



Universidad de Valladolid

MÁSTER EN PROFESOR DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
OBLIGATORIA Y BACHILLERATO, FORMACIÓN PERSONAL Y
ENSEÑANZA DE IDIOMAS

TRABAJO FIN DE MÁSTER

¿PUEDE EL MAESTRO CAUSAR CIENCIA EN EL ALUMNO?

UNA INVESTIGACIÓN ONTOLÓGICA SOBRE LA EDUCACIÓN
Y EL PROCESO EDUCATIVO

AUTOR: ÁNGEL MARTÍNEZ ORTEGA

TUTOR: ADRIÁN PRADIER SEBASTIÁN

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

VALLADOLID, 2022

Para todos aquellos maestros de mi vida que han sido «coadyuvantes» de mi espíritu. Sirva esta investigación como un intento de rendido homenaje a vuestra memoria, trabajo y legado vivo.

Para Adrián, por confirmar que «in doctore autem quinque sunt requirenda: scilicet, mens ingeniosa, vita honesta, humilis scientia, simplex eloquentia, docente peritia»

—Quiero que vea este libro que Taplow acaba de regalarme. Mire, la traducción de *Agamenón* de Robert Browning. Ábralo y lea la dedicatoria que hay dentro.

—No puedo. Es incomprendible para mí. Nunca aprendí griego.

—Ah, entonces debemos traducírselo ¿no le parece Taplow? «τὸν κρατοῦντα μαλθακῶς/ θεὸς πρόσωθεν εὐμενῶς προσδέρεται» que, literalmente traducido, significa: *Dios, desde la distancia, mira con complacencia al buen maestro.*

La versión Browning, dirigida por Anthony Asquit 1951.

Contenido

Prefacio: 6 lecturas inconexas 6.....	1
1.- Introducción para perplejos: ¿qué es enseñar?	7
Por un puñado de buenas razones	8
<i>What is he doing?</i>	11
A más cómo, menos qué	13
Todo <i>del</i> alumno, <i>para</i> el alumno y <i>por</i> el alumno	18
2.- El maestro ante la imposibilidad de la transmisión educativa.....	23
Dadores y receptores de formas	23
La erística contra la educación.....	30
Reminiscencia e iluminación	34
Un balance: agustinismo, pedagogía activa y ¿guía activa?	43
3.- Hacia un estudio etiológico del proceso educativo	51
La educación como hábito	54
Una primera respuesta a «A _E »: los hábitos intelectuales primarios	58
Una respuesta a «H _E »: la causalidad educativa del maestro	61
Una segunda respuesta a «A _E »: la imposibilidad de ser «maestro de sí mismo» ..	66
Conclusiones finales para problemáticas abiertas	69
Bibliografía	75
Fuentes clásicas.....	75
Fuentes modernas y contemporáneas	76

PREFACIO: 6 LECTURAS INCONEXAS 6

Casi desde el mismo momento en que comencé a estudiar pedagogía, me impresionó la forma en la que las diferentes teorías, conceptos y vocabularios cambiaban entre unas teorías de la educación y otras. He considerado (y este es el punto de partida y motor que anima la presente investigación) que la gran mayoría de teorías de la educación son producto de la adopción (a veces más, a veces menos consciente) de una serie de suposiciones, incorporadas al vocabulario conceptual de un sistema, sobre lo que es (o debe ser) la «educación», el «proceso educativo» y la «enseñanza». De una serie de lecturas inconexas (no en su contenido, sino en mi orden e intención, totalmente casual y que sin embargo ha dado finalmente pie a esta investigación), deduje que en dichas suposiciones hay un «problema filosófico» no aclarado. Es más, parece haber una ausencia generalizada de conciencia sobre que «haya que aclarar nada» o de que haya algo así como un elemento que se presente como problemático. Estas lecturas, a veces breves fragmentos, otras veces laboriosos razonamientos, causan en el lector un mismo ánimo: intentan sacudirle a uno de un «sueño dogmático» en torno al concepto de educación y a la idea de que es por todos sabido qué es educar, y que en tal caso lo importante y problemático será cómo hacerlo, bajo qué contenidos, etc.

Del primer fragmento, de Chesterton, descubrí, no sin cierta perplejidad, que la educación, sencillamente, «no existe»:

[...] me avergüenza decir que me di cuenta del meollo de la cuestión relativamente tarde en la vida. Por supuesto, el meollo de la cuestión de la educación es que no existe.¹

Por supuesto, lo que Chesterton quiere decir con esta impactante cita, no es que la educación no exista. Si no que la educación, tal como la solemos pensar, efectivamente, no existe. Volveré a este pasaje a lo largo de la investigación. De aquí el segundo fragmento. Porque lo curioso, es que leyendo el §154 de la *Investigaciones filosóficas* de Wittgenstein llegamos a una misma perplejidad:

[...] ¡No pienses para nada en la comprensión como ‘proceso mental’! – Pues *esa* es la manera de hablar que te confunde. Sino, pregúntate: ¿en qué tipo de caso, bajo qué

¹ G. K. Chesterton: *Lo que está mal en el mundo*, Barcelona: Acantilado, 2013, p. 170.

circunstancias, decimos «Ahora sé seguir»? me refiero, cuando se me ha ocurrido la fórmula-.²

Es evidente que lo que aquí se está poniendo en juego es una determinada concepción de lo que debe ser la «esencia del comprender», en el caso wittgensteiniano, en tanto «aprender a seguir/aplicar una regla». Pero querría apartar al lector, si me lo permite un momento, sobre esa propuesta, para fijar su atención en el énfasis de Wittgenstein, que es similar al de Chesterton: «¡No piense usted que comprender tal como lo hace, es algo que exista!». Digo similar, porque Wittgenstein es mucho más explícito al respecto: *un problema filosófico no es sino producto de la adopción de suposiciones que es menester abordar antes de atender al propio problema.*

Lo que se traduce en una afirmación clara: el problema no es la concepción, respuesta o reflexión que tengamos acerca del problema del proceso de «enseñanza-comprensión» educativo. El problema es considerar «el problema como un problema». Es decir: que la tradición wittgensteiniana (que tanto eco ha tenido en la última centuria en el anticartesianismo, en cierto funcionalismo, conductismo e incluso en algunas novedosas «filosofías de la IA») niega que haya algo así como un «puzle filosófico» que resolver en torno al problema de la enseñanza-aprendizaje. No por lo menos en términos que aludan a procesos internos (mentales). De ahí el tercer fragmento: porque todo lo contrario es lo que cree Agustín de Hipona, en cuyo diálogo *De magistro* expresa que el conocimiento es ante todo un episodio interior que acaece en la conciencia:

[...] comprendemos la multitud de cosas que penetran en nuestra inteligencia, no consultando la voz interior que nos habla, sino consultando interiormente la verdad que reina en el espíritu». ³

Haya o no un problema, al menos es evidente que «hay un problema con el problema» de la educación y la enseñanza-aprendizaje. Esto nos ha de llevar al cuarto fragmento, ya que, por mucho que caractericemos el conocimiento en términos de criterios «públicos» y de «seguimiento de reglas» se nos hace evidente (a menos que sostengamos un conductismo recalcitrante) que «algo tiene que pasar ahí dentro» en un sentido sensitivo,

² L. Wittgenstein: *Investigaciones filosóficas*, Madrid: Trotta, 2021, §154.

