

La educación y la unidad del saber en el pensamiento de Santo Tomás

Education and the Unity of Knowledge in St. Thomas' thought

Sebastián Patricio Medina Naessens
Universidad del Norte Santo Tomás de Aquino
sebastian.medina@unsta.edu.ar

Resumen: Es frecuente hallar en docentes y alumnos, en un grado más o menos elevado, cierta reticencia al tener que integrar cuestiones ligadas a las humanidades, y más específicamente a la ética, con el gran universo de conocimientos abarcados por las ciencias. Y no con menor asombro constatar que muchos de estos conocimientos son relativizados o bien cuestionados debido al simple hecho de no pertenecer a cuestiones empíricamente comprobables. O bien, no por falta de sustento en la realidad, sino por cuestiones de orden más bien ideológico. Frente a este obstáculo cada vez más desafiante, el docente se halla ante la difícil tarea de integrar el saber en un ambiente académico muchas veces hostil a estas ideas. El objeto de este trabajo es delinear algunas nociones que aporten elementos esenciales de un modo concreto y ordenado con el fin de jerarquizar y fundamentar la unidad del saber.

Palabras claves: educación, unidad del saber, humanidades, ética, Santo Tomás

Abstract: It is common to find a certain reluctance among both teachers and students- to a greater or lesser degree- as regards the field of humanities; more specifically to issues related to ethics due to the wide range of knowledge developed by the different sciences. Not surprisingly, most of this ethical knowledge is either relativized or at least questioned due to the mere fact that it is not empirically verifiable. Other reasons that undermine ethics simply respond to ideological issues. To deal with this defying obstacle, the teacher is faced with the challenging task of integrating the knowledge in this increasingly hostile academic environment. The aim of this paper is to put forward certain notions that provide essential elements in a concrete and organized way to prioritize and substantiate an integrated knowledge.

Keywords: education, unity of knowledge, humanities, ethics, Saint Thomas

Introducción

El artículo comprende tres etapas. La primera desarrolla conceptos esenciales tales como el de ente, ciencia, y verdad. Continúa con una breve descripción de algunas corrientes de pensamiento que quebrantaron el orden del saber propio de la Edad Media, corrompiendo así el orden social cristiano. Finaliza esta primera parte con una breve reseña de la Universidad Católica, a modo de reflexión sobre un momento histórico donde una de las más relevantes instituciones creadas por el hombre hallaba su mayor auge.

La segunda etapa se enfoca en profundizar sobre la educación y su carácter epistemológico en el orden propuesto por Aristóteles. Se abordará también su relación con otras ciencias, explicando oportunamente su carácter científico o técnico según corresponda.

En la tercera se abordan de modo más detallado algunas de las disciplinas reunidas en torno a lo que hoy se conoce como ciencias de la educación. Se buscará brindar una breve descripción de los conceptos principales de cada una de ellas.

A modo de conclusión, se destaca la importancia de volver a la unidad de saber basada en la noción capital de ente, describiendo algunos principios que deben estar firmes en toda universidad para el recto cumplimiento de los fines que le son propios.

Con el fin de llevar a cabo este plan de trabajo, nos guiaremos por la doctrina de Santo Tomás y de algunos autores contemporáneos que, basados en el legado del Doctor Angélico, expusieron la doctrina tradicional respecto de temas centrales para el abordaje de la cuestión de la unidad de la ciencia. Recogeremos también la valiosa aportación de las Encíclicas *Divini Illius Magistri* y *Ex corde Ecclesiae* de Pío XI y Juan Pablo II respectivamente, tomándolas a su vez como guías en un tema de suma importancia para el ámbito académico.

La unidad de la ciencia y su fundamento en el ente

Es evidente, parafraseando a Aristóteles (*Metafísica*, A, 1, 980a1), que *todo hombre quiere conocer*. Y existen diversos grados de conocimiento, dado que no es lo mismo conocer y saber. En efecto, mientras en el acto de conocer uno es participado en primera instancia de un cierto grado del ser del ente, este nivel de participación no es acabado. En el acto de saber respecto del ente, se alcanza un

grado perfecto de su conocimiento, y esto es la sabiduría en cuanto perfección del conocimiento que ofrece la ciencia. A esto se refiere Santo Tomás en la siguiente afirmación: “Saber algo es conocerlo de modo perfecto, es decir, aprender perfectamente su verdad, pues los principios del ser de algo y de su verdad son lo mismo” (*Comentario de los Analíticos Posteriores de Aristóteles*, lec. 4, n. 13).

Como nos enseña Caponnetto (2017) “es un principio fundamental de la teoría tomista de la ciencia, heredado de Aristóteles, que ningún conocimiento científico es posible sin un paso previo por la experiencia” (p. 186)¹. Tres son, pues, los grados de conocimiento para el hombre. El primero es el del intelecto respecto de la experiencia. El segundo, el de un conocimiento mayor a este dado por sus causas, con el que se corresponde la ciencia. Y un tercer grado, el conocimiento respecto de las causas últimas del ente, el cual se corresponde con la sabiduría en cuanto perfección de la ciencia.

Este conocer se inicia en los sentidos externos y se continúa en los sentidos internos que integran los datos sensibles y preparan la imagen a partir de la cual el intelecto agente abstrae lo inteligible en la inmanencia de lo sensible. Por otra parte, mediante los dos sentidos internos intencionales, la memoria y la cogitativa, se va constituyendo la experiencia, el *experimentum*. Por su parte, si hablamos de experiencia téngase en cuenta que ésta puede ser no solamente sensible sino también especulativa; y no solo externa sino, además, interna.

Pues bien, establecido el proceso de nuestro conocimiento, veamos ahora, específicamente, el conocimiento científico, el cual se define como un conocimiento cierto por las causas, por lo que se distingue de cualquier otro tipo de saber. Afirma Santo Tomás:

Y por eso es necesario que el que conoce *simpliciter* conozca también la aplicación de la causa al efecto. Porque la ciencia es también un conocimiento cierto de una cosa; y lo que acontece tenerse de otro modo no puede alguien conocer con certeza. Por eso, finalmente, es necesario que lo que se conoce no pueda tenerse de otro modo. Por tanto, porque la ciencia es conocimiento perfecto, dice: juzgamos conocer por la causa; porque es conocimiento actual por el que conocemos *simpliciter*, agrega: y porque es causa suya; y porque es conocimiento

¹ “La ciencia y el arte llegan a los hombres a través de la experiencia” (Aristóteles, *Metafísica* I, 981a 3).

cierto, continúa: no sucede que se tenga de otra manera. (*Comentario de los Analíticos Posteriores de Aristóteles*, lec. 4, n. 13)

Hay que decir, además, que el conocimiento especulativo tiene como fin la aprehensión de la verdad. Y si este conocimiento se extiende al obrar o al hacer, entonces ya no es exclusivamente especulativo, sino que se hace práctico por extensión.

El saber práctico admite grados. El primero es el arte, el cual nace, según Aristóteles, “cuando de muchas observaciones experimentales surge una noción universal sobre los casos semejantes” (*Metafísica*, I, 1, 981a). El arte puede entonces entenderse como la recta razón aplicada a lo que debe hacerse. Y este puede ser de dos formas, útil o bello, sea que se oriente al servicio de algo o la belleza en sí misma respectivamente (Hernández de Lamas, 2016).

Ahora bien, de la variedad de articulación del ser se sigue la variedad de grados de conocimiento, y entre éstos aparece la ciencia, como aquella que busca un grado de conocimiento perfecto. Si bien la sensación ya es un grado de conocimiento, solo lo inteligible puede alcanzar la plenitud del conocimiento. A su vez, el conocimiento intelectual admite grados, y dentro de éste, la ciencia se destaca como aquel conocimiento dotado de mayor grado de certeza, y que independiente del género del mismo, busca profundizar acerca de las causas intrínsecas o exteriores.

Reflexionando brevemente sobre el concepto de ciencia se puede decir que ésta “se caracteriza por su objeto, antes que por su método, por ser un conocimiento de los entes antes que por sus aspectos lógicos, que sólo tienen sentido si efectivamente sirven para el conocimiento de la verdad” (Sanguineti, 1977, p. 19).

La noción de ciencia depende de la de ser y el ser reside en el ente en cuanto acto. Y dado que “lo primero que el entendimiento concibe como lo más conocido, y en lo que resuelve todas sus concepciones, es el ente” (*De Veritate*, q. 1, a. 1, c.), de esto se sigue que la ciencia sólo busque, con mayor o menor grado de profundidad, alcanzar un mayor grado de conocimiento del ente.

Respecto a este mismo concepto de ciencia, Hernández de Lamas cita en *La ciencia de la Educación* (2016) a Zubiri, quien afirma que la ciencia “es el conocimiento de la interna articulación de la necesidad constitutiva de algo, como si ese algo se exhibiera en su más profundo ser, se *mostrara*. Por ello, a partir de esa intelección, se puede *de-mostrar*” (p. 6; Cf. Zubiri, 1980, pp. 20 y ss.). Al respecto Aristóteles nos dice que “creemos que sabemos unas cosas

sin más, pero no del modo sofisticado, accidental, cuando creemos conocer la causa por lo que la cosa es, que es la causa de aquella cosa y que no cabe que sea de otra manera” (*Segundos Analíticos*, I, 2, 71b10).

La ciencia a su vez, también posee grados, y podemos distinguir dos: el de la ciencia particular y el de la ciencia primera o universal. La ciencia primera es la que se encarga del estudio del ente en cuanto tal, enfocada en aquellos seres que no requieren de la materia ni para ser ni para ser entendidos. Tal ciencia es única, y se denomina metafísica. En tanto que la ciencia particular, o segunda, se ocupa de aquellos aspectos particulares del ente como, por ejemplo, el ente móvil o el ente matemático. Estas filosofías segundas, poseen diferentes grados, y varían según su objeto material y formal. El grado máximo de la ciencia reside en Dios, que consiste en el pleno conocimiento del ser por esencia (Sanguinetti, p. 24).

Así como existen grados en la ciencia humana, es importante saber que el apartarse de esta búsqueda sincera y honesta de la verdad en el ser del ente nos llevaría al error. En efecto, la falsa ciencia tiene como fundamento al pensamiento, no al ente, como lo explica Sanguinetti (1997) en el siguiente párrafo comentando a Santo Tomás:

Y hemos llegado así al fundamento de la falsa ciencia: no el ente, sino el pensamiento, y más atrás del pensamiento, a nivel ya de causa primera, la voluntad, y ésta actuando mal: “El error manifiestamente tiene *razón de pecado*” (p. 43).

El error invencible no es pecado. El error vencible lo puede ser en la medida en que la voluntad se aleja de la recta razón.

Volviendo al concepto de ciencia, Santo Tomás la entiende como conocimiento por causas y de causas (Sanguinetti, 1997, p. 53). En esta afirmación se pueden observar tres dualidades interesantes. La primera, de la causa que es primera en cuanto a su grado de actualidad del ser, y la del efecto, que en cuanto instancia de conocimiento por parte de la inteligencia puede darse posterior a la causa debido a que los sentidos perciben primero los particulares que son como el camino o bien la puerta de entrada a lo universal inteligible. La segunda dualidad es respecto de la potencia y el acto², en cuanto que el conocimiento se da en

² Dice Santo Tomás en *De principiis naturae* (c. 1, n. 1): “Aquello que puede ser, se dice que es en potencia; aquello que ya es, se dice que es en acto”.

el agente que lo posee en potencia, y que se actualiza mediante el acto del intelecto agente acrecentando el grado de participación del ente que conoce. La tercera respecto de la sustancia y el accidente, dado que es posible conocer científicamente aquellos accidentes de un ente en la medida en que esa actualidad se resuelva en una instancia superior cuyo grado de participación del Ser Subsistente sea mayor.

