- 91.

3.6. El hombre y sus pasiones

En el siguiente texto, que utilizo metodológicamente para comenzar el desarrollo de este apartado, Aristóteles parte de la experiencia común respecto del hombre y sus pasiones:

“Como la mayor parte de los hombres viven a merced de sus pasiones, persiguen los placeres que les son propios y los medios que a ellos conducen y huyen de los dolores contrarios; y de lo que es hermoso y verdaderamente agradable ni siquiera tienen noción, no habiéndolo probado nunca. A tales hombres, ¿qué razonamiento podrá reformarlos? No es posible, o no es fácil desarraigar por la razón lo que de antiguo está arraigado en el carácter”⁵¹.

El punto de partida es una afirmación de experiencia, que no discute y que funciona como principio de su argumentación: la *mayor parte de los hombres viven a merced de sus pasiones*. Éstas son el motor de su conducta y restringen el ámbito de la contingencia. Estos hombres se dejan llevar por un impulso que los hace buscar *necesariamente* el placer y evitar cualquier tipo de dolor. Pero si lo único que se tiene en vista es el placer o el dolor, éstos sujetan y reducen el ámbito de las aspiraciones. No pueden tender hacia otras realidades de las que *ni siquiera tienen noción* y que no se han probado nunca. Hay como un encerramiento en este estado, que clama por su liberación. Se presenta como otro hecho evidente, que ni se explicita ni discute, la necesidad de la reforma (de la conversión). Pero ¿cómo? Un razonamiento *común* no basta. Ya se han marcado dos elementos que provocan el arraigo /desarraigo de la pasión: el conocimiento y la prueba, que trae un gusto. Serán el punto de partida para la educación, tema de otro apartado.

A la luz de este texto podríamos adelantar que la formación implica la remoción de una tendencia negativa, el explicitar (tomar conciencia de) el estado de atadura que implica el sometimiento a la pasión, y el conocimiento acompañado de la práctica, el ir *probando*. Otra clave es el tener presente que el hombre *naturalmente* se mueve en búsqueda del placer y tratando de evitar el dolor. ¿Qué mejor entonces que aprovechar esos dos motores (placer/dolor) para iniciar una vida valiosa, que merezca ser vivida? En realidad, y como un adelanto al tema central, que es la formación de hábitos, podríamos decir que el planteo educativo de Aristóteles se puede reducir a esto: placer – dolor. Habrá entonces que buscar cómo hacer para que el hombre encuentre placer en lo valioso y dolor en lo disvalioso.

El concepto de pasión no incluye en cuanto tal el desorden. Las pasiones son buenas en sí mismas, ya que son movimientos del alma que pueden llevarla al bien y apartarla del mal. Pero de hecho, *la mayoría de los hombres viven atados a ellas*. Y al ser ciegas, deben ser iluminadas por la razón. Y trabajadas (*amasadas*), para lograr su docilidad: *“lo mismo que el niño debe vivir de acuerdo con la dirección del preceptor, así los apetitos de acuerdo con la razón. Por eso los apetitos del hombre morigerado deben estar en armonía con la razón, pues el fin de ambos es lo noble, y el hombre morigerado apetece lo que debe y cómo y cuando debe, y así también lo ordena la razón”⁵².*

La pasión es causa material próxima del proceso educativo ya que es lo potencial, lo que ha de ser modificado y *en donde* se da la educación, en cuanto las pasiones de los apetitos inferiores son movidas por las potencias superiores. También cabe una consideración retórica o didáctica de las pasiones pues condicionan el interés, la actividad del intelecto y la receptividad del mensaje a transmitir.

Veamos ahora muy sucintamente, qué son y cómo se dividen.

Pasión es un término análogo, de amplias referencias. Aquí lo usaré en el sentido psicológico, con su correlato moral, ya que las pasiones pueden moverse al bien o al mal. La pasión es una afección del alma, violenta y pasajera, de la que participa directa y vivencialmente

⁵¹ ARISTÓTELES: Ét. Nic. X, 9, 11 – 16. Cfr. También idem., I, 3, 1095 a 5-10.