³ Agustín de Hipona: *De magistro*, c. XI, 38.

imaginativo y conceptual cuando «aprendemos» ¿Qué clase de «transformación» ocurre en nuestro entendimiento cuando aprendemos?

Sócrates. — El conocimiento que ahora tiene, ¿no es cierto que o lo adquirió, acaso, alguna vez o siempre lo tuvo?

Menón. — Sí.

Sócrates. — Si, pues, siempre lo tuvo, entonces siempre también ha sido un conocedor; y si, en cambio, lo adquirió alguna vez, no será por cierto en esta vida donde lo ha adquirido. ¿O le ha enseñado alguien geometría? [...] Si pues, tanto en el tiempo en que es hombre, como en el que no lo es, hay en él opiniones verdaderas, que, despertadas mediante la interrogación, se convierten en fragmentos de conocimientos, ¿no habrá estado el alma de él, en el tiempo que siempre dura, en posesión del saber?⁴

Cuestión peliaguda pues, ¿si se ha generado algún tipo de conocimiento o aprendizaje, acaso no es necesario que se haya generado a partir de algo que ya se encontraba en el que aprendía? ¿Cómo podría ser sino de otra forma? Pero si esto es así, ¿qué es lo que así se encontraba? ¿Cómo puede el maestro actuar y en qué medida y bajo qué aspectos en el desarrollo de algo que ocurre en el entendimiento de su alumno? Es el peligro de hablar de la enseñanza en términos de «transformación», porque lo que transforma y lo transformado, el sujeto agente y el paciente, coinciden en este caso entre sí (el entendimiento del discente). ¿Qué es lo que se aprende? ¿Cuándo se puede aprender? ¿Cómo se aprende? ¿Por qué se aprende? ¿Para qué? ¿De qué modo influye el aprendizaje sobre nosotros? Son preguntas que incumben, de un modo radical, a las ciencias pedagógicas que se han preocupado por aclarar y explicitar los elementos que inseparablemente constituyen toda actividad educativa. Célebre es, sin ninguna duda, la definición, nuestro quinto fragmento, de R. S. Peters, uno de los pioneros de la reflexión conceptual de la educación y su praxis:

«Educación» en esencia importa procesos que transmiten lo que es valioso, de un modo intencional, inteligible y voluntario, creando en el educando un deseo de lograrlo, todo visto dentro del conjunto de las demás cosas de la vida.⁵

Leyendo esta definición compendiada, uno cree haberlo captado todo: «en esencia», «procesual», «intencionalmente», «inteligible y voluntario», «deseo de logro», «cosas de la vida». Y empero, tras esta busca sincera, tras esta sugestión y afán de aclaración, queda la sensación de que falte algo. Falta captar la condición misma de la persona del alumno,

⁴ Platón: *Menón*, 85 d – 86 a.

⁵ R. S. Peters: «La educación como iniciación» en J. Bowen; P. R. Hobson (eds.): *Teorías de la educación*, México: Limusa, 1979, p. 374.

o discípulo que es «trascendente» al maestro, como si el espacio que media entre maestro y alumno estuviera recubierto de un carácter sagrado, casi misterioso que guarda en sí, encerrado en la pátina moral del respeto mutuo necesario, unos procedimientos y actividades que configuran los influjos docentes y discentes. Tras toda la caracterización empírica y fenomenológica, fisiológica y psicosomática, queda un rescoldo que solo sacia su sed de verdad en la dilucidación del fundamento último de todo ello. De, digámoslo sin rubor, las *últimas causas metafísicas*.

Cuesta justificar en la sociedad contemporánea tales expresiones, incluso en ambientes académicos. Pero más allá de las expresiones nominales (utilícese la que menos incomodidad genere, lo mismo da) el rescoldo sigue vivo. Y no va apagarse. Porque hablar de educación *también* es eso. Se pueden obstruir, pero las preguntas seguirán indemnes: los fines últimos de la educación, la unidad de la vida humana en su manifestación operativa y en su unidad personal, la unidad educativa como ordenación de la praxis a un fin, la naturaleza misma del hombre y la verdad práctica que no puede sino fundamentarse en una estructuración específica de lo real que atañe a la dimensión humana. Esto es lo que expresa, en nuestro último y sexto fragmento (que en realidad son dos), Tomás de Aquino en su *De magistro*:

[...] el hombre puede llamarse con propiedad verdadero maestro, capaz de enseñar y de iluminar la mente, no porque infunda la luz en la razón, sino porque coadyuva a luz de la razón para llevarla a la perfección de la ciencia por medio de lo que propone exteriormente.⁶

¿Pero qué es esa capacidad? «iluminar» la mente, la «luz» de la razón. Estas metáforas luminosas, ¿por qué? Si volvemos a preguntar, las metáforas se vuelcan en claros compromisos metafísicos, pues no queda otro remedio si de lo que se trata es de la explicación radical de una realidad:

Ha de responderse que no se dice que el docente traspassa su ciencia al discípulo, como si produjera en el discípulo la misma ciencia numéricamente que hay en el maestro. Prodúcese, al contrario, en el discípulo mediante la enseñanza, una ciencia semejante a la que existe en el maestro, educada de la potencia al acto [...].⁷

⁶ «[...] quod homo, verus et vere doctor dici potest, et veritatem docens, et mentem quidem illuminans, non quasi lumen rationi infundens, sed quasi lumen rationis coadiuvans ad scientiae perfectionem per ea quae exterius proponit» [Tomás de Aquino: *De veritate*, q. 11, a. 1 ad 9].

⁷ «[...] quod docens non dicitur transfundere scientiam in discipulum, quasi illa eadem numero scientia quae est in magistro, in discipulo fiat; sed quia per doctrinam fit in discipulo scientia similis ei quae est in magistro, educta de potentia in actum [...]» [Tomás de Aquino: *De veritate*, q. 11, a. 1 ad 6].

«De la potencia al acto». Puede parecer un mantra, el de la potencia y el acto, que, como el bálsamo de Fierabrás, se utiliza para solucionar cualquier problema filosófico. Pero tras la queja, empero, el problema sigue indemne. El hecho de que un *yo* docente habla a un *tú* discente, de un *ello*, diverso del *yo* y del *tú* al que ambos refieren y que impele a una explicación radical de esa interacción psicosomática o «sensitivo-intelectual» entre las inteligencias (conceptos, ideas, imaginación, etc.) y el mundo sensible (de los sonidos verbales, de los gestos, etc.). ¿Es dicho acto educativo un acto comunicativo, meramente transitivo? No, desde luego, si entendemos que tanto maestro como discípulo son activos y eficientes (cada uno a su modo). Pero dicha actividad ¿en qué se diferencia? ¿Acaso no hay cooperación en la unidad del efecto bajo esa dualidad de la acción? ¿No hay dos causas actuantes, elementos parciales de un solo efecto (¿coordinados, subordinados uno al otro)? ¿Cómo distinguir la acción del efecto? ¿El resultado del resultante?

Se hace patente que, ya no responder, sino el hecho mismo de plantear en sus términos estas preguntas, nos enreda de lleno en un cuestionamiento metafísico. Y como dice el refrán griego «el principio es la mitad de todo trabajo»⁸, por eso estos seis fragmentos son indicativos de un plan de investigación que busca, más que ofrecer respuestas, explorar problemáticas en torno a la clase de realidad que sea el acto educativo y la posibilidad misma de la transmisión de un saber en dicho acto. Para ello he dividido la presente investigación en tres apartados. El primero es de naturaleza más «técnica» y problemática. Está orientado a exponer las dificultades del acto de enseñanza y del proceso conceptual de aprendizaje con el objetivo de ofrecer una definición precisa de lo que sea el proceso educativo entendido como un acto de enseñanza y aprendizaje.