La ciencia no es conocer el Ser Puro, sino conocer los entes imperfectos y en consecuencia, sus causas y, también, su actualidad. Lo que se mueve, lo que cambia, necesariamente tiene una causa que es permanente. La ciencia que propone Aristóteles exige el conocer los entes no en sus variaciones sujetas al tiempo y espacio, sino en sus causas permanentes, mostrando así que los accidentes tienen necesariamente su asiento en una sustancia, y que las sustancias corruptibles, a su vez, poseen sus causas agentes eternas elevándonos así hasta el Acto Puro (Sanguineti, 1977, p. 52).

He aquí la clave de la unidad de las ciencias propuesta por Santo Tomás. Pues lo que es susceptible de ser estudiado mediante una ciencia, lo es en la medida en que conoce algún grado de participación del ser.

En el pensamiento del Aquinate, lo más perfecto es el ser. En Aristóteles es la forma lo más perfecto. En la sustancia se da una primera composición real entre ser y esencia (forma). La esencia (*essentia*) está en potencia en el acto de ser, dado que lo primero es el *esse*, el cual queda limitado por la esencia que condiciona su acto. En las sustancias que tienen materia se da una segunda composición real de materia y forma; pero esta segunda composición sigue a la primera.

Todas las ciencias van en pos de su causa, sea de la que depende su ser o su hacerse, sea interior o exterior a la cosa (Sanguineti, 1977, p. 55). Toda ciencia investiga por algún tipo de causa. La diferente naturaleza de las causas determina el carácter analógico de las ciencias. Se puede estudiar por causas contingentes, necesarias o libres. También por causas segundas, propias o especiales (p. 55).

Tanto más elevado es el conocimiento, cuanto más se accede a la causa primera. Siendo de esta manera, la metafísica la ciencia primera y el modo más perfecto de conocer. Y siguiendo este orden, las ciencias particulares o segundas, son más o menos perfectas en el grado de conocimiento, en cuanto se alejan o no del ser de las cosas, y enfocándose en algún aspecto más particular (Sanguineti, 1977, p. 56). Las ciencias experimentales perciben las causas intelectivas de las cosas, que previamente ya fueron percibidas de otro modo por

los sentidos. La unidad del acto intelectual-sensible es la base del conocimiento humano, y en consecuencia, de las ciencias (Sanguineti, 1977, p. 58).

Conocer algo no implica estar siempre profundizando en las causas, sino que también supone detenerse en el ser de las cosas. Este detenerse en un ente que posee “menos ser” nos remite necesariamente a la causa de éste, que posee un mayor grado de ser. Y así se puede llegar al conocimiento de la Causa Primera, el Ser Incausado, es decir, Dios (Sanguineti, 1977, p. 61). En resumen, la ciencia es un grado de conocimiento de las causas y principios de las cosas. Este conocimiento se caracteriza por ser ordenado, metódico y mediato, y se refiere esencialmente a las perfecciones de las cosas (Sanguineti, 1977, p. 63).

Alcanzar este conocimiento implica, para el hombre, un proceso deductivo por medio de la razón que le exige estudio y dedicación. Por otro lado, la ciencia moderna ha relegado el conocimiento que ofrece la evidencia, olvidando el rol fundamental que ésta asume para el desarrollo de las ciencias. El conocimiento que surge de la experiencia natural y cercana de las cosas, ayuda a resguardarse de vicios frecuentes en la búsqueda de la verdad como lo es la excesiva abstracción y artificiosidad. De aquí puede concluirse lo siguiente: las ciencias particulares ofrecen un conocimiento relativamente necesario para la vida cotidiana; la metafísica (en el plano natural) y la teología (en el plano sobrenatural) ofrecen un perfeccionamiento racional de la sabiduría (Sanguineti, 1977, pp. 64-65).

Mas el uno y el otro, lo particular y lo universal, si bien sumamente valiosos ambos, no son absolutamente necesarios para la salvación, como sí lo es el conocimiento espontáneo (sea natural o de fe) de la Primera Causa. Pero tampoco lo son el arte o la técnica, por más valiosas que éstas sean para la sociedad. Las ciencias particulares no son parte de la metafísica pues tienen como sujetos entes particulares; pero, de algún modo se reducen a la metafísica en tanto participan de ella: toda ciencia es participadamente metafísica (Sanguineti, 1977, p. 77). Esto no implica, en efecto, que las ciencias segundas sean parte de la primera, dado que el enfoque particular y universal respectivamente, son enfoques diversos del ente.

Es propio del sabio ordenar, dice Aristóteles (*Metafísica*, A, 2, 982a18). Y esto en cuanto es necesario para el conocimiento de sus causas, que a su vez nos conduce a la verdad del ser. Ahora bien, ese orden es de dos maneras, respecto de las partes y del fin. El orden, dice Santo Tomás, se compara a la razón de cuatro formas: 1) respecto de lo que solo considera; 2) lo que

considera y realiza en acto por la razón misma; 3) lo que considera y realiza por la razón en la voluntad; 4) lo que considera y realiza en objetos externos. A cada uno de estos órdenes le corresponde una ciencia, que es el modo de conocer del hombre, a saber: la filosofía natural, la lógica, la moral y el arte, respectivamente.

A su vez, la filosofía natural propone una división por tres niveles de inmaterialidad. El primer nivel le corresponde a aquella que estudia al ente móvil en cuanto móvil y que llamamos física³. El segundo le pertenece a la matemática, que considera al ente en cuanto sujeto de dimensiones. El tercer grado o nivel es el de la metafísica, el cual estudia al ente en cuanto tal. Es el conocimiento de aquellas cosas que son y pueden ser pensadas sin la materia (Sanguineti, 1977, p. 82).

Y siguiendo a Santo Tomás, dentro de las ciencias se puede distinguir dos tipos. Unas que demuestran y concluyen basándose en principios evidentes (ciencias ciertas), como es el caso de la filosofía de la naturaleza (en sus tres formas), y otras que asumen los principios de los que se basa su análisis de otras ciencias (ciencia probable o conjetural), como es el caso de la Sacra Doctrina que toma los principios de la Ciencia de Dios y de los santos. De este modo, existen las ciencias subalternantes y subalternas, distinguiéndose en cada género de ciencias, una rectora. Así, la ética es ciencia rectora dentro de su género, siendo subalternas el derecho y la economía, por ejemplo.

1. La pérdida de unidad en las ciencias

La ciencia estudia la verdad de las cosas y el conocimiento de cada una de ellas tiene un valor ontológico aunque en diversos grados. Así, todas las ciencias participan de un grado de conocimiento del ente, verdad que ahora es frecuentemente negada.

Actualmente existe una reducción del concepto de ciencia, que en el orden lógico asume un rol determinante, asumiendo la causalidad y relegando lo expuesto anteriormente. De este modo, el alto grado de certeza racional pretendido por la ciencia clásica, cede su lugar a un cierto grado de certeza basado en probabilidades (ejemplo, la física cuántica).

³ Nótese que la ciencia física moderna excluye el aspecto metafísico de los entes móviles, los cuales sí estaban considerados por los antiguos en sus tratados sobre esta misma materia.

El fenomenismo científico tiende actualmente a afirmar que solo las ciencias particulares parten de la experiencia, reduciéndolas a un conocimiento meramente fenomenológico y empírico. Este pensamiento, lejos de ser tomista como algunos autores afirman, atenta medularmente contra la concepción del Aquinate del conocimiento científico. Esta separación que atenta contra la unidad del saber, comenzó con Descartes y fue formulada por Kant.

Cuando se habla de una subalternación de las ciencias particulares a la metafísica, no se lo hace solamente en un sentido extrínseco, sino que la ciencia primera recorre *medularmente* al resto de las ciencias segundas, de forma análoga y por participación. Sin embargo, *ninguna ciencia particular agota el conocimiento del ente, sino que solo alcanza una limitada captación del mismo* (Aristóteles, *Metafísica*, G, 1, 1003a23-26). Todas las ciencias poseen por objeto material al ente, pero se diferencian en que la metafísica lo estudia en cuanto tal formalmente, mientras que las particulares estudian algún género de este.

Las ciencias particulares bajo este positivismo científico, se sustentan en una metafísica que, en mayor o menor medida, posee algún grado de error respecto de la verdad que subyace en la noción de ente y su rol unificador en el universo de las ciencias.

2. Estado actual del saber científico.

Las ciencias positivas, que adoptan aquellas que declaran su independencia de la metafísica, renuncian al grado de inteligibilidad que esta última ofrece y, así, reniegan de aquello que les da sustento y dirección segura en la búsqueda de la verdad.

La concepción errónea del concepto de ciencia comienza a gestarse con Descartes en el siglo XVI, el cual formuló una serie de presupuestos filosóficos que sembraron las bases del conocimiento seudocientífico europeo que luego fuera asumido a principios del siglo XIX para formular la ciencia positiva, y así afianzar todo el conocimiento sobre una base netamente materialista, relegando toda la doctrina de la filosofía clásica. Esta ciencia positiva dio luego lugar a un neopositivismo, que consiste en una síntesis del empirismo puro y el formalismo logicista puro.

Además del positivismo, lo que contribuyó al desquicio de la ciencia fue la separación, dentro de la misma filosofía moderna, de la ontología respecto de las ciencias empíricas como si fuesen dos universos absolutamente distintos

sin conexión alguna entre ambos (Sanguineti, 1977, p. 81). Esto se debe sobre todo al pensamiento de Wolff, el cual caló de manera profunda en numerosos filósofos contemporáneos.

Luego el existencialismo saldrá a criticar esta concepción de la ciencia, pero sin un fundamento que vaya más allá de un historicismo que buscó humanizar a la ciencia moderna (Sanguineti, 1977, pp. 86-87).

De este modo, la ciencia moderna posee un germen de error en su raíz, que no va en desmedro del éxito parcial alcanzado en ciertos ámbitos, pero que sí la corroe y deshumaniza. Y esto como consecuencia de la separación en última instancia de su fundamento de unidad que es el ente. El fundamento metafísico de la unidad de la ciencia es el ente. Lo que no es no puede ser conocido. El ente es analógico, ergo la noción de ciencia es analógica. *El ente es el fundamento de la unidad, pluralidad y jerarquización de las ciencias* (Sanguineti, 1977, pp. 78-81).

El grado de éxito mencionado anteriormente debe ser examinado a la luz de los principios y fines a los que se ordena. De este modo, se pueden hallar exitosos procedimientos técnicos que cumplan con las metas propuestas en orden a un meticuloso método científico inductivo bien aplicado, pero deficiente en su aplicación en la sociedad, dejando de lado principios morales esenciales. Y no tan solo morales, ya que, al corresponder a las ciencias prácticas, la técnica actual es más bien una desontologización de lo real. En estos casos, es mucho mayor el mal que se obtiene que el bien, dado que la subordinación de las ciencias ha sido alterada, y, como efecto de este accionar, se pierde la unidad debida en cada acción científica que tiene como fin último la verdad y el bien.