⁵² ARISTÓTELES: Ét. Nic. III, 12, 1119 b 10 – 15.

el cuerpo. Es un movimiento del apetito sensitivo producido por la imaginación. Es sinónimo de emoción en cuanto afección sensible⁵³

Desde su definición, hay una orientación práctica-educativa: si es producida por la imaginación, la educación de ésta será una condición de la de aquélla. Esta relación imaginación-emoción es vista desde Aristóteles, san Agustín, Freud, con toda la diversidad que conllevan estos nombres, como grandes hitos, y muestra, una vez más, la unidad sustancial del hombre.

En las pasiones se dan siempre dos elementos, el anímico o formal y el orgánico (por este factor recibe el nombre de pasión) o material. Pienso en el hombre encolerizado, enamorado, atemorizado.

En cuanto están sometidas al imperio de la razón y de la voluntad, y participan del conocimiento del bien y del mal y de su libre elección, son positivas o negativas.

Las pasiones tienen su sede en los apetitos sensibles⁵⁴. Las propias del concupiscible son: *amor* con su opuesto, *odio*; *deseo*, con su opuesto *huída*; *placer* o delectación con su opuesto *tristeza*. Y las del apetito irascible, son: *esperanza*, con su opuesto la *desesperanza*; *audacia*, con su opuesto el *temor*; y la *ira* (que no tiene opuesto)⁵⁵.

Se pueden reducir a:

<i>placer</i> (bien presente)	<i>dolor</i> (mal presente)
<i>deseo</i> (bien futuro)	<i>temor</i> (dolor futuro)

A su vez, se pueden reducir a *placer-dolor*. A partir de aquí, las combinaciones son numerosas y con cada una de ellas surge una nueva posibilidad de encarar el tema pedagógico.

Aunque tienen su sede en los apetitos sensibles, tienen un afecto correspondiente (generalmente homónimo, aunque a veces se aplica otro término: benevolencia o caridad para el amor y placer; intención para el deseo, etc.) de orden psicológico superior. En estas relaciones entre lo intelectual y lo apetitivo tiene función propia la cogitativa, ya que es la que produce el juicio estimativo concreto que mueve por una parte al apetito, y es movida por él en la justificación a presentar a la inteligencia y voluntad para la acción.

Toda la educación de las pasiones, y me atrevo a decir que toda la educación, se puede reducir a enseñar (con la motivación y práctica correspondiente) a amar, esperar, desear y tener placer en lo bueno; y a detestar, temer, huir, de lo malo. Hombre educado es el que ama el bien, y en él halla el mayor placer.

3.7. El hombre es educable

3.7.1. Posibilidad intrínseca: la educabilidad

Es posible educar al hombre. Su naturaleza se destaca por su potencialidad que es esencialmente perfectibilidad; por su indeterminación y flexibilidad, que le hacen buscar y desear cauces para su potencialidad; por su posición en las fronteras entre dos mundos (sensible y espiritual) a los que tiende de distinto modo, por lo que necesita un auxilio especial.

Necesita ser llevado, guiado y acompañado gradualmente, para que, mediante la realización de sus propias operaciones llegue al perfeccionamiento y autodeterminación de sus

⁵³ Pasión como movimiento del alma es sinónimo de perturbación (Cicerón), afección o afecto. El término de pasión se toma del griego, que parece ser más propio (cfr. ST: ST, I-II, c22, a. 2).

⁵⁴ Ibidem.

⁵⁵ Cfr. SANTO TOMÁS: ob cit. I-II, c23. a.4.

facultades. El prever el pasaje de la potencia al acto en que consiste la educación necesita de una ayuda, posible gracias a la capacidad comunicativa entre seres espirituales, participantes de una común naturaleza.