En cuanto a los capítulos segundo y tercero, son de naturaleza más metafísica. Exponen, a partir de posicionamientos concretos, problemas e intentos de solución en torno a la problemática de la transmisión educativa y a la participación del maestro y el alumno en dicho acto transitivo. El capítulo segundo es un *videtur quod* en sí mismo, a partir de la problemática del acto educativo como autónomo/heterónimo. La problemática agustiniana es heredera de toda una concepción histórica que bajo distintos

⁸ «ἀρχὴ δὲ τοῖ ἥμισυ παντός» [en, por ejemplo, Luciano de Samosata: *El sueño*, 37 [en *Obras I*, Madrid: CSIC, 1992, p. 2 – 4].

presupuestos metafísicos exhiben una misma conclusión: el aprendizaje «por otro» es imposible, y el maestro es un mero «agente ostensivo» o un «guía» en todo caso no necesario de manera esencial en un proceso que es puramente interno y autónomo en cuanto a su posibilidad misma. Curiosamente desde otros presupuestos metafísicos muy distintos, ciertas concepciones pedagógicas contemporáneas suelen llegar a conclusiones similares (es lo que en la investigación denomino «una educación sin maestros»). El capítulo tercero está dedicado a ofrecer una vía de problematización sistemática basada en ciertas asunciones metafísicas, en este caso de corte aristotélico, que pueden ser extraídas del *De magistro* aquinatense, pretendida respuesta a ciertas problemáticas agustinianas que intenta, conciliando el claro problema de que el acto educativo es acto, ante todo, de uno mismo en cuanto aprende, resaltar la importancia (no en sentido, moral, didáctico, pedagógico, sino importancia metafísica en la constitución de una realidad llamada educación) que pueda tener el maestro en el acto de enseñanza y en la posibilidad de transmisión de su saber al alumno.

Con esto se completa una investigación cuyo ánimo es principalmente problematizador, y no guiado en su aspecto propositivo por ningún ánimo de exclusividad, sino por una marcada economía entitativa y enemistad hacia toda complejidad superior no nacida de los frutos problemáticos atisbados. El objetivo principal es, ante todo, resaltar la importancia, no solo de la una «Filosofía de la educación», sino de una «reflexión metafísica de la educación» que sea capaz de explicitar la importancia, no solo moral, social, política o didáctica, sino también metafísica, de una realidad como es ese extraño ente que denominamos educación.

1.- INTRODUCCIÓN PARA PERPLEJOS: ¿QUÉ ES ENSEÑAR?

«Porque, manifiestamente vosotros estáis familiarizados desde hace mucho tiempo con lo que propiamente queréis decir cuando usáis la expresión *enseñar*; en cambio, nosotros creíamos otrora comprenderla, pero ahora nos encontramos en aporía. ¿Tenemos hoy una respuesta acerca de lo que propiamente queremos decir con la palabra «enseñar»? De ningún modo. Entonces es necesario plantear de nuevo *la pregunta por el sentido de la enseñanza*. ¿Nos hallamos hoy al menos perplejos por el hecho de que no comprendemos la expresión «enseñar»? De ningún modo. Entonces será necesario, por lo tanto, despertar nuevamente una comprensión para el sentido de esta pregunta».

Permítaseme comenzar con este artificio en forma de «paráfrasis modificada» (remitiendo al famoso *motto* de Heidegger del *Sofista* platónico al principio de *Ser y tiempo*). No como mera floritura retórica, sino porque creo que sirve para encuadrar, de manera igualmente óptima, la cuestión del proceso educativo en nuestros tiempos. En efecto, la cuestión no es solo que nos encontremos en dificultades a la hora de definir el término «educación» o «enseñanza», sino que no somos ni siquiera conscientes de hallarnos en tal estado de dificultad. Hay algo peor que una aporía y es el hecho de no ser conscientes de la misma; de actuar y pensar como si se encontrase disuelta o como si no hubiese necesidad de exponer su planteamiento.

Por eso la presente investigación busca, antes que todo intento de respuesta y sistematización, *plantearse la necesidad de plantear la educación*. De habitar en la perplejidad de una pregunta: «¿Qué es enseñar?», «¿Qué clase de realidad es la educación?», «¿Qué clase de actividad», «¿Cómo distinguir *educar* de cualquier otra actividad humana?». Insisto. No son preguntas planteadas a la espera de ser respondidas. Son preguntas hechas con la intención de parar mientes sobre la misma cuestión. Sobre la necesidad de problematizar radicalmente una realidad. ¿Qué es *eso*? ¿Existe? ¿De qué modo *es*? La perplejidad no urge una respuesta, sino que anida su carcoma metafísica en la posibilidad misma de que se diga de una cosa *que es*. Es el motor mismo de arranque filosófico. Pedimos que funcione el «motor de la educación», pero concebimos dicho motor como una caja negra, algo que tiene un *input* y un *ouput* y que simplemente parece

funcionar. Pero, ¿cómo funciona? ¿Cuál es la «ingeniería» de ese motor educativo? ¿Cuáles son los principios mismos y las leyes sobre las que basa su funcionamiento? Así, la educación no es simplemente observada «con miras a», sino que se la cuestiona en su «ser-educación». ¿Cómo es que puede haber *algo* en lo real que permita que un sujeto humano *aprenda* algo; *enseñe* algo a otro sujeto? ¿Qué queremos decir con todo ello? Parar mientes en el significado mismo de esa cuestión y en la posibilidad misma de plantearla, ese es el objetivo que me planteo.

POR UN PUÑADO DE BUENAS RAZONES

¿Por qué preguntar «qué es enseñar» o «cómo distinguir la educación de otras actividades» es importante? Estimo, inspirándome en Hirst⁹ que esta pregunta es importante, al menos, por cuatro razones:

(1) En primer lugar, ante la proliferación constante de distintas metodologías educativas, falta, en muchas ocasiones, una explicitación clara de qué se entiende por *enseñanza*. Cada metodología hace hincapié en un aspecto diferente de la educación: el de *indagación*, el de *descubrimiento*, el de *juego*, etc. Este aspecto se presenta como renovador, «crucial», y gana un peso en detrimento de otros aspectos, como mínimo, igual de importantes. Pero en la discusión de tales métodos falta en ocasiones clarificación teórica y comprensión sobre lo que es el acto educativo.

Permítame el lector un ejemplo ilustrativo del estado del problema: la novedosa metodología educativa ABP o «Aprendizaje Basado en Proyectos». En una puntera publicación académica encontramos la siguiente definición:

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) [...] es un modelo educativo en el cual los estudiantes trabajan de manera activa, planean, implementan y evalúan procesos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula de clase [...]. Este método educativo busca que el estudiante sea el protagonista de su propio aprendizaje.¹⁰

⁹ Hirst, P.: «What is Teaching?» en *Journal of Curriculum Studies*, vol. 3, n.º 1, 1971, pp. 5-18.

¹⁰ Pérez, A. et al. (ed.): *Iniciación al Aprendizaje Basado en Proyectos. Claves para su implementación*. Universidad de La Rioja, 2021, p. 5.