En efecto, la metafísica no se opone al perfeccionamiento de las ciencias particulares. Ni es un impedimento para que las mismas alcancen sus objetivos. Sí, en cambio, es un marco por medio del cual deben regirse a fin de orientar sus fines y métodos hacia el verdadero bien común.

Son numerosos los autores que han escrito en este sentido, ponderando los éxitos alcanzados por la ciencia moderna y desligándolos de la metafísica. Pero este éxito tan destacado por algunos autores solo en parte es real, dado que muchos de ellos no son frutos de conocimientos previos sólidos, y mucho menos contribuyen a sostener un dominio más o menos bien justificado de la naturaleza. Por el contrario, suele ser cada vez más evidente el poco conocimiento que se posee de lo esencial de cada una de estas ciencias particulares.

Este apartarse del ente por parte de las ciencias particulares no es radical, no es completo. Esto se debe a que su enfoque es solo de un aspecto del ente, reduciendo el concepto de entidad a un aspecto de la actualidad real que posee, alejándose así de la verdad metafísica que subyace en el mismo.

De esta manera, la pretensión moderna de no querer reconocer el trasfondo metafísico que se esconde en cada una de las ciencias particulares conduce necesariamente a negar la unidad del saber presente en cada una de ellas. Y, como consecuencia, lleva a la pérdida de ordenamiento a la verdad y al bien, privándolas de todo marco moral objetivo.

En definitiva, las desviaciones de índole ideológica a lo largo de la historia se las puede resumir en la identificación de la universalidad del ente de un modo estrictamente material o lógico. Por otra parte, si concedemos prioridad absoluta a alguna ciencia particular, reducimos el ente a los aspectos propios de un género, como sucede si otorgamos prioridad al lenguaje frente a la metafísica.

Todas estas desviaciones, de un modo u otro, tienden a asumir parcialmente la realidad completa y simple del ente, y de este modo en el absoluto de su planteo, condicionar seriamente la verdad de su conocimiento por participación del ente. De modos diversos, esto se puede actualmente constatar en importantes dificultades en algunos sectores del ámbito científico y docente.

Actualmente, muchos docentes y profesionales ignoran la importancia de buscar una educación integral en los alumnos. Una educación que permita, en la actividad propia del alumno y el docente en el ámbito académico, profundizar en el saber científico de un modo completo y ordenado, reconociendo, además, el lugar que debe poseer la filosofía, ordenando el resto del saber a esta ciencia, que es por naturaleza la más elevada en el orden natural.

De este modo, la teología y la metafísica no se reconocen como ciencias al reducir la noción de esta última a las llamadas “ciencias positivas y experimentales”.

Se suma a esta dificultad el hecho de que este reducido y estrecho concepto de ciencia, actualmente, se ha difundido en el ámbito académico, incluso católico, al punto de condicionar toda actividad científica que no esté identificada con la técnica.

Las numerosas ideologías difundidas en el ámbito de las ciencias han llevado, por un lado, a la distorsión del pensamiento realista y, por otro, a la disociación entre moral y ética, planteando distinciones entre la actividad pública y privada de la persona, conduciendo esto a graves consecuencias en el ámbito personal y social, y en particular de la universidad.

Tecnociencia y ética

En este tema hay dos cuestiones centrales. Por un lado, de qué manera la ciencia moderna (es decir, la ciencia y la tecnología) debe interpelarnos éticamente. Por otro lado, tiene que ver con la realidad epistemológica del concepto de tecnociencia.

Respecto de la ciencia moderna, es innegable la fuerte presencia que actualmente posee en la sociedad, insertándose en todos los niveles de la misma, y condicionando el accionar de las instituciones e individuos.

Existe, sin embargo, actualmente en la sociedad cierto clima de desconfianza de lo que ésta es capaz de ofrecer a la sociedad. Esta desilusión, al menos parcial, también ha conducido a cuestionarse el rol de la ética y su relación con la ciencia moderna.

La esperanza de una resolución por parte de esta última respecto de cuestiones trascendentales ha sido traicionada, y esto claramente debido a su propia incapacidad de brindar respuestas en esta materia. Todo esto pone de manifiesto la necesidad de poder conciliar las libertades individuales e institucionales en el desarrollo de la ciencia con la alta dignidad humana que exige un verdadero ordenamiento del saber científico en pos de la verdad y el bien.

En cuanto al concepto de tecnociencia podemos decir que es una realidad no tan solo epistemológica, sino histórica.

La ciencia actualmente no tan solo ofrece repuestas al *qué son* las cosas sino también pretende darlas también acerca del *cómo serán*. Este conocimiento le otorga también a la ciencia cierto poder de influir positiva o negativamente en la sociedad. La ciencia moderna, consciente de este hecho, ha estrechado los lazos entre la ciencia y la tecnología a tal punto de configurar un proceso por el cual los hechos en cierto modo pueden ser escritos por el hombre según algún criterio preestablecido.

Todo esto se ha dado debido a que entre el siglo XV y XVII la ciencia abandona su carácter contemplativo, renunciando a él y volcándose de manera exclusiva a lo operativo. De este modo, se resalta el poder operativo de la ciencia, ponderando su capacidad de dominar la naturaleza por medio de la técnica a fin de garantizar un porvenir próspero para la humanidad.

En suma, es determinante observar la confusión entre ciencia y tecnología. Pero también su estrecha y oculta relación, que ha conducido a invertir su relación, siendo generalmente la ciencia puesta al servicio de la técnica. Y

todo esto a merced de un poder real y concreto de influencia de éstas sobre la realidad perceptible de la humanidad.

Ahora bien, afirma Padrón (1995) que el procedimiento científico puede ser caracterizado suficientemente por la noción de operatoria. Esta es en sí transformadora, formal, tematizable, generalizable y constitutiva. El análisis que reviste tal demostración escapa al alcance de este trabajo. Mas es importante resaltar el trasfondo antropocéntrico de este proyecto que reviste el carácter de operatorio.

El orden natural de necesidades humanas es invertido y explotado por otro sistema propuesto ahora por el avance de la tecnología, que mueve al hombre de lo natural a lo artificial. Y esto con una completa abstención de todo orden moral.

La tecnociencia ha eliminado del horizonte de la técnica cualquier referencia a la ética, como una suerte de metamorfosis de la ética kantiana. El imperativo categórico kantiano ha sido remplazado por el imperativo tecnocientífico. En síntesis, hay un predominio absoluto de la voluntad, porque si bien en la ética kantiana prevalece la razón práctica, ésta propone una serie de postulados a la razón que no tienen como referencia necesariamente el bien. Así, como el idealismo ha sustituido el ente por el pensamiento, en esta concepción se reemplaza el bien por el imperativo, que es una decisión de la voluntad. Por más que esta voluntad esté iluminada por la razón práctica, y dado que esta última no proviene de la realidad sino del pensamiento, queda frustrado el camino hacia la verdad por la no referencia a la misma por parte del *intellectus*. Porque la razón especulativa deja de lado su referencia al ente y esto conduce a que la razón práctica, en consecuencia, también lo haga respecto del bien. En definitiva, todo termina resolviéndose en un imperativo, que en el fenómeno que denominamos tecnociencia toma la forma de la operatoria descripta anteriormente.

3. La Universidad, custodio de la ciencia

Abordamos este tema dado que vemos en la universidad una síntesis del pensamiento medieval respecto del saber. La Edad Media supo plasmar, como sociedad, sus profundas raíces culturales en una institución como ella. La unidad del saber presente en cada aspecto científico abordado por las ciencias, se sostenía en sólidas instituciones, conciencias bien formadas y un

profundo amor por la verdad profesado por la sociedad. Así lo expresa San Juan Pablo II en su encíclica *Ex corde Ecclesiae*:

Nacida del corazón de la Iglesia, la Universidad Católica se inserta en el curso de la tradición que remonta al origen mismo de la Universidad como institución, y se ha revelado siempre como un centro incomparable de creatividad y de irradiación del saber para el bien de la humanidad. Por su vocación la *Universitas magistrorum et scholarium* se consagra a la investigación, a la enseñanza y a la formación de los estudiantes, libremente reunidos con sus maestros animados todos por el mismo amor del saber. (n. 1)

La Universidad como institución nació en el siglo XII, en plena Edad Media. A causa del gran celo por la verdad, la misma fue conduciendo el saber humano en unidad y coherencia hacia una profunda integración del saber, relacionando todo esencialmente a la noción de ente, y teniendo la ética como regla y guía del accionar técnico.

Así lo describe el Padre Sáenz en *La cristiandad y su cosmovisión* (2007, pp. 80-81):

La Universidad, en sentido estricto, es una creación peculiar del Medioevo cristiano. Concretamente, las Universidades fueron creaciones eclesiásticas, prolongación, en cierta manera, de las escuelas episcopales, de las que se diferenciaban por el hecho de que dependían directamente del Papa y no del obispo del lugar. Los profesores, en su totalidad, pertenecían a la Iglesia, y en buena parte a Órdenes religiosas.

La Universidad tuvo su origen en París, recibiendo el nombre por primera vez de una corporación de estudiantes y profesores, reunidos en torno a tres escuelas: una catedralicia, la de Notre-Dame (heredera de la prestigiosa escuela de Chartres) y dos escuelas abaciales, la de S. Genoveva y la de S. Víctor. Este gremio fue tomado bajo el amparo del Papa.

A partir de mediados del siglo XIII, se incrementaron las creaciones de universidades, como las de Oxford y Cambridge. También ha de mencionarse las de origen real como las de Coimbra, Palencia y Salamanca.

Los alumnos las elegían según su propio interés, siendo estas cosmopolitas, pues todas las universidades eran subsidiarias de la misma cultura. Todo esto bajo un lenguaje común, el latín, el cual facilitaba la comunicación y la unidad del pensamiento.

La formación universitaria comenzaba con una sólida base general, que luego daba lugar a la especialización. Existía una conciencia común de la importancia de una mirada amplia y común de las ciencias, sin perjuicio de la rama escogida para su profundización.

Mas con el advenimiento de la Modernidad la universidad fue perdiendo su foco, y viéndose infiltrada por el idealismo y el racionalismo cartesiano, abandonó la referencia, hasta entonces medular, del saber al ente, reemplazando este último por el pensamiento. Esto con el tiempo condujo a profundos cambios en orden a las ciencias, mutando su marco formal e invirtiendo en cierta forma el orden natural del saber científico, y colocando a la técnica como primera e incuestionable instancia de este último.

La educación como ciencia

Antes de desarrollar el tema de la educación como ciencia, es menester realizar algunas precisiones. La epistemología puede verse como la filosofía de las ciencias, en el sentido de que la misma no estudia una en particular, sino que se ocupa de reflexionar acerca de la naturaleza común que existe en cada una de ellas, definiéndolas mediante su género próximo y diferencia específica, y teniendo en cuenta el origen del término que las denomina a fin de ligar la misma al resto de los conocimientos.

Al introducirnos en el estudio de la educación cabe preguntarse en qué consiste el fenómeno de la acción de educar. Hernández de Lamas (2016) nos arroja luz al respecto en el siguiente fragmento:

Todas las significaciones del término educación (como causa, como fenómeno, como relación, como resultado, como proceso) tienen un meollo común: la modificación perfectiva de los actos cualitativos, terminativos, de la naturaleza operativa del hombre, con la ayuda de otro (o de uno mismo en tanto otro)...