Desde lo más fundamental de su ser el hombre está “con otros”. Pertenece a una comunidad que trasciende el espacio y el tiempo. Afirma Hannah Arendt que lo verdaderamente (humanamente, dice ella) importante no es que el hombre entienda el mundo, sino que se entienda con los demás hombres (y en esa medida es que renunciaría a utilizarlos y dominarlos)⁵⁶. Esta actitud que lleva al hombre a pretender entender el sufrimiento de los otros hasta sus situaciones límites y genera una actitud de simpatía o de ternura, no se puede explicar sin referirla a su naturaleza espiritual. De ella se generan diversos tipos de actos. Uno de éstos es el *pedagógico*, que es el acto esencial del educador y del educando en el que ambos tienen una participación desigual. En él ambos dan y ambos reciben. La naturaleza espiritual permite la común posesión de bienes espirituales objetivos y que una persona facilite a otras el acceso a los mismos. Esta posesión objetiva, que es participación, es esencial para que se dé una unión que trasciende el tiempo y el espacio.

Otra condición de posibilidad de la educación es el carácter dinámico y procesual del acabamiento del hombre. A diferencia de los espíritus puros, el hombre es un ser que, mediante elecciones sucesivas en el tiempo, conquista su propia fisonomía. Por otra parte, su evolución no está, como en el resto de los animales, predeterminada. Se hace posible y necesaria la autodeterminación constante, que no puede conseguir en soledad. Necesita ayuda, dirección, acompañamiento. Estas funciones implican una mediación natural – espiritual, pero además, una mediación de gracia, según sea la relación que los miembros guarden en cada caso con Cristo cabeza. El logos eterno es el fundamento ontológico de la unidad de la humanidad que da sentido a la educación y la hace posible. Cuando las ideas del hombre se inspiran en él, proporcionan una sólida base a la pedagogía y a toda labor educativa⁵⁷.

4. Necesidad de la educación

En la misma posibilidad de la educación está su necesidad. Hemos visto que el hombre es falible y puede equivocarse debido a la posibilidad de la ignorancia y del error de la inteligencia. Al mismo tiempo la debilidad de la voluntad frente a la multiplicidad de tendencias que se le presentan, hace necesario un proceso de formación que consiste en un fortalecimiento de su espíritu para que pueda enderezarse adecuadamente hacia sus fines. Mientras los otros seres de la naturaleza tienden naturalmente hacia sus fines, con toda su capacidad para ello, el hombre, sin la educación, no los podría alcanzar. Por eso se presenta necesario ayudar a la inteligencia para que llegue a la verdad y a la voluntad para que llegue al bien.

UNIDAD III.....	1
EL PROBLEMA ANTROPOLÓGICO.....	1
1. Introducción.....	1
2. Fundamento ontológico del hombre.....	2
2.1. Su realidad moral y social.....	2
2.2. La Creatureidad.....	3
2.3. El hombre es substancia.....	3
2.3.1. Posturas que niegan la substantividad (y/o la individualidad).....	4
2.4. El hombre es individual.....	4

⁵⁶ Cfr. ARENDT, Hanna: *Vidas políticas*: Kart Jaspers.

⁵⁷ Cfr. STEIN, *La estructura* pág.28 yss.

2.5. El hombre es animal	4
2.6. Es de naturaleza racional	5
2.6.1. Conocimiento abstractivo	6
2.6.2. La conciencia	7
2.6.3. La libertad	7
2.7. El hombre es persona	8
2.7.1. La persona es compuesta y limitada	9
3. Accidentes de la persona humana	9
3.1. Propiedades del hombre	10
3.1.1. Las Facultades	10
3.1.1.1. Facultades cognoscitivas. Su funcionamiento	10
3.1.1.2. Las facultades apetitivas	13
3.2. Actos humanos. El recto imperio	16
3.3. El hombre es un ser histórico y tradicional	17
3.4. El hombre es un ser religado	18
3.5. El hombre es un ser capaz de lenguaje	19
3.6. El hombre y sus pasiones	21
3.7. El hombre es educable	22
3.7.1. Posibilidad intrínseca: la educabilidad	22
4. Necesidad de la educación	23

Graciela B. Hernández de Lamas