Varios conceptos sobrevuelan la explicación de dicho modelo: *trabajo, plan, implementación, evaluación, procesos, aplicación, aprendizaje*. Pero, ¿cómo se conectan todos ellos con el concepto genérico de aprendizaje? ¿Son todos los conceptos necesarios y/o suficientes? ¿Puede haber alguno más? ¿Cómo diferenciamos el ámbito conceptual de estos términos en un contexto de aprendizaje de otro que no lo es? Y un sinnúmero de preguntas que se reducen a una cierta indeterminación teórica acerca de qué significa exactamente que un sujeto sea «protagonista de su propio aprendizaje». Desde luego, renglones más adelante se intenta dar soporte teórico al ABP. Este soporte es claro: el *constructivismo*,

[...] una ideología que se basa en que la persona es un producto creado por el ambiente que lo rodea y a su vez, por sus características internas. Es por ello que la persona se va construyendo día a día mediante la suma de los conocimientos previos que tenga esta persona, y la interacción de los dos factores que se han mencionado anteriormente, el ambiente y las disposiciones internas.¹¹

Dejemos a un lado la extrañeza inicial que produce la denominación del constructivismo como «ideología», y de que la persona sea analizada como un «producto». Que todo individuo, más allá de cuestiones ontológicas, es la suma de vivencias internas y externas no es, por cierto, más que una perogrullada del sentido común. Pero, ¿qué es eso de que una persona se «va construyendo a sí misma»? ¿Desde que instancia habla «el sujeto que construye al sujeto»? ¿Cómo ha adquirido esos «conocimientos previos» respecto a los cuales aditivamente construye los nuevos? ¿Cómo se produce esa doble interacción y con qué valor de cada uno de esos dos factores? En ningún momento se habla de *educación, enseñanza, o proceso educativo*. Por no decir de conceptos como *profesor o maestro* cuya ausencia total en esta serie de definiciones es algo sintomático, reducidos, podemos suponer a ese «factor ambiente», parte de ese producto-sujeto autopoiético. En todo caso, la necesidad de clarificación y profundización conceptual ya es legitimización suficiente para iniciar una labor filosófico-conceptual de investigación.

(2) De ahí la segunda razón, conectada estrechamente con la primera: hay una gran cantidad de términos que se encuentran «sobrevolando» el mismo espectro lógico que el término educación. Y, sobre todo, hay una serie de términos que consideramos, o bien no

¹¹ Pérez, A. et al. (ed.): *Iniciación al Aprendizaje...* op. cit., p. 5.

adecuados, o bien directamente indeseables, pero que se encuentran también llamando a la puerta de este espectro lógico. Son términos como *adoctrinamiento*, *predicación*, *publicidad* o *propaganda*. Es evidente, por nuestro contexto social y cultural actual, que hay una clara toma de conciencia y de sensibilidad acerca del debate sobre *cuáles de estos términos deberían de llevarse a la escuela y cuáles no*. Pero percatarnos de la idiosincrasia de tales conceptos y de sus conexiones con la tarea educativa requiere igualmente una seria demarcación sobre lo que es enseñar (además, este problema se conecta con otros como: ¿puede una máquina enseñar? ¿puede ser una aplicación, recurso o algoritmo un recurso educativo? ¿es la enseñanza subliminal un tipo de aprendizaje? Problemas muy dispares entre sí, pero cuya dilucidación parte de una misma exigencia: la de demarcar el concepto de educación y de proceso educativo.

(3) Un contraejemplo usual a estos dos problemas es: «bien, no niego que necesitemos una clarificación conceptual y teórica. Pero eso es algo realmente accesorio para una ciencia práctica, como lo es la pedagógica y educativa, en la que se *investiga*, se *contrastan empíricamente* las técnicas educativas, y de ahí podemos deducir su *validez y eficiencia*». No puede negarse el valor crucial que tiene la experimentación y contrastación empírica de las metodologías de enseñanza. Pero, ¿cómo encontrar criterios de conducta que sean valorativamente relevantes en dicha contrastación sino poseemos un concepto claro de lo que es enseñar? Al final, lo que la realidad termina mostrando es que muchos de estos métodos se verifican bajo simples suposiciones acerca de su calidad que se dan por presupuestas en su conformación teórica. Y la calidad de dichos resultados se basan en una *profecía autocumplida* de dudosa legitimidad, sobre todo a falta de haber clarificado en qué casos y bajo qué parámetros se está llevando a cabo realmente un proceso de enseñanza.

(4) Y, por último, tener una idea clara del concepto de enseñanza es de vital importancia para la profesión docente. *Nuestras actividades dependen de cómo las juzgamos*. De lo que creemos acerca de ellas, de las expectativas y concepciones que las acompañan. Si un docente tiene ideas absurdas y confusas sobre lo que es enseñar, es muy probable que su labor docente sea igual de absurda y confusa. Hirst lo expresa de manera brillante:

Una de las cosas más importantes, para un maestro, sin duda, es tener una noción clara de la índole de la actividad principal a la que profesionalmente se consagra. Y si ello es verdad respecto a los maestros, en general, sin duda también lo es respecto a los maestros de los maestros, en particular.¹²

WHAT IS HE DOING?

Por tanto, una cuestión clave, que sería una de las posibles concreciones a la pregunta por ¿qué es enseñar? puede ser: *¿cómo distinguir la enseñanza de cualesquiera otras actividades humanas posibles?* Bien. Hagamos un ejercicio mental. Entremos en una clase y observemos a un profesor *enseñar* a sus alumnos. ¿Qué está pasando exactamente ahí? Pongámonos, de momento, del lado del docente¹³. Lo que aquí nos parece esencial es, como hace Komisar en su clásico artículo *Teaching: Act and Enterprise*¹⁴, simplemente preguntar: *What is he doing?* Desde luego, nuestro imaginario profesor podría interpretar legítimamente el significado de la pregunta en al menos tres sentidos posibles:

- (1) Un *quehacer profesional*.
- (2) Un *quehacer general*.
- (3) Un *quehacer actual*.

Centrémonos, de momento, en (1) y (2). En cuanto a (1) es evidente que interpreta la pregunta «¿qué estás haciendo?» en un sentido laboral/profesional/ocupacional. En castellano puede ser perfectamente traducible a «¿a qué te dedicas?». Aquí, el término «enseñanza» está por una *ocupación*. Una ocupación, que generalmente (pero no necesariamente) será laboral/profesional. Respuesta, como decimos, legítima, pero poco «interesante» filosóficamente. Es, siguiendo el modelo socrático, como si preguntáramos por la justicia y se nos respondiese que «justicia es lo que hace el juez». No diríamos que es una afirmación incorrecta. Pero si parcial y «huidiza»: seguimos sin saber lo que es enseñar, por muy iluminadora que pueda resultar la apostilla por la cual ciertas ocupaciones humanas se encargan de ello.

¹² Hirst, P.: «What is Teaching?»... op. cit., p. 7.

¹³ En el siguiente capítulo (2) expondremos la problemática desde el lado del alumno. Con todo ello tendremos preparado (problematizado) el contexto entero de la «enseñanza-aprendizaje».

¹⁴ Komisar, P.: «Teaching: Act and Enterprise» en *Studies in Philosophy and Education*, n.º 6, 1968, pp. 168-193.