... Al ser la educación algo práctico, que atañe a la modificación o determinación del hombre y su conducta, todo este saber, aún de tipo

metafísico, ilumina o se proyecta en la regulación de las prácticas educativas. Independientemente del propósito de quien estudia el asunto, este saber siempre tiene esa formalidad práctica.” (p. 14)

Avanzando un poco más sobre la cuestión epistemológica de la educación, es importante ubicarla en la clasificación mencionada en la primera parte para los distintos grados del conocimiento humano. Dentro de esta clasificación se observa que puede considerarse a la educación tanto como ciencia o arte. Dentro del pensamiento clásico, se entiende a la educación como un arte y, el mismo supone a su vez, el conocimiento de la naturaleza humana. Por este motivo, debe apoyar su obrar en ciencias tales como la metafísica, la antropología y la ética.

Ahora bien, dentro del contexto de las neo-ciencias, las ciencias de la educación como otras, pueden ser consideradas como ciencias en la medida en que las mismas cumplan con las condiciones previstas por Aristóteles para este grado de conocimiento. A su vez, éstas ciencias se deben ligar y sustentar en otras ciencias que, siendo primeras en el orden del saber, prevén un conjunto de principios, premisas y definiciones necesarias para el correcto desarrollo de las ciencias subalternas, como en este caso la ciencia de la educación.

En este sentido, las ciencias de la educación deben regirse por lo formulado por otras ciencias (tales como la metafísica, la antropología y la ética), y, a su vez, formular las bases para que las artes sujetas a ésta puedan contar con los fundamentos de carácter especulativos necesarios para su desarrollo.

Lo que hemos definido (siguiendo al Doctor Angélico) como un proceso por el que se promueve y conduce al hombre al estado de virtud puede clasificarse de diversas formas. Según las facultades a las que cualifica, la educación se divide en intelectual y moral. Según el tipo de vida (*bíos*) originario, educación religiosa, educación intelectual o científica, educación práctica (artística y moral), educación física o sensible. Según el ordenamiento dentro del sistema educativo, por sus etapas, educación primaria, secundaria, terciaria y cuaternaria. Según la disciplina mediante la cual se lleva a cabo la educación: educación matemática, lingüística, histórica, geográfica, jurídica, artística, etc. (Hernández de Lamas, 2016, p. 39).

Como explicamos en la primera parte, cada ciencia posee su objeto material y formal, así como su método. El objeto material es el aspecto de la realidad que se considera, y aplicado a la educación es *la educación y la educabilidad del hombre* (Hernández de Lamas, 2016, p. 14). Por su parte, el

objeto formal es la perspectiva desde la cual se considera el objeto real, y está aplicado también a la educación; consiste en “las primeras causas y principios en cuanto filosofía y metafísica de la educación; por la descripción y explicación por causas segundas, en la pedagogía y sus auxiliares” (Hernández de Lamas, 2016, p. 14). A su vez, cada ciencia posee su método, que consiste en el camino que ésta recorre en pos de alcanzar la verdad del objeto.

El método de la educación posee distintas etapas. En la primera, la faz inventiva, los hitos son: experiencia, abstracción e inducción, y principio propio. Luego tiene lugar la demostración, la cual puede ser por deducción o por reducción a otro principio (Hernández de Lamas, 2016, p. 8).

Cada ciencia posee su método, y los descriptos anteriormente son utilizados en la medida en que contribuyen a la búsqueda de la verdad en el objeto propio de cada ciencia. Para la pedagogía, tanto la inducción como la deducción poseen una fuerte impronta dialéctica (Hernández de Lamas, 2016, p. 9).

Respecto de la significación etimológica del término educación, proviene del latín *educare* (aspecto fonético y morfológico del término), el cual refiere a acciones tales como “criar”, “alimentar”, “producir”, “conducir”, “guiar”. Es decir, llevar a un hombre de un estado a otro (Rodríguez, 2003, p. 30).

Ahora, si nos enfocamos en su origen *educere* (aspecto semántico), su significado es “sacar de”, “extraer”, “hacer salir”. Se puede entender como un proceso que hace referencia a sacar algo que se encuentra dentro del hombre, es decir, a una interioridad (Rodríguez, 2003).

Estas dos posibles acepciones han permitido la vigencia de dos modelos conceptuales básicos: a) un modelo directivo o de intervención, ajustado a la versión semántica de *educare* y, b) un modelo de extracción o desarrollo, referido a la versión de *educere* (Rodríguez, 2003).

Existe también un núcleo común para las dos acepciones que proviene del verbo *duco* que significa dirigir, conducir, llevar de algún lugar a otro (Hernández de Lamas, 2016, p. 36).

Otra interpretación del término hace referencia a la educación como una cualidad adquirida. Esta última tiende a ser superficial, dado que no suele tenerse en cuenta lo interior o esencial de la educación.

En resumen, deben considerarse las tres raíces etimológicas del término (*educare*, *educere* y *duco*), si se busca abarcar toda la realidad que recoge este término.

Existen numerosas definiciones del término educación. A los efectos de este trabajo se considerará la que propone Santo Tomás de Aquino: “conduc-

ción y promoción de la prole al estado perfecto del hombre en cuanto hombre, que es el estado de virtud” (*Commento alle Sentenze di Pietro Lombardo*, lib. IV, dist. 26, q. 1, a. 1).

Atendiendo al estatuto epistemológico de la ciencia de la educación y, en vista de las cuatro causas propuestas por Aristóteles para el conocimiento de los entes, se ha considerado lo formulado por dos autores contemporáneos respecto de su aplicación para con la educación. Patricia Rodríguez (2003, p. 41) la siguiente clasificación:

- Causa material
 - Remota: El hombre en cuanto persona
 - Próxima: Las distintas facultades del hombre
- Causa formal: Forma que debe adquirir la persona a través de la educación. Hábitos operativos buenos.
- Causa eficiente:
 - Intrínseca o principal: El educando.
 - Extrínseca o universal: El educador. Agentes Externos.
- Causa Final: La perfección humana real a conseguir. El estado de Virtud.

Esta formulación de las cuatro causas aplicadas a la educación propuesta por Rodríguez, coincide en gran medida con la propuesta por Hernández de Lamas en su libro *La ciencia de la Educación* (2016, pp. 37-38), en la que se analizan con profundidad cada una de las cuatro causas.

La *causa material*, tal como lo han expuesto las mencionadas autoras, sería el hombre desde un punto de vista general; pero siendo más específicos, se refiere a sus facultades perfectibles, sean cognitivas o apetitivas, entendidas desde un enfoque tomista cuyo análisis pormenorizado escapa al alcance de este trabajo, pero que se describe brevemente en la última parte.

En cuanto a la *causa formal*, coinciden en indicar que son los hábitos. Aquellas disposiciones estables en el hombre que lo orientan a obrar bien. Esta perspectiva parte del educando. Sin embargo, en otra perspectiva el acto docente sería lo formal. Es decir, desde el punto de vista del educador lo formal sería el cómo se transmiten estos contenidos. De tal modo que podría distinguirse dos formas aplicadas según sea el proceso en el educando o desde el educador.

La *causa eficiente* tiene, en primer lugar, al educando como causa intrínseca, en cuanto que es el mismo, por medio del intelecto agente, quien lleva

al acto lo que ya en potencia está en su naturaleza. Y el educador, como causa externa, que facilita y moviliza esa actualización en la persona.

La *causa final*, primera en la intención, pero última en la ejecución, sería la perfección del hombre, es decir, el estado de virtud al que hace referencia Santo Tomás.

1. Educación, antropología y ética

Se plantea la cuestión acerca del lugar que ocupa la educación en el marco del orden de las ciencias que Santo Tomás expone en el proemio del comentario de la Ética.

Si nos atenemos al criterio que allí sustenta el Angélico, la educación estaría contenida dentro de las llamadas artes, esto es, dentro de las actividades prácticas y poiéticas del hombre. Este es, por otra parte, el criterio unánime que hallamos en los autores de la tradición filosófica. Desde Platón a Aristóteles y Santo Tomás, la educación es un arte. Pero en este punto se impone una más que importante distinción.

En efecto, en todo arte se distingue la materia y el efecto. Ahora bien, si se atiende a la materia, las artes se dividen entre aquellas que operan sobre una materia pasiva que nada pone en la obra por lo que el efecto del arte es obra exclusiva del arte, ya que la naturaleza de la materia nada pone de sí. Tal el arte de la edificación o de la escultura.

Pero hay otras artes en las que la materia no es pasiva sino activa; quiere decir que el efecto final no es obra exclusiva del arte sino obra conjunta del arte y de la naturaleza. Tal el caso de la medicina, cuya materia es el cuerpo enfermo que posee en sí una virtualidad de sanación por lo que, en definitiva, la salud (efecto del arte médica) es obra conjunta de la naturaleza del cuerpo y del arte del médico. Y lo mismo ocurre con la educación: ella es efecto conjunto de la naturaleza educable del hombre y el arte del docente.

Va de suyo que este segundo tipo de arte es el más noble. Por eso en toda la tradición filosófica la medicina y la educación tienen rango de artes arquetípicas.

Ahora bien, ¿podemos hablar de la educación como ciencia o un conjunto de ciencias tal como hoy se nos presentan? ¿Podemos hablar, incluso, de una filosofía de la educación? En principio sí y nada impide adoptar estas denominaciones. Pero en la medida que las hoy llamadas ciencias de la educación o filosofía de la educación se han originado y desarrollado en un contexto epistemológico sub-

sidiario del positivismo científico, se hace necesario reconducir dichas ciencias a sus fundamentos que han de estar enraizados en el *ordo scientiarum* de la tradición y ajustadas a los criterios fundamentales de una recta epistemología fiel, sobre todo, a la tradición aristotélica. Tal es la meritoria labor emprendida, entre otros autores, por Hernández de Lamas en *La Ciencia de la Educación* (2016).

La consideración en profundidad de este importante tema nos alejaría del objetivo de nuestro trabajo. Remarquemos solamente algunos puntos claves.

- a) La llamada filosofía de la educación constituye una disciplina por sí misma, debido a que posee objeto y método que la identifican. Es un conocimiento por causas, fruto de la actividad reflexiva del hombre, dada en un orden y con un sistema. Es una filosofía segunda ya que se ciñe a un ámbito específico. No es una metafísica. En este sentido es posible incardinarla dentro de la filosofía práctica, en general, pero con atingencia ética, antropológica, gnoseológica y metafísica. Es muy importante destacar esta cuádruple atingencia. En efecto, la atingencia ética se impone toda vez que la ética es la ciencia que tiene que ver con las virtudes y con alcanzar el fin último del hombre y ya sabemos que una genuina educación apunta a la perfección del hombre en la línea del fin último. A su vez, esta atingencia ética remite a la antropológica en cuanto es necesario conocer la esencia del hombre; esta, por su parte, a la gnoseológica en cuanto exige el conocimiento de las funciones y de los procesos cognoscitivos y, finalmente, toda esta articulación ha de estar relacionada a la metafísica como referencia al fundamento último del ser y del conocer.
- b) Muy pocos se detienen en considerar esta cuádruple atingencia. Este hecho es síntoma del alarmante desorden epistemológico de los tiempos actuales. ¿Cómo es posible una educación que no tenga en cuenta estas precisiones? No se puede educar sin ética, sin antropología, sin gnoseología y sin metafísica.
- c) Dentro de las llamadas ciencias de la educación se sitúa también la pedagogía que cumple con la razón de arte, el arte pedagógico. La pedagogía es un arte que determina normas prácticas atendiendo a las fases del desarrollo humano con el fin de lograr un adecuado aprendizaje, y que ajusta las exigencias de las normas pedagógicas a la realidad individual de un educando en particular. Es una praxis, un arte, en el sentido de la tradición filosófica por lo que su recto ejercicio depende de las reglas del arte pero también de la prudencia: recordemos que ambas, arte y prudencia, son virtudes intelectuales prácticas.