Dejemos (1), pues poco más puede aportarnos en la presente investigación, y atendamos a (2), lo que nos llevará a una apostilla de vital importancia. Por *quehacer general* entendemos que, ahora, la pregunta: «¿qué estás haciendo?» se entiende como: «¿qué estás haciendo ahora/el martes por la mañana/durante la próxima hora? Evidentemente, nuestro profesor podría responder que está enseñando, pero, y esto es lo importante, no en el sentido de que el acto que esté justamente realizando ahora sea un acto de enseñanza, sino en el sentido de que «está comprometido» con cierta empresa¹⁵ que es la de enseñar. Utilizando una expresión castellana, el profesor nos diría que *está dando clase*. Pero que el profesor esté dando clase, por ejemplo, durante la próxima hora, no significa que justamente en un momento determinado t tenga que estar realizando un acto de enseñanza (e) necesariamente. Digámoslo de un modo más técnico: el conjunto de actividades/actos que se lleva a cabo el profesor de nuestro experimento bajo la denominación de «dar clase» (x) es el resultado de la conjunción de toda una serie de acciones que denominaríamos específicamente de enseñanza (e) más toda una serie de acciones que entran dentro de dicha empresa pero que no denominaríamos acciones educativas (no directamente): subir y bajar las persianas, sacar punta a un lápiz, mandar callar a los alumnos, etc. (a). De modo que:

$$(e \wedge a) \rightarrow x$$

Apliquemos una sencilla regla lógica tras todo lo dicho. Si tales condiciones no se cumpliesen (el profesor no estuviese «dando clase») implicaría que

$$\neg(e \wedge a) \equiv (\neg e \vee \neg a)$$

Y que, por tanto: o bien no se están llevando actos específicamente educativos o bien no se están llevando a cabo esa serie de acciones aparejadas, o ambas. Pero a esta disyuntiva debemos nosotros realizar una breve apostilla. Ya que es una disyuntiva excluyente. Podemos aceptar que no se esté dando clase si (1) no se están llevando actividades específicas de enseñanza ($\neg e$) y si (2) no se está llevando a cabo ni actividades específicas ni asociadas ($\neg e \vee \neg a$). Pero lo que de ninguna manera podemos

¹⁵ Como bien aclara Komisar, aquí «empresa» (*enterprise*) no posee ningún sentido técnico, sino que está por actividad o secuencia de actos: «'Enterprise' here has no particular technical, much less precise or rigorous, meaning; it is approximately synonymous with 'sequence of acts' or 'general activity' and the like. In truth, the more fitting term for the 2 level would be 'activity', but that term is already overburdened with controversy» [Komisar, P.: «Teaching: Act and Enterprise»... op. cit., p. 174].

aceptar es que se diga que el profesor está dando clase, mientras que lo que está simplemente haciendo es *a*:

$$(\neg e \wedge a) \rightarrow x$$

De ninguna manera. Es como si en nuestro experimento mental nuestro profesor emplease su hora de clase en subir y bajar persianas, afilar lápices o limpiando la pizarra, etc. De ninguna manera podríamos afirmar que ese profesor ha estado esa hora *enseñando*.

Observación que nos lleva directamente al punto (3) y a interpretar la pregunta por un *quehacer actual*, es decir, en donde el profesor puede decir que está enseñando si y solo si está realizando una serie de acciones *específicamente educativas*, ya que toda actividad asociada (como bajar la persiana o mandar callar a los alumnos) solamente podrá denominarse educativa *extrínsecamente*¹⁶ respecto a tal(es) actividad(es) específica(s). Quizá el lector desearía haber empezado directamente por aquí, rechazando (1) y (2) por clara y redundantemente accidentales respecto a la tarea que nos proponemos investigar. Pero, en todo caso, es un presupuesto importante (y la labor filosófica consiste, entre otras cosas, en explicitar presupuestos) que la pregunta por la enseñanza deba concretarse en la búsqueda de las *actividades que sean específicas de tal actividad*.

A MÁS CÓMO, MENOS QUÉ

Pero lo cierto es que ahora la pregunta y el problema son desplazados por nuevos interrogantes: ¿cuáles son esas «actividades específicas»? ¿cómo diferenciarlas de cualesquiera otras actividades? Si enseñar es una actividad específica, no es, desde luego, una clase de actividad que sea fácilmente definible, como lo es por ejemplo andar, correr, dormir o montar en bicicleta (incluso en un sentido ostensivo). Volvamos un momento a nuestro imaginario ejemplo. Nuestro profesor podría estar describiendo un evento histórico, por ejemplo, el de la batalla de Las Navas de Tolosa. A este acto podríamos llamarlo enseñar. Pero podría no estar explicando nada, sino simplemente dibujando unas

¹⁶ Concretamente dichas actividades (*a*) son llamadas educativas bajo una analogía de atribución con denominación extrínseca, donde el primer analogado o analogado principal sería la actividad específica a considerar.

figuras en la pizarra, mostrando unas figuras o realizando un experimento. Y en todos esos casos nos sentiríamos tentados a decir que ese profesor está enseñando.

¿Entonces? ¿Hay alguna actividad que designe inmediata y claramente una actividad que específicamente es enseñar? Una primera respuesta aceptable sería: quizá exista un número limitado de actividades específicas, un conjunto, de tal modo que enseñar sea realizar o efectuar alguna de ellas. Así, un profesor estaría enseñando si hace una actividad o más actividades del conjunto {interrogar, demostrar, probar, explicar, dibujar, ...}. No podría negarse que todo profesor competente debería poder (potencialmente) saber realizar muchas de estas actividades. Pero no estamos discutiendo sobre eso aquí. Lo que intentamos dilucidar es si alguien que está realizando alguna de esas actividades está *específicamente* enseñando. La respuesta evidente es que no. O que no necesariamente. En un interrogatorio policial se interroga sin enseñar, un pintor dibuja sin enseñar, un letrado explica sin enseñar. No es necesario continuar con los ejemplos. Es evidente que la enumeración no es un buen criterio para definir el acto específico de la enseñanza. ¿Entonces? Una anotación importante a este problema nos la ofrece Chesterton, cuando, ahora sí, le dejamos explicarse sobre porque «la educación no existe»:

Por supuesto, el meollo de la cuestión de la educación es que no existe. No existe como existen la *teología* o el *militarismo*. *Teología* es una palabra parecida a *geología* [...]. Pero *educación* no es una palabra como *geología* o *cazuela*. *Educación* es una palabra como *transmisión* o *hereditario*; no es un objeto sino un método. Debe significar la transmisión de ciertos hechos, puntos de vista o cualidades al último recién nacido. Pueden ser los hechos más triviales, los puntos de vista más ridículos o las cualidades más ofensivas, pero si se transmiten de una generación a otra son educación (Chesterton, 2013: 170).¹⁷

Esta explicación chestertoniana destaca un punto muy importante, al poner en el acento, no en una «especificidad objetual», sino en una «especificidad metodológica». Pensemos en actividades como trabajar o la jardinería.¹⁸ ¿Qué clase de actividad tiene que estar realizando un sujeto para poder decir que está trabajando?

Trabajar: {Escribir, conducir un autobús, atender a un cliente, levantar barriles, reparar electrodomésticos, servir cerveza, ...}

¹⁷ G. K. Chesterton: *Lo que está mal en el mundo...* op. cit., p. 170.

¹⁸ Los ejemplos los tomo de P. Hirst: «What is Teaching?»... op. cit., p. 9.

La lista es potencialmente interminable. Lo cual parece indicar que cualquier actividad humana podría constituir, en el contexto y forma adecuados, un trabajo. ¿Y la jardinería?

Jardinería: {Cavar, podar, cortar el césped, fertilizar, regar, ...}

La gama de actividades sigue siendo amplia, pero no diríamos que cualquier actividad es potencialmente una actividad de jardinería. Entonces, ¿a qué se parece más enseñar? ¿a realizar un trabajo o a realizar actividades de jardinería? Por un lado, se asemeja bastante a «realizar un trabajo» ya que tiene en común el hecho de englobar casi cualquier actividad. Toda actividad humana es potencialmente remunerable e igualmente toda actividad humana es potencialmente enseñable. Pero hay una diferencia importante: si yo, por ejemplo, voy conduciendo da igual que lo esté haciendo por trabajo o por otra finalidad. Dejando de lado la consideración de mis actitudes y estados mentales, la actividad de conducir es igual, independientemente de la finalidad con la que se haga. No pasa lo mismo con la enseñanza. Es evidente que la actividad de «enseñar a conducir» implica la de conducir *más algo*:

Enseñar a conducir = conducir + x

Esto entronca con el parecido que la actividad de enseñar tiene con la de jardinería. Porque para decir que un sujeto está enseñando a conducir, lo que tendríamos que decir es que está haciendo ese algo más x que conducir, por ejemplo, *demostrar*, o *describir*, o *ejemplificar*, etc. Es decir, que todas las actividades que ocurren dentro del marco de la enseñanza deben estar encuadradas en una serie de actividades específicas como las que antes hemos mencionado: demostrar, explicar, probar, contar, etc.:

Enseñar a conducir = conducir + { actividad específica: demostrar, describir, probar... }

Con estas consideraciones hemos avanzado mucho en nuestra caracterización de la enseñanza, pero seguimos teniendo las mismas limitaciones que antes habíamos apuntado. Por mucho que seamos capaces de limitar el conjunto de actividades específicas que dan «soporte» para que una actividad sea de enseñanza, dichas actividades pueden ser realizadas en contextos muy variados que no tienen por qué ser los de enseñanza. Por lo tanto, la estrategia de caracterizar las actividades de enseñanza en términos de actividades del estilo: demostrar, probar, describir, etc. es igualmente infructuosa. Más

bien la pregunta es: ¿por qué y en qué medida esas actividades pueden estar insertas en un contexto de enseñanza? No cabe sino insistir en lo dicho por Chesterton: la educación es un *método*.

En este punto, algunas afirmaciones de Tomás de Aquino en distintos pasajes de sus obras sobre la función del maestro pueden ser muy iluminadoras. Como en el siguiente pasaje de la *Summa contra gentiles*:

Luego quien enseña empieza a enseñar del mismo modo que descubre quien empieza a descubrir, o sea, presentando a la consideración del discípulo los principios que éste ya conoce [...] y proponiéndole ejemplos sensibles, por cuyo medio se formen en el alma del discípulo las imágenes (*phantasmata*) necesarias para la intelección.¹⁹

El que enseña no enseña *sino como quien descubre*. Es decir, no simplemente haciendo uso y consideración de los principios que enseña como ya instituidos, sino en tanto *los propone* a la consideración del alumno a través vías «de aprendizaje», hoy diríamos, *pedagógicas*. En el mismo sentido se refiere en la *Summa theologiae*:

[...] suministrándole algunos medios o ayudas de los cuales pueda usar su entendimiento para adquirir la ciencia, tales como ciertas proposiciones menos universales, que el discípulo pueda juzgar mediante sus previos conocimientos, o dándole ejemplos palpables o cosas semejantes [...].²⁰

Es decir, que el que enseña no simplemente realiza una actividad con el complemento de otra actividad específicamente educativa («actividad + x») sino que requiere a través de «medios o ayudas» para que simplemente el alumno pueda «por él mismo» realizar tal actividad de manera correcta y con consciencia de los principios que la dirigen. Preguntar por «el qué» específico de la enseñanza es errar el tiro, cuando lo verdaderamente relevante es «el cómo». Es cambiando este enfoque (lo que llamo *a más cómo menos qué*) como somos capaces de atisbar el *quid* del proceso de enseñanza. Komisar lo expresa de manera clara:

El asunto podría expresarse de la siguiente manera: cuando una pregunta tiene que ver con *qué* acto se está realizando, entonces una respuesta en términos de «enseñanza» es

¹⁹ «Docens igitur hoc modo incipit docere sicut inveniens incipit invenire: offerendo scilicet considerationi discipuli principia ab eo nota [...] et proponendo exempla sensibilia, ex quibus in anima discipuli formentur phantasmata necessaria ad intelligendum» [Tomás de Aquino: *Summa contra gentiles*, II, c. 75, ad 3 (la traducción es mía)].

²⁰ «[...] proponendo ei aliqua auxilia vel instrumenta, quibus intellectus eius utatur ad scientiam acquirendam, puta cum proponit ei aliquas propositiones minus universales, quas tamen ex praecognitis discipulus diiudicare potest; vel cum proponit ei aliqua sensibilia exempla, vel similia [...]» [Ídem: *Summa Theologiae*, I, q. 117, a. 1, co.].

evasiva. Pero cuando la pregunta es *cómo* el acto encaja en lo que se está haciendo, cuando se pregunta por el *modo* de hacer, entonces «enseñar» es una respuesta adecuada.²¹

Lo que en lenguaje técnico-filosófico puede traducirse al famoso adagio de que todo instrumento para que cumpla su función de instrumento, necesita de una causa que se sobreponga a la suya, para realizar lo que por sí misma no podría conseguir:

Es la naturaleza del instrumento en cuanto instrumento mover algo más cuando se mueve a sí mismo. Por lo tanto, el movimiento por el cual el agente principal mueve el instrumento está relacionado con el instrumento [...]. Es de esta manera, por ejemplo, que una sierra trabaja sobre un banco. Ahora bien, aunque la sierra tiene una acción que se adscribe a ella de acuerdo con su propia forma (cortar), sin embargo, tiene un efecto que no se adscribe a ella sino en la medida en que es movida por un artesano, a saber, hacer un corte según el patrón. Así un instrumento tiene dos operaciones: una que le pertenece según su propia forma, y otra que le pertenece en la medida en que es movida por el agente principal y que se eleva por encima de la capacidad de su propia forma.²²

Es decir, que la actividad específicamente educativa es aquella instrumentalidad o función educativa es adquirida, no por la misma naturaleza *per se* de la actividad, sino por la causa principal, el sujeto agente docente que dota a esa actividad de su marcado carácter docente. Con lo cual ya podemos decir abiertamente qué es lo que caracteriza a una actividad como específicamente una actividad de enseñanza: su *intención*.

Se nos hace ahora claro cómo es en este concepto, *intención*, en el que nos podemos apoyar para calificar determinadas actividades como de enseñanza. Es la intención con la que un sujeto realiza una actividad la que caracteriza de manera fundamental el hecho de que dicha actividad sea una actividad de enseñanza. A nuestro profesor imaginario le preguntamos qué está haciendo, y nos responde con una serie de actividades, pero en el contexto y en la intención de que dichas actividades se supeditan a la intención general por las que se ven dotadas por el profesor. ¿Y cuál es esa intención? La respuesta se impone casi natural y burdamente: *la intención de producir un aprendizaje*.²³

²¹ «Though redundant, the point might be put this way: When a question has to do with *what*, act is being done, then an answer in terms of 'teaching' is evasive. But when the question asks *how* the act fits in, asks after the *manner* of the doing, then 'teaching' is a proper answer» [P. Komisar: «Teaching: Act and Enterprise»... op. cit., p. 174 (la traducción es mía)].