- d) Es necesario tener en cuenta estas precisiones cada vez que nos introducimos en el universo de las hoy llamadas filosofías de la educación y/o ciencias de la educación a fin de no perder el rumbo en medio de tanta confusión.

La educación de jóvenes y niños exige también una planificación que incluya en todos los niveles una formación cristiana. Así lo expresa claramente su Santidad Pío XI en su carta encíclica *Divini Illius Magistri*:

Por esta razón es falso todo naturalismo pedagógico que de cualquier modo excluya o merme la formación sobrenatural cristiana en la instrucción de la juventud; y es erróneo todo método de educación que se funde, total o parcialmente, en la negación o en el olvido del pecado original y de la gracia, y, por consiguiente, sobre las solas fuerzas de la naturaleza humana. A esta categoría pertenecen, en general, todos esos sistemas pedagógicos modernos que, con diversos nombres, sitúan el fundamento de la educación en una pretendida autonomía y libertad ilimitada del niño o en la supresión de toda autoridad del educador, atribuyendo al niño un primado exclusivo en la iniciativa y una actividad independiente de toda ley superior, natural y divina, en la obra de su educación. (n. 45)

2. Principios metodológicos del aprendizaje

En esta sección del trabajo abordamos algunos principios mencionados por Hernández de Lamas en *Los desafíos del aprendizaje* (2000). Se considera relevante la mención de los mismos en orden a clarificar aspectos esenciales a ser considerados luego en las disciplinas de orden técnico que, como tales, han de apoyarse en estos fundamentos.

Dicho lo anterior, el primer principio a comentar es el *realismo*. Con este primer término se quiere hacer referencia al lugar que el hombre debe tener como sujeto de la educación. Y la distingue de varias teorías, que asumen parcialmente algún aspecto del hombre y que intentan reducirlo a alguna dimensión específica, dejando de lado el carácter integral respecto del hombre que deben tener todas las disciplinas educativas. Este realismo también hace referencia a la base científica que debe tener ese aprendizaje que se pretende ofrecer, tal como se mencionó en las secciones precedentes. Un tercer aspecto del realismo pretendido es la referencia a la vida que debe tener la educación

y, no tan solo, a la circunstancia específica de un instituto particular. Otro aspecto es el del educador, consciente del contexto particular en el que le toca desempeñarse y, aún más importante, el del educando y su realidad como tal a fin de poder ejercer su rol de manera apropiada.

Otro principio, que se deriva del anterior, también de gran importancia, es el de la *experiencia*. Y éste se deriva de un principio clásico: el arte debe seguir a la naturaleza. Tanto el enseñar como el aprender se hallan dentro de esta dimensión del conocimiento, y éste consiste en la adquisición de hábitos. Aquí se debe tener en cuenta aquella máxima de Aristóteles según la cual nada hay en el entendimiento que antes no haya estado en los sentidos (*Acerca del alma*, II, 417b25; Cf. *Suma de Teología*, I, q. 85, a. 3). Y este primer grado de conocimiento sensible, que tiene su continuación en el resto de los sentidos internos y facultades cognitivas en el hombre, se constituye en la experiencia. Y se puede constatar actualmente en buena parte de los procesos educativos la falta de contacto que poseen los educandos con la misma. Este acto, identificable con la percepción, ofrece una gran riqueza para el hombre, y supone por otro lado la intencionalidad⁴. La relación entre el sujeto y el objeto es dialéctica, en tanto que el hombre es participado del acto de ser del objeto. Y uno con el otro se encuentran en la realidad percibida por los sentidos por un lado y, la inteligibilidad del concepto que formula la inteligencia (continuidad de lo anterior), por otro. De tal modo que el hombre toma conciencia de la existencia de su ser y de su existencia por medio de sus facultades cognitivas, y es considerada así por toda su racionalidad. También está presente la afectividad, propia del hombre, que se constituye no solo como un elemento más a ser considerado en este proceso, sino que ella misma puede constituirse objeto de experiencia.

En línea con lo anterior, Hernández de Lamas (2000) define la tradición como “la experiencia acumulada en la memoria colectiva de un pueblo” (p. 89). Según esta definición, se desprende la importancia que ésta reviste para el proceso educativo, dado que la misma constituye el entorno y contexto en el que se ha de desarrollar el mencionado proceso en los distintos estamentos sociales.

Un tercer principio es el de la *actividad*, que coloca al educando en el centro de la escena. Como antes se mencionó, es el mismo educando la causa eficiente principal de la educación, y considerando esto, este principio hace

⁴ Se asume la interpretación de Graciela Hernández de Lamas (2000), según la cual “intencional significa que está referido al objeto, dirigido y referido a él” (p. 88).

referencia a la participación activa de éste, mediante el diálogo. Por ejemplo, el método socrático, que posteriormente se tratará, tiene como uno de sus ejes este principio que permite una interacción constante con el alumno a fin de buscar facilitar la asimilación de conceptos, involucrando directamente en el proceso de investigación y reflexión al educando.

El principio de *personalización* pretende sentar la importancia de considerar la individualización de cada sujeto de estudio. Cada persona por definición es de naturaleza individual y racional (Boecio, *Liber de persona et duabus naturis*: ML, LXIV, 1343; Cf. Tomás de Aquino, *Suma de Teología*, I, q. 29, a. 1), y, por este motivo, sus facultades son también individuales y únicas. Y todo esto determina que su proceso personal de aprendizaje, si bien puede ser similar al de otros, es siempre distinto. Por lo que requiere un cierto grado de personalización que puede darse naturalmente dentro de un grupo, o bien con la colaboración de agentes externos que lo favorezcan. Es muy importante considerar esta realidad antropológica, dado que las metodologías implementadas para la educación en los distintos grupos sociales, debe tenerse en cuenta esta realidad a fin de favorecer la correcta formación integral de los educandos.

Este principio exige en su aplicación práctica considerar una planificación flexible en el dictado de los contenidos previstos para cada materia. También la aplicación de técnicas de enseñanza y/o recursos actualizados que faciliten la personalización de parte del docente de este proceso asumiendo las condiciones individuales de cada educando. Y todo esto adaptado a un contexto socio-cultural particular.

Otro principio es el de *fijación*. Por medio de la aplicación de éste se pretende que lo aprendido sea consolidado e integrado al resto de lo ya aprendido. En este principio, se hace indispensable la mirada integradora del saber volcado a la enseñanza. La unidad del saber expuesta al principio de este trabajo cala profundo en este principio, que busca unidad en las ciencias transmitidas a los educandos. Y exige en consecuencia una formación adecuada por parte de los docentes, que conforman también la causa eficiente segunda del proceso educativo. La fijación de los conceptos puede darse mediante diferentes técnicas que contribuyan a la consolidación de lo aprendido.

El principio de *totalidad* va de la mano con lo expuesto en el anterior principio. Se basa en un principio especulativo propuesto por Aristóteles según el cual “el todo es más que la suma de las partes” (*Metafísica*, Z, 10, 1034b-1036a). Este mismo es retomado parcialmente por la teoría de la Ge-

stalt. Aplica a la educación en dos aspectos de carácter práctico: la unidad presente en el diseño curricular de las asignaturas y la constante integración de contenidos en cada asignatura. La unidad expuesta y defendida a lo largo de todo este trabajo se halla de manera particularmente visible en este principio por su carácter de unificador.

El principio de *motivación* natural que debe existir para que se dé efectivamente el aprendizaje, suele estar presente también naturalmente en las instituciones que tienen como objetivo el educar para la vida. Este principio tiene su fundamento en el componente afectivo que debe existir de parte del educando para con el objeto de aprendizaje.

Un principio fundamental es el de *comunidad*, que encuentra su fundamento en la naturaleza social del hombre. Como afirmaba Aristóteles (*Política*, I, 2, 1253a), el hombre es un animal político. Es decir, que por su propia racionalidad necesita de la sociedad para alcanzar su perfección. La educación está ligada intrínsecamente a esta búsqueda de perfección. Se halla presente desde la familia, como comunidad esencial y primera, y se extiende luego a las distintas instituciones e individuos en la cual ésta delega su rol de formador para ampliar su alcance.

En este proceso, debe existir coherencia en los contenidos que se enseñan en cada una de las instituciones, necesarias o contingentes, a fin de facilitar la integridad de lo que se aprende por parte del educando. Este principio asume la colaboración que debe existir entre pares, tanto en alumnos como en docentes. En vista de la perfección del individuo, y en pos del bien común, deberá tenerse siempre presente los principios de solidaridad y subsidiaridad, a fin de potenciar la formación de cada miembro de la sociedad, y contribuyendo a su vez al orden social.

El principio de *patria*, ligado íntimamente al anterior, hace referencia al contexto particular del individuo. El mismo debe verse arraigado a ella por medio de la formación que reciba y debe proyectarse como miembro responsable del bienestar de la misma.

Por último, el principio *formal* hace referencia al desarrollo de la capacidad de autogestionar una formación sólida basada en los principios mencionados anteriormente, y que continúe la labor de una educación integral del espíritu y el ejercicio de los hábitos cultivados en los distintos contextos a los que pertenece.

La ciencia de la educación y sus disciplinas subalternas

Es notable de qué manera en las últimas décadas se ha intensificado el estudio y el desarrollo de nuevas metodologías para la educación. En un contexto social complejo a nivel internacional este tema ha cobrado relevancia, en parte movido por la necesidad de revertir un estado general de insatisfacción. Así lo describe en el siguiente fragmento S.S. Pío XI en su encíclica *Divini Illius Magistri*:

En verdad que nunca como en los tiempos presentes se ha hablado tanto de educación; por esto se multiplican los maestros de nuevas teorías pedagógicas, se inventan, proponen y discuten métodos y medios, no sólo para facilitar, sino para crear una educación nueva de infalible eficacia, capaz de formar las nuevas generaciones para la ansiada felicidad en la tierra. (n. 3)

En un sentido amplio, al hablar de instituciones se hace referencia a un conjunto de normas y valores con una alta significación para un determinado grupo social. Si bien el término también es utilizado frecuentemente para referirse a establecimientos, no obstante, su utilización no es ajena de la abstracción que este vocablo posee en los individuos y su consiguiente impacto al relacionarse con ellas. Estas custodian el orden social percibido por los individuos en pos de su organización con el mundo que lo rodea.

La comprensión institucional, independiente del modelo (vertical, espiral, etc.) que se pueda asumir para el análisis, supone un conocimiento sobre el estilo y la idiosincrasia que se expresa a través de él.

Lidia Fernández, en su libro *Instituciones Educativas* (1998, p. 45), propone los siguientes componentes básicos para un establecimiento en un espacio, tiempo y contexto social determinado:

- Un espacio material con instalaciones y equipamiento
- Un conjunto de personas
- Un proyecto vinculado a un modelo de mundo y persona social valorados y expresados en un currículo
- Una tarea global que vehiculiza el logro de los fines y sufre algunas formas de división del trabajo.
- Una serie de sistemas de organización que regulan las relaciones entre los integrantes humanos y los componentes materiales comprometidos en la realización de la tarea.