²² «Haec enim est ratio instrumenti, in quantum est instrumentum [...] ita se habet motus quo movetur a principali agente, ad instrumentum, sicut serra operatur ad scamnum. Quamvis enim serra habeat aliquam actionem quae sibi competit secundum propriam formam, ut dividere, tamen aliquem effectum habet qui sibi non competit nisi in quantum est mota ab artifice, scilicet facere rectam incisionem, et convenientem formae artis. Et sic instrumentum habet duas operationes: unam quae competit ei secundum formam propriam; aliam quae competit ei secundum quod est motum a per se agente, quae transcendit virtutem propriae formae» [Ídem: *De veritate*, q. 27, a. 4, co. (la traducción es mía)].

²³ P. Hirst: «What is Teaching?»... op. cit., p. 9.

Puede parecer, en primer término, una respuesta trivial. Pero no por ello deja de ser fundamental y de enorme importancia. Porque el concepto de enseñanza es totalmente ininteligible si no se conecta con el concepto de aprendizaje. Supone afirmar, entonces, que no hay tal cosa como enseñanza si no hay a su vez una intención de causar aprendizaje. Y, por lo tanto, la caracterización y la razón de ser de la enseñanza se basará, dependerá y estará interconectada con la caracterización y razón de ser del aprendizaje.

Enseñanza → aprendizaje

A partir de esta afirmación hemos de hacer una serie de observaciones: (1) Se podría objetar a esta caracterización que, efectivamente, un sujeto puede aprender sin necesariamente ser enseñando explícita o directamente. Es decir, que frente a la consideración *heteroeducativa* que hemos planteado (un sujeto es docente y otro es discente²⁴) existe otra *autoeducativa* (el sujeto es docente y discente al mismo tiempo). Esto es una objeción totalmente legítima e importante. Es legítima, y por eso hemos especificado que la enseñanza implica aprendizaje («enseñanza → aprendizaje») y en ningún caso que el aprendizaje implique (no necesariamente) enseñanza («aprendizaje → enseñanza» o «aprendizaje ↔ enseñanza»). El problema de si «uno puede ser maestro de sí mismo»²⁵ es de crucial importancia en una consideración filosófica de la educación. Permítanos el lector que aplacemos, por el momento, tal cuestión, que en su momento será abordada.

(2) Imaginémonos que nuestro profesor A enseñó a sumar a un alumno B. Lo que usualmente entendemos por ello, no es solamente que A intentó que B aprendiese a sumar, sino que, en efecto, B consiguió aprenderlo. Pero lo cierto es que podría concebirse un contexto en el que A pudiese estar enseñando a B, en el sentido más pleno del término y sin embargo B no estuviera aprendiendo absolutamente nada. Es cierto que podríamos decir que A «falla» en el éxito de la tarea de enseñanza, pero en principio no negaríamos que, aun así, A está enseñando. ¿Qué significa todo esto? Significa que lo que denominamos educación, en su sentido pleno, implica una enseñanza acompañada de su

²⁴ Por supuesto puede haber más de un sujeto docente para un mismo discente, e igualmente más de un sujeto discente para un mismo sujeto docente (esto último es lo que suele ocurrir en una clase convencional).

²⁵ «*Aliquis possit dici magister sui ipsius*», ese es el título que lleva la q. 2 del *De magistro* aquinatense.

correspondiente aprendizaje (Educación \rightarrow enseñanza \wedge aprendizaje). Pero significa igualmente que la enseñanza, tomada aisladamente no implica «por sí sola» aprendizaje (no es verdad que Enseñanza \rightarrow aprendizaje). No es correcto. *No es el caso* que enseñar implique (necesariamente) aprendizaje. Más bien lo que podemos decir es que *enseñar implica la intención de suscitar aprendizaje*:

Enseñanza \rightarrow intención de suscitar aprendizaje

(3) Otro tanto puede decirse del aprendizaje, al que le ocurre lo mismo que al concepto o actividad de enseñanza. Pues, ¿qué es aprender? Saber, creer algo que no se creía, adquirir un hábito, una capacidad, etc. De nuevo tenemos un concepto polimorfo cuya definición no se puede agotar en la simple enumeración de casos. ¿Qué es lo que caracteriza a una actividad para que pueda ser denominada como actividad de aprendizaje? La respuesta se encuentra, de nuevo, en el examen de la *intención* que caracteriza al proceso de aprendizaje. Y es que, de manera análoga a como la enseñanza implica una intención por suscitar un aprendizaje, el aprendizaje a su vez implica una intención en tanto finalidad: *la de una realización específica o estado final*.²⁶ Dicho de otro modo:

B aprende si *B* posee la intención de lograr algún fin particular o estado *X* (donde *X*: creencia, destreza, actitud, etc.)

Con lo cual *B* estará realizando la actividad de aprender si cumple con dicha condición, incluso aunque falle en su cometido. *B* puede estar aprendiendo a sumar, y no conseguirlo en determinado momento, pero no por ello negaríamos que está, precisamente, aprendiendo a ello. Puede haber fallo en el logro de la actividad de aprendizaje, pero lo que no puede no haber es intención. ¿Puede haber aprendizaje sin intención? A este respecto es importante señalar la diferencia entre «intencional» y «consciente» o «autoconsciente», que no son equivalentes. Bien podría darse en el sujeto una intencionalidad de aprendizaje, sin que el sujeto sea consciente de tal intencionalidad en tanto tal. Es más, la mayoría de los casos de aprendizaje suelen quedar englobados en esta caracterización. Pero otra cosa muy diferente es que el proceso intencional se vea omitido y sustituido por un mecanismo causal determinado. En este caso el sujeto discente

²⁶ P. Hirst: «What is Teaching?»... op. cit., p. 11.

terminaría adquiriendo el logro o estado X a pesar de no tener intencionalidad ninguna sobre él. Pensemos en mecanismos conductistas, en condicionamientos de distinto tipo (como enseñanza subliminal), aprendizaje durante el sueño e incluso hipnosis. No es cometido de la presente investigación el intentar «desgajar» este tipo de aprendizajes del que hemos caracterizado. Es un hecho social y lingüístico que el concepto «aprender», en algún sentido general, engloba a ambos. Pero debe tenerse consciencia de que cuando se utiliza el término aprendizaje en este sentido *no intencional* y *causal* se está hablando de un proceso cualitativamente diferente al aprendizaje en términos *intencionales*. La distinción debe ser clara, aunque la palabra englobe a ambos. Y, aunque no me ocuparé de si en contextos educativos este proceso causal es o no «educativamente deseable», postularé que, en un sentido genuino el aprendizaje «educacional» implica la definición intencional dada, dejando a un lado los meros mecanismos causales y no intencionales que puedan caer bajo dicha adscripción.

(3) Por lo tanto, podemos concluir en una siguiente conclusión, a partir de las premisas establecidas hasta ahora:

P1: Educación \rightarrow (enseñanza \wedge aprendizaje)

P2: Enseñanza \rightarrow intención de suscitar aprendizaje

P3: Aprendizaje \rightarrow realización específica

\therefore Educación \rightarrow [(Enseñanza \rightarrow intención de suscitar aprendizaje) \wedge (aprendizaje \rightarrow realización específica)]

De modo que podemos caracterizar la acción educativa, en líneas generales, como aquella en la que un maestro enseña, un alumno aprende, y se produce una acción educativa que puede ser observada, ya desde el lado de la enseñanza o del aprendizaje como elementos que conforman el fenómeno didáctico:

A educa a B sii A enseña a B y B aprende de A .