Continuando desde esta perspectiva institucional, y con el fin de abordar el tema de la educación desde diferentes enfoques, tomamos como referencia cuatro dimensiones desde las cuales se puede analizar la misma: pedagógica, organizacional, económica y administrativa y socio comunitaria.

1. Dimensión pedagógica

Esta dimensión pedagógica agrupa un conjunto de disciplinas que, como se mencionó en el apartado anterior, son de carácter operativo y responden dentro de la clasificación propuesta a las artes o técnicas.

Cabe hacer una distinción entre educación, pedagogía y didáctica. La primera de un modo más amplio se ocupa de las causas de la educación, y es lo que se llamó anteriormente ciencia de la educación. La pedagogía, por su parte, relaciona ésta con la realidad concreta en los ámbitos y espacios educativos. Y la última, la didáctica, enfocando estos saberes a lo específico de distintos grupos humanos mediante una técnica refinada (a la que bien podríamos llamar el arte docente).

La educación es en cierto modo, un movimiento desde algo perfectible hacia algo con mayor grado de perfección. Y cabe señalar, por lo tanto, que, según la definición propuesta, no cabe considerar como educación aquello que aleje al hombre de su fin.

Existen numerosos textos que ven la educación como un proceso y otros, más bien como un resultado. Tanto los unos como los otros poseen parte de razón en cuanto que, naturalmente, puede observarse un proceso en los distintos niveles en que se da la educación. Pero no puede dejarse de lado que, en sí, la misma resulta una realidad en el sujeto y, como tal, es más bien un resultado. Por tanto, ambas parecerían encontrar razón de verdad, en cuanto observan diferentes aspectos de una misma realidad.

Ahora bien, en cuanto al sujeto de la educación caben algunas menciones. En primer lugar, que el sujeto de la educación es el hombre, y por definición el hombre es animal racional. Esto implica, a su vez, que por el hecho de ser racional, el hombre es un ser trascendente y tiene, en consecuencia, la necesidad de direccionar todo su obrar respecto del fin que persigue. Y éste por medio de la razón, iluminada y sostenida en la Revelación, reconoce en Dios su bienaventuranza, es decir, su fin. Y de su propia naturaleza sensible y racional, el hombre debe usar de todas sus potencias para alcanzar la perfección a la que sido llamado.

Por consiguiente, la educación supone el cultivo de hábitos virtuosos especulativos y morales. No es posible hablar de educación dejando de lado la noción de hábito. Por otro lado, es importante resaltar que la educación supone un paso de la potencia al acto en el sujeto. Es decir, por ejemplo, un hombre puede tener en potencia el instruirse sobre la historia de su país. En la medida en que profundice sobre ese aspecto, actualizando sus potencias con ese conocimiento, podrá alcanzar mayor perfección.

En el proceso que supone la educación, es importante tener en cuenta de qué modo el hombre conoce. Ante todo, nada hay en la inteligencia del hombre que no haya pasado por los sentidos. Siguiendo esta máxima, el hombre conoce primero por medio de sus sentidos externos e internos. Luego, el objeto conocido se conecta mediante la cogitativa con la inteligencia que, propiamente hablando, posee tres instancias. Es importante hablar también del educando y el educador. La causa ejemplar es especialmente relevante en esta materia.

Respecto de los agentes de la educación podemos distinguir tres necesarios. La familia (imperfecta), la sociedad civil y la Iglesia (perfectas). Como parte de la sociedad civil, la Universidad juega un rol de capital importancia, influyendo de manera determinante mediante el desarrollo de las ciencias y la técnica. El Estado debe fomentar esta instancia de perfeccionamiento por parte de sus miembros garantizando su libre acceso y su recta orientación.

Las diferentes instituciones vinculadas a la educación (escuelas, colegios, la universidad, etc.) poseen una gran responsabilidad en la forja de la cultura de la sociedad, siendo que poseen un alto grado de influencia en la educación de sus miembros en las diferentes instancias de sociabilización.

Cabe aquí una breve referencia al término cultura en el sentido propuesto por el Concilio Vaticano II: “con la palabra cultura se indica, en general, todo aquello con lo cual el hombre afina o desarrolla sus innumerables cualidades espirituales y corporales” (n. 53).

Siguiendo esta misma línea de pensamientos, el P. Julio Meinvielle (1961) señala que la obra cultural será mejor cualificada en la medida en que se haga más presente el *proprium* del hombre, su condición de racional.

Una cultura no es más que “el hombre manifestándose”. Una cultura será tanto más rica cuanto más ricas sean las manifestaciones del hombre. El valor de esas manifestaciones se debe ponderar de acuerdo a su contenido de realidad. La realidad subsistente es Dios, de quien

deriva todo bien y de quien todo bien finito no es sino participación. De aquí que una cultura será tanto más rica cuanto más divinas, cuanto más cercanas a Dios sean las manifestaciones del hombre. (p. 25)

Las cuatro formalidades del hombre –divina, racional, animal, de realidad física– explican al hombre de manera integral (Meinvielle, p. 26). Pero de todas ellas, atribuimos a la formalidad racional la obra cultural según lo dicho anteriormente siguiendo el pensamiento del Aquinate.

La cultura, como vimos anteriormente, no reúne en torno a sí la totalidad de las acciones del hombre. Más bien incluye aquellas que buscan conducirlo hacia su fin. Y de esto se sigue que la pedagogía, como disciplina que debe colaborar en la búsqueda del fin verdadero del hombre mediante la educación, termine promoviendo más bien su degradación sometiendo a éste a las pasiones, que de un modo u otro irán condicionando su carácter y su madurez personal. El verdadero modo de honrar la libertad personal de cada individuo es justamente mediante la búsqueda sincera de su bienestar individual y moral.

Teniendo en cuenta la extensión del trabajo nos enfocamos en la educación universitaria que, en un contexto de educación formal, se ubicaría al final de este proceso. Dejando también de lado los aspectos no menos importantes de la educación informal, es importante mencionar que la realidad actual de la Universidad⁵ dista de la medieval en muchos aspectos. No obstante, el aspecto que nos ocupa en este trabajo posee una importancia decisiva en la formación de los profesionales.

Reflexionando un poco acerca de las características culturales de la sociedad actual, señalamos cómo la tecnociencia ha calado de un modo muy profundo en la sociedad, dando origen a una versión digitalizada de ésta. Esto trajo consigo aspectos novedosos y preocupantes en la madurez de los individuos. El educar en esta sociedad exige entonces el ser capaces de educar en personas app-capacitadoras. Siguiendo a Gardner (2016), se pueden mencionar cinco mentes sobre las cuales trabajar en el proceso educativo: disciplinada, sintética,

⁵ La forma de lo escolar se caracterizaría a partir de ciertas determinaciones como lo son: forma presencial de la enseñanza; sistema de distribución y agrupamiento de los sujetos; espacio propio; organización de tiempos y espacios; roles asimétricos definidos por las posiciones de saber y no saber, formas de organización del conocimiento a los fines de su enseñanza, y un conjunto de prácticas que obedecen a reglas sumamente estables. (Ávila, 2007 y Trilla et al., 2003, como se citó en Martín, 2014).

creativa, respetuosa y ética, pero sin perder de vista que todas ellas se deben a una de mayor importancia que es la mente especulativa-contemplativa. El afirmar la primacía del *intellectus* sobre la *ratio*, es hoy en día imperante y constituye el verdadero y único camino hacia la unidad del saber.

Volviendo sobre el tema del conocimiento científico, el objeto del mismo puede ser de dos formas, material o formal. El primero atiende a qué es lo que se estudia, y el segundo respecto de dónde se lo estudia. El objeto de la ciencia reunirá en torno a sí un conocimiento sistemático elaborado por los hombres respecto de un conjunto de seres o de algunos de sus aspectos. Este conocimiento puede ser de dos clases: especulativo o práctico. El primero, teórico y focalizado en el conocimiento en sí, y el segundo de orden práctico y ligado al obrar.

Atendiendo al concepto de ciencia mencionado anteriormente, observamos que existe un conocimiento de las causas últimas de primacía respecto del resto y con un alto grado de certeza racional que es propio de la filosofía. A éste le sigue un conocimiento más próximo, propio de las ciencias particulares, centradas más bien en un determinado aspecto de la realidad.

La educación integral debe abarcar todas las áreas del conocimiento, buscando aportar a la cultura de la sociedad a la que pertenece mediante una planificación que incorpore los tres pilares de toda educación que pretenda tener el carácter de integral, a saber: conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Este tipo de educación da lugar a proyectos institucionales que pretenden, mediante espacios interdisciplinarios, ofrecer formación religiosa, intelectual, estética, técnica, cívica y social, física y deportiva. Ésta debe ser adoptada tanto por el docente como por la institución, generando planificaciones docentes y proyectos institucionales que procuren abarcar cada área del saber (especulativo y práctico), y de este modo brindar una educación que esté en línea con la unidad del saber, concepto tan dejado de lado actualmente.

Es importante señalar también que existen concepciones inadecuadas del hombre que dan lugar a proyectos educativos sesgados, que no son capaces de brindar lo que antes expusimos como educación integral.

Tales desviaciones surgen de considerar de forma exclusiva una de las dimensiones del hombre, sea la material o espiritual. Cada ideología reinante puede así referirse a uno de estos dos sesgos de verdad. Cada una de ellas atenta de un modo u otro contra la dignidad del hombre, descartando aspectos esenciales del mismo, y alejando a éste de su fin y conduciéndolo a vicios individuales que perturban e impiden un orden social cristiano tan necesario actualmente.

Entre las diferentes propuestas educativas, se puede mencionar la educación personalizada propuesta por Víctor García Hoz (1981), la cual debe ser considerada en un doble plano:

- a) Plano teórico: concepción de la persona
- b) Plano de aplicación práctica a la educación.

En lo que hace al primer plano su concepción de la persona es por completo compatible con la concepción tomista y ofrece garantías respecto de su proyección con un modelo de educación integral. En el segundo plano, al ser más bien de orden prudencial, su elección depende de varios factores. Sin embargo, se presenta como una buena opción entre las que se disponen en la actualidad.

En un proyecto de educación personalizada se deben perseguir tanto los objetivos comunes, necesarios para todos los educandos, así como los objetivos particulares, de cada educando, atendiendo a sus condiciones.

Didáctica General

La didáctica epistemológicamente se ubica dentro de las artes, dado que ésta busca perfeccionar ciertas operaciones que facilitan al hombre el adquirir ciertos conocimientos que le son necesarios para su perfeccionamiento.

Otro aspecto importante sobre el cual reflexionar es que el aprendizaje⁶ puede conducir a un cambio de comportamiento⁷, pero no necesariamente éste se da de forma excluyente orientado al bien. Dado que la voluntad sigue a la inteligencia, y esta última debe conducirlo al bien, esto se da en la medida en que la razón se halla rectamente orientada en pos de la verdad.

Por otro lado, es frecuente en el ámbito académico encontrarse con el postulado filosófico que relaciona *ontológicamente* los conceptos de enseñanza y aprendizaje. Si bien esta relación puede ser considerada válida, lo es en la medida que busca reflejar que la enseñanza actualiza lo que ya previamente está en potencia. Es decir, el aprendizaje no produce la ciencia en sí, sino que la actualiza. Entre enseñanza y aprendizaje hay una relación que en cierto modo es causal, pues las palabras del maestro (*verba doctoris*) hacen pasar la ciencia (que está en el disci-

⁶ Cabe destacar que el termino aprender hace referencia a lo que en el primer apartado ya se estudió respecto del conocimiento y sus grados.

⁷ Comportamiento se entiende, a los efectos de este trabajo como un acto, sea interno o externo, por parte de la voluntad.

pulo en potencia) a ciencia en acto. En este sentido puede hablarse de un proceso ontológico. Pero es más conveniente referirlo a la relación *potencia/acto*.

Actualmente existe una propuesta superadora, que mediante un *modelo interactivo*, busca lograr una formación integral en el alumno y fomentar el trabajo colaborativo dentro de la institución.

La *planificación*, como eje de este modelo, debe ser capaz de integrar aspectos claves, a saber: objetivo, evaluaciones, contenido y metodología.

Cabe la distinción entre *propósitos* y *objetivos*, siendo los primeros aquello a lo que el docente se ha de orientar con el dictado de la materia y el diseño curricular. En cambio, los objetivos están más orientados a las perfecciones a ser adquiridas por los alumnos, sean estas especulativas o prácticas.

Los *objetivos* pueden ser generales, orientados al fin último, específicos, de carácter más inmediato, y enfocados en alcanzar algún aspecto de lo definido en primera instancia a nivel general.

Respecto de los *contenidos*, es importante que sean cuidadosamente escogidos, dado que de esta correcta elección depende la recta formación de los alumnos y el hecho de que los mismos estén a la altura de poder ser asimilados por los alumnos. El proceso por medio del cual el docente colabora para llevar al acto lo que en potencia está en el alumno depende, entre otros factores, de la capacidad intrínseca que haya desarrollado el mismo para ser capaz de realizarlo.

Una correcta elección de contenidos hace que prevalezca esa unidad del saber presente en cada ciencia. Por medio de esta, no tan solo se transmite el objeto propio de cada ciencia, sino también aquellos valores y principios que se hallan presentes en las ciencias subalternantes, como la ética.

La secuencia en que estos contenidos se dictan implica un *ordenamiento* de los mismos en los dos sentidos en que el Aquinate propone que pueden darse: respecto de las partes, y de las partes respecto del fin. En este sentido ha de realizarse una correcta elaboración de los nexos entre cada contenido escogido para ser desarrollado en clase, y siempre sin perder de vista el ordenamiento de éstos al fin. En otras palabras, los mismos han de ofrecerse de manera *progresiva*, teniendo presente los objetivos específicos orientados a alcanzar fines más próximos y vinculados directamente con los predecesores e inmediatos posteriores, y los generales que orientan el aprendizaje hacia el fin último, la perfección del hombre en orden a su naturaleza.

La *metodología* es parte de la planificación y cobra un rol muy importante dado que la misma es la forma como los alumnos entran en contacto con el con-

tenido a aprender. Esta debe cumplir con requisitos tales como ser coherente con los fines educativos, adecuada a los contenidos a enseñar y motivadora. También debe tener en cuenta condiciones organizativas: espacio, tiempo, recursos.

Una orientación cada vez más frecuente en los espacios académicos es la llamada enseñanza clásica y dentro de ésta el método socrático⁸ se distingue como muy potente. El mismo se integra de la lección, el tutorial y el seminario. Éstos a su vez poseen distintos modos de aplicación. En la lección o clase magistral el conferencista guía a los estudiantes desplegando formal y directamente lo que él ya conoce. En el tutorial el tutor guía interrogando de cerca a los estudiantes para corregir el modo en que piensan hasta que alcancen certeza en su conocimiento. Y en el seminario, el maestro anima a sus estudiantes para que ellos luchan “cuerpo-a-cuerpo” con las preguntas fundamentales. Su propósito general es desarrollar las habilidades formales para razonar y hablar. Se desarrolla por medio de preguntas y se pacta un tiempo de discusión. El profesor sólo reúne las ideas que se exponen y ordena y guía la discusión. No concluye.

Por último, en una planificación completa debe estar presente el proceso de *evaluación*. Ésta no se limita a una instancia, sino que, por medio de diferentes instrumentos, busca realizar un diagnóstico inicial, un cierto seguimiento del proceso educativo y una valoración final de los objetivos alcanzados. El correcto diseño y elaboración de las evaluaciones es determinante a fin de poder medir el resultado integral de todo el proceso educativo.

Cobra un rol muy importante la planificación, la cual debe tener en cuenta los objetivos, la evaluación, el contenido y la metodología.

2. Dimensión Organizacional

Desde la dimensión organizacional se pueden considerar dos aspectos, los estructurales y los dinámicos. Los estructurales incluyen al edificio, a la distribución de tareas, a las autoridades y al sistema de normas, y a los tiempos propios de cada institución vinculada a este rubro. Los aspectos dinámicos se centran en los actores, los agrupamientos, el sistema de comunicación y la historia y cultura organizacional.

⁸ Método socrático: el primer momento es llamado ironía, el segundo momento de su método se denomina mayéutica, nombre que proviene del oficio de su madre, que era partera “arte de dar a luz”. Sócrates interroga a un discípulo y mediante preguntas graduadas que le obligan a discurrir por sí mismo, va alumbrando la verdad (Rodríguez, 2003).

Entre los aspectos mencionados, destaca el de *identidad institucional*. Existe cierto consenso respecto de que esta identidad comprende una serie de elementos que forman parte de la institución, y que de modificarse estarían alterando la misma de manera medular.

La cultura institucional favorece fuertemente el resguardo de la mencionada identidad institucional mediante el arraigo en sus miembros de los valores y principios que la entidad posee.

Toda institución educativa debería trabajar arduamente en la formulación de un Proyecto Educativo Institucional (PEI) de sólidas bases (PAT y IGA)⁹ y sostenido por tres pilares: Propuesta Pedagógica, Proyecto de Mejora Educativa y Propuesta de Gestión (UNESCO, 2011, p. 59).

En las fases de elaboración de un PEI se destacan los siguientes hitos:

- Identidad de la Institución Educativa (Visión, Misión, Valores)
- Diagnóstico (Estudio Interno y Externo)¹⁰
- Propuesta Pedagógica (Enfoque Pedagógico y Proyecto Curricular - PCI)
- Propuesta de Gestión (Proyecto Organizativo Institucional)

La identidad de la institución educativa abarca la reseña histórica de la misma, su cultura institucional y su filosofía, siendo esta última de vital importancia para la institución por ser el momento en que la misma se auto-define, caracterizándose frente al resto de sus pares y de cara a la sociedad (UNESCO, 2011, p. 59).

3. Dimensión socio comunitaria

Desde la dimensión socio comunitaria, la Universidad conforma el tercer nivel de formación previsto por la sociedad. Así lo enseña el Papa Pío XI en su encíclica *Divini Illius Magistri*:

La educación no es una obra de los individuos, es una obra de la sociedad. Ahora bien, tres son las sociedades necesarias, distintas, pero armónicamente unidas por Dios, en el seno de las cuales nace el hombre:

⁹ Las siglas PAT e IGA significan Plan Anual de Trabajo e Informe de Gestión Anual, respectivamente.

¹⁰ Puede realizarse mediante una herramienta como el FODA.

dos sociedades de orden natural, la familia y el Estado; la tercera, la Iglesia, de orden sobrenatural. (n. 8)

De este texto se desprende la prioridad por naturaleza que posee la familia para la educación de la prole (*Gravissimum Educationis*, n. 3). Sin embargo, al ser esta una sociedad imperfecta desde el punto de vista de la capacidad que posee de suministrar los bienes necesarios para el hombre en pos de su fin, es que requiere el auxilio de la sociedad para completar su misión educadora. Las instituciones educativas, nucleadas por el Estado, cumplen ese rol educador, como una suerte de extensión de la labor de la familia en los hijos.

Existe unanimidad en las instituciones encargadas de dictar principios generales sobre la educación a nivel internacional sobre la patria potestad destacando su rol natural y principal (Rivas Borrell, 2007, p. 559). Esto mismo queda expresado claramente en el siguiente fragmento del documento del Magisterio de la Iglesia *Gravissimum Educationis*:

El deber de la educación, que compete en primer lugar a la familia, requiere la colaboración de toda la sociedad. Además, pues, de los derechos de los padres y de aquellos a quienes ellos les confían parte en la educación, ciertas obligaciones y derechos corresponden también a la sociedad civil, en cuanto a ella pertenece disponer todo lo que se requiere para el bien común temporal. Obligación suya es proveer de varias formas a la educación de la juventud: tutelar los derechos y obligaciones de los padre y de todos los demás que intervienen en la educación y colaborar con ellos; conforme al principio del deber subsidiario cuando falta la iniciativa de los padres y de otras sociedades, atendiendo los deseos de éstos y, además, creando escuelas e institutos propios, según lo exija el bien común. (n. 3)

El resguardar este derecho de los padres es fundamental a fin de alcanzar una educación integral que favorezca la natural asimilación de principios sociales tales como el de *subsidiaridad* y *solidaridad*. En efecto, la búsqueda del *bien común* por parte de la sociedad a través de sus instituciones se hace inviable si no es por medio de la aplicación de estos principios que ofrecen un conjunto de garantías en orden a la justicia.

Actualmente se vive en una sociedad que adolece de varios de estos aspectos claves para la educación. La familia como célula de la sociedad ha dejado

en muchos aspectos de desempeñar su rol de educadora. Y este vacío, que no puede ser remplazado por ninguna institución, juega un rol determinante en la forja del carácter de los miembros de la sociedad.

Los padres, como principales educadores, delegan parcialmente esta responsabilidad en las instituciones educativas con el objeto de que éstas los ayuden en aquello que se ven condicionados de ofrecer a sus hijos en pos de su mayor perfeccionamiento. Esta labor exige de parte de ellos involucrarse con las instituciones en diferentes niveles.

Estos grados de participación pueden verse identificados en diferentes niveles: la comunicación entendida como una instancia en la que se informa sobre la realidad académica de los hijos; la coordinación por parte de los padres con los docentes, a fin de optimizar los esfuerzos que se realizan entre las partes en pos de los objetivos; la educación familiar, cuando se entiende que es necesario ahondar en ciertos elementos que contribuyan con la labor de los padres en su rol de educadores; el apoyo institucional de parte de los padres para con la institución de una manera más explícita y formal (Rivas Borrell, 2007).

De lo mencionado anteriormente, a la luz de las circunstancias actuales, se destaca que los padres deben asumir con responsabilidad un fuerte compromiso de formación a fin de acompañar este proceso desde el hogar, y por otro de participación activa en el proyecto institucional que ofrece la Institución Educativa escogida para esta tarea.

Las instituciones también poseen un alto grado de responsabilidad en el cumplimiento de estos hitos de parte de las familias que éstas nuclea, dado que no se puede eludir el deber que las familias tienen con la sociedad y su cultura.

Psicología del Desarrollo

Según la definición propuesta por Vilches (1991), la Psicología del Desarrollo puede definirse como

El estudio de los cambios y transformaciones que experimentan los seres humanos a lo largo del ciclo vital de su existencia en su aspecto psíquico y orgánico.

Sin embargo, de modo particular corresponde al conocimiento de las inevitables y normales modificaciones que se producen en los individuos, a medida que crecen y aumentan de edad, en las distintas áreas

de su psiquismo. Además de implicar el estudio de los cambios físicos y neurológicos, hechos que constituyen el sustrato biológico de la evolución de la vida psíquica, la Psicología del Desarrollo se aboca en gran medida al conocimiento de los modos de darse el desarrollo psicomotor, intelectual, afectivo-emocional y social. (p. 77)

La psicología del desarrollo es una disciplina científica que forma parte de la psicología. Su objeto propio, como se dijo, son los cambios evolutivos en el plano psicológico de la persona a lo largo de todo su ciclo vital. Pero en la práctica, y en vista de las ciencias de la educación, esta rama de la psicología atiende de manera especial el desarrollo temprano, es decir, infancia y adolescencia.

Dentro de las numerosas corrientes que han surgido a lo largo de la historia y posteriores actuales, se distinguen básicamente tres: teorías mecanicistas, teorías organicistas, y teorías histórico-culturales o socioculturales.

Una visión realista de psicología del desarrollo puede, en principio, integrar algunos de los aportes de estas teorías a una visión unitaria del hombre. Para ello se ha de tener en cuenta lo siguiente:

- a) Hay un doble orden en el desarrollo, a saber: el de generación, en el que las potencias vegetativas aparecen primero, luego siguen las sensitivas y por último las racionales; y el de perfección, donde las potencias inferiores se ordenan a las superiores que son anteriores en el orden perfecto.
- b) Conforme con esto una visión realista del desarrollo evolutivo ha de tener en cuenta que todo el proceso apunta a lo espiritual de la persona que es su perfección propia y específica. Esta distinción es fundamental para evitar caer en cualquier forma de reduccionismo.

En cuanto al rol de educador, es importante resaltar la importancia de ir reconociendo aquello que es propio del educando a fin de alcanzar de un modo más perfecto lo que es objeto de la educación, es decir, el desarrollo de las virtudes.

En el educando encontramos la personalidad que resulta del encuentro entre el carácter y el temperamento. Existen dos categorías subyacentes que son la naturaleza y el hábito. Lo que la naturaleza da es la constitución y el temperamento. El temperamento es la expresión a nivel psicológico de la constitución que Santo Tomás denomina la *complexión corporal* (*Comentario a las Sentencias de Pedro Lombardo*, lib. II, dist. 15, q. 2, a. 1). Esta última está

fijada genéticamente y no es modificable. El temperamento, que es expresión psicológica de la complejidad, es correlativo a ésta (dado que el temperamento depende de la constitución) y puede ser modificado, no en sí (el que nace colérico, lo seguirá siendo, por ejemplo), sino en el sentido de la ordenación en el plano de las virtudes de esas características propias del temperamento.

Se entiende por temperamento entonces al “conjunto de inclinaciones innatas propias de un individuo, resultantes de su constitución psicológica, íntimamente ligadas a factores bioquímicos, endocrinos y neurovegetativos que imprimen unos rasgos distintivos al individuo” (García Cuadrado, 2014, p. 122). Esto no quiere decir que la personalidad de un individuo esté determinada de un modo específico, o bien, que los hijos hereden el mismo temperamento que los padres. Pero sí indica que el mismo es influenciado genéticamente por el padre y la madre.

El carácter por su parte, es el conjunto de disposiciones adquiridas bajo el influjo de factores externos (ambientales, culturales y educativos) que determinan la personalidad sobre la base del temperamento desde los primeros instantes de vida. El carácter constituye y determina los hábitos, moldeados por el ejercicio del libre albedrío y bajo la influencia del contexto social que rodea al individuo.

El temperamento es aquel elemento difícil de modificar de la personalidad, y se diferencia del carácter, que se halla en un constante movimiento, y determina en gran medida los cambios de personalidad a lo largo de la vida.

En síntesis, como menciona el P. Ariel Pasetti en el podcast *Libros para educadores* (2020) “el temperamento es lo recibido, el carácter lo adquirido. El conjunto de ambos conforma nuestra personalidad”. En esta misma entrevista también se destacan tres conjuntos de elementos que influyen en la personalidad: lo recibido, lo adquirido libremente y la acción de la gracia.

El educador posee la importante misión de colaborar con el fin previsto por Dios para una determinada persona, formando su personalidad en fidelidad con Su voluntad. Volviendo sobre la entrevista al P. Pasetti, el mismo destaca que el objeto del educador es “que el educando alcance el pleno desarrollo de su personalidad” (*Libros para educadores*, 2020).

Volviendo sobre el concepto de temperamento, numerosos estudios destacan la relevancia de éste sobre la personalidad de un individuo, incluso por encima de los otros elementos, jugando un importante rol en la vocación de la persona. En la Antigüedad se distinguían cuatro tipos de temperamentos, a saber: colérico, flemático, melancólico y sanguíneo. Otra clasificación po-

sible, con un mayor grado de precisión, divide los temperamentos en ocho: Coléricos, Apasionados, Nerviosos, Sentimentales, Sanguíneos, Flemáticos, Dóciles, Impasibles (Zabalegui, 1990, p. 48).

4. Dimensión económica y administrativa

La dimensión económica reúne aquellos elementos vinculados a los recursos por medio de los cuales se ha de llevar a cabo el proyecto institucional. Suele ser determinante su correcta planificación y ejecución para que la institución alcance sus objetivos, dado que, si bien no posee un rol ligado directamente a lo académico, el contar o no con los medios para ejecutar tal o cual iniciativa, condiciona seriamente lo planificado por la institución.

Respecto de lo administrativo, cabe mencionar que la formalidad que se les dé a los mismos, depende en gran medida de las características propias de cada institución. Reúne entre otros aspectos, los trámites, los circuitos administrativos y la interacción formal con el resto de las instituciones con las que se relaciona ordinariamente.

Conclusión

En la actualidad existe una gran disociación entre los objetos de conocimiento de cada una de las diversas ciencias y, a su vez, el mismo concepto de ciencia se ha visto reducido a cuestiones comprobables de forma empírica que reducen toda certeza a una mera constatación material y sensible. La ciencia moderna se ve reducida a un “saber tecnológico”, pero, a su vez, está lejos de ser la técnica que los antiguos entendían como *la recta razón de aquello que se hace* (Cf. Fedro, 274c-275b), y sin referencia al bien que debe procurar en cada paso de su andar. Y al dejar de estar subordinada a la ética y, por ende, a un bien más amplio y trascendente, conduce ineludiblemente a una gran confusión, avanzando contra la naturaleza e incluso destruyendo la misma en pos de una “eficacia”.

Las ideologías actuales han penetrado en el ámbito universitario de tal modo, que no solo han desacreditado el saber científico de las causas propuesto por Aristóteles, sino que incluso lo ha vuelto contrario a la recta razón, negando su derecho a la búsqueda de la verdad en su ámbito más propio y natural como lo es la Universidad.

En definitiva, la profunda relación que guardan las ciencias en torno a la noción de ente, la importancia de una búsqueda sincera y comprometida de la verdad, y un ejercicio recto basado en sólidos principios morales de las actividades propias de la Universidad, a saber, la enseñanza y la investigación, se identifican como elementos fundamentales para una respuesta acorde a los tiempos contemporáneos por parte de las universidades.

Referencias

- Aristóteles. (1978). *Acerca del alma* (T. Calvo Martínez, int., trad. y notas). Gredos.
- (1988). *Política* (M. García Valdés, int., trad. y notas). Gredos.
- (1994). *Metafísica* (T. Calvo Martínez, int., trad. y notas). Gredos.
- (1995). *Analíticos Segundos*. En: *Tratados de lógica (Órganon)* (Vol. II; M. Candel Sanmartín, int., trad. y notas). Gredos.
- Caponnetto, M. (2017). *Santo Tomás de Aquino. Aproximación a su pensamiento*. Staurós Ediciones.
- Concilio Vaticano II. (1965). *Gaudium et spes*. https://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19651207_gaudium-et-spes_sp.html
- (1965). *Gravissimum Educationis*. https://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_gravissimum-educationis_sp.html
- Fernández, L. (1998). *Instituciones Educativas*. Paidós.
- García Cuadrado, J. A. (2014). *Antropología Filosófica. Una introducción a la Filosofía del Hombre*. EUNSA.
- García Hoz, V. (1981). *Educación personalizada*. Rialp.
- Gardner, H. (2016). *Las cinco mentes del futuro*. Paidós.
- Hernández de Lamas, G. (2000). *Los desafíos del aprendizaje*. Instituto Mater Dei.
- (2016). *La ciencia de la educación*. Instituto de Estudios Filosóficos “Santo Tomás de Aquino”.
- Juan Pablo II. (1990). *Ex corde Ecclesiae*. https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/apost_constitutions/documents/hf_jp-ii_apc_15081990_ex-corde-ecclesiae.html

- Libros para educadores. (15 de octubre de 2020). *Educación según los temperamentos* (entrevista al P. Ariel Pasetti). [Archivo de video]. <https://www.youtube.com/watch?v=Xb2-EMM-2Ik>
- Martín, R. B. (2014). Contexto de aprendizaje. Formales, no formales e informales. *Ikastorratza, e-Revista de Didáctica*, 12, 1-14. https://www.ehu.es/ikastorratza/12_numero.html
- Meinvielle, J. (1961). *El comunismo en la revolución anticristiana*. Ediciones Theoria.
- Padrón, H. (1995). Tecnociencia y ética. *Acta Philosophica*, 5(1), 103-113. <https://www.actaphilosophica.it/article/view/4248>
- Palumbo, C. E. (2004). *Guía para un estudio sistemático de la Doctrina Social de la Iglesia*. Centro de Investigación de Ética Social.
- Pío XI. (1929). *Divini Illius Magistri*. https://www.vatican.va/content/pius-xi/es/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_31121929_divini-illius-magistri.html
- Rivas Borrell, S. (2007). La participación de las familias en la escuela. *Revista Española de Pedagogía*, LXV(238), 559-574. <https://revistadepedagogia.org/lxv/no-238/la-participacion-de-las-familias-en-la-escuela/101400010006/>
- Rodríguez, P. (2003). *Filosofía de la Educación*. Universidad FASTA.
- Sáenz, A. (2007). *La cristiandad y su cosmovisión*. Gladius.
- Sanguineti, J. J. (1997). *La filosofía de la ciencia según Santo Tomás*. EUNSA.
- Tomás de Aquino. (1964). *Quaestiones Disputatae de Veritate*. Marietti Editori.
- (1988-1994). *Suma de Teología*. 5 vols. BAC.
- (2001). *Commento alle Sentenze di Pietro Lombardo*. Vol. 9 (IV, dist. 24-42). Edizioni Studio Domenicano.
- (2002). *Comentario de los Analíticos Posteriores de Aristóteles*. EUNSA.
- (2005). *Comentario a las Sentencias de Pedro Lombardo*. Vol. II/1. EUNSA.
- UNESCO. (2011). *Manual de gestión para directores de instituciones educativas*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219162>
- Vilches, L. (1991). Objeto y fines de la psicología del desarrollo. *Revista de Psicología*, 1(2), 77-83. doi.org/10.5354/0719-0581.1991.18477
- Zabalegui, L. (1990). *La medida de la personalidad por cuestionarios. Guía práctica*. Universidad Pontificia Comillas.
- Zubiri, X. (1980). *Cinco lecciones de filosofía*. Alianza Editorial.



Publicado bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial 4.0 Internacional