A educa a B en X sii A posee una intención de suscitar aprendizaje (*apr.*) de X en B , y B posee la intención de lograr, a partir de *apr.*, un estado final, cuyo objeto es X .

*
* *

Probablemente, esta caracterización de lo que es educar pueda ser mejorada y corregida en sus diferentes aspectos. En todo caso, creo que capta de una manera algo más reflexiva lo que cualquiera podría en principio intuir como esencial en el acto educativo: que la educación es una comunicación-recepción de un contenido (de algo, por tanto, no material) entre dos sujetos.²⁷ Si todo se redujese a, simplemente, «ir afinando» dicha caracterización, el problema de la enseñanza no se daría más que en un aspecto de dilucidación empírica o fenomenológica sobre la que ir asentando una concepción de enseñanza que resulte acomodaticia a las prácticas deseables o bien normativa para lo que debe ser deseable.

El problema adviene cuando ante el hecho mismo de la receptividad de la enseñanza nos preguntamos: ¿cómo es *posible* esa recepción? ¿es una mera recepción? El aprendizaje es una actividad que parte exclusivamente del que está aprendiendo. Aprender es algo personal, individual, «privado» hasta cierto punto. Y, sin embargo, lo primordial del acto educativo es que haya alguien que enseñe, alguien que aprenda y algo que se enseñe y aprenda.²⁸ Pero aquí ya empiezan a relucir los supuestos indemostrados que hacen posible todo este proceso, incluido en *el de la posibilidad misma de la enseñanza*. El lector podría protestar, no sin razón, que la existencia de la educación se da, antes que como problema, como hecho. Y en esto seguiríamos la enseñanza aquinatense de que *quaestio quid est sequitur ad quaestionem an est*: que la pregunta *qué es* presupone la pregunta de *si existe*.²⁹ Y así es en un sentido genético. Pero por eso mismo, en el orden de la investigación, probar que algo existe comenzará ante todo tomar por base qué clase de cosa es eso que existe:

Quando se demuestra la causa por el efecto, es necesario usar el efecto como definición de la causa para probar la existencia de la causa.³⁰

Así que, aun teniendo por patente que la educación existe, no nos queda más remedio, en el ámbito de la investigación racional, que probar su existencia a través de su esencia

²⁷ Cfr. *supra*, n. 24.

²⁸ L. Rey Altuna: «Etiología de la enseñanza» en *Revista española de pedagogía*, n.º 31, 1950, p. 426.

²⁹ Tomás de Aquino: *Summa theologiae*, I, q. 2, a. 2 ad 2. Lo cual, por más evidente que nos parezca no ha sido desde luego siempre evidente. Para muestra un botón: el de la entera filosofía moderna asentada en el inmanentismo cartesiano, para el que la determinación de la prioridad esencial tiene preferencia sobre la existencial (salvo en el caso del «yo» donde se identifican). Para Descartes las esencias son conocidas por claridad y distinción y es su existencia la que debe ser inducida e inferida a partir de ellas [A. González Álvarez.: *Filosofía de la educación*, Buenos Aires: Troquel, 1969, p. 28].

³⁰ «quod cum demonstratur causa per effectum, necesse est uti effectum loco definitionis causae, ad probandum causam esse» [Ibid.].

misma y de la posibilidad de que se den sus efectos indicados. No vaya a ser que, después de todo, al preguntar cómo es posible la educación, nos encontremos con alguna respuesta (como la belleza agustiniana *tam antiqua et tam nova*³¹) muy razonada de que tal cosa, sencillamente, en su sentido propio, *no es posible*.

³¹ Agustín de Hipona: *Confesiones*, X, 27, 38.

2.- EL MAESTRO ANTE LA IMPOSIBILIDAD DE LA TRANSMISIÓN EDUCATIVA

DADORES Y RECEPTORES DE FORMAS

Recapitulemos: la enseñanza puede ser caracterizada como una actividad dirigida al logro y adquisición de un aprendizaje, entendiendo por este la asimilación y logro autónomo e independiente, y no una simple repetición mecánica de pasos. Aceptada esta caracterización nos hemos preguntado: ¿pero en qué consiste dicho aprendizaje? ¿Qué concurrencia específica tiene en él el propio educando y el educador? ¿Cómo es que ello es posible? Es decir, que una vez caracterizado el acto educativo nos preguntamos por su(s) posible(s) fundamento(s) y ello en un sentido radicalmente metafísico.

Al decir «sentido radicalmente metafísico» nos referimos a una doble interpretación. (1) En un sentido *criticista* preguntar metafísicamente por el aprendizaje es preguntar por su fundamento en tanto condiciones de posibilidad del mismo. Esto es: preguntamos por las mismas condiciones de posibilidad de un determinado ente (en su misma configuración ontológica): el ente educación. Este sentido podemos decir que impregna metodológicamente toda la presente investigación. (2) En el sentido por el cual hay que responder a la pregunta por el fundamento de la educación de un modo radical, es decir, bajo algún presupuesto metafísico. Porque responder sobre cuál sea esa condición de posibilidad requiere inevitablemente algún tipo de compromiso metafísico, o si se quiere decir de una manera menos contundente: un tipo de compromiso sobre una cierta configuración de lo real: aquella que afecta a la transmisión de conocimientos (también creencias, costumbres, técnicas, etc.) entre sujetos.

Las posibilidades y «modelos» que intentan explicar dichos fundamentos son potencialmente numerosos. Pero, en líneas generales (sin querer caer en reduccionismos simplificadores y teniendo en cuenta que cada propuesta siempre tendrá sus particulares idiosincrasias) todo proceso de enseñanza-aprendizaje bien podría quedar englobado, *mutatis mutandis*, en dos perspectivas metafísicas clásicas con sus consecuencias «pedagógicas» definidas por el Aquinate en su *De magistro*, en donde expone un claro

paralelismo entre ciertas asunciones metafísicas y ciertas visiones de la enseñanza y el papel del maestro y el alumno:

Hubo quienes dijeron que todas las formas sensibles existen por un agente extrínseco, que es una sustancia o forma separada, a la que llaman causadora de formas o inteligencia agente. En ese caso, todos los agentes naturales inferiores no son más que agentes que preparan la materia para la recepción de la forma. [...] De pareja manera, afirman que sólo el agente separado produce la ciencia en nosotros [...].

[...]

Otros opinaron, por el contrario, que estas formas eran inherentes a las mismas cosas y que su causa no venía del exterior, sino que solo se manifiesta en la acción exterior. [...] la ciencia de todas las cosas fue concreada con el alma y que la enseñanza y demás instrumentos del conocimiento no hacen más que ayudar a que el alma recuerde o considere lo que ya antes se sabía. Y con ello vienen a defender que aprender no es otra cosa que recordar.³²

La primera asunción metafísica³³ consiste en suponer que todas las formas³⁴ de las cosas lo son gracias a un agente extrínseco (a un «dador de formas»), mientras que los agentes inferiores simplemente «preparan» la materia para recibir la forma. Este modelo metafísico tiene su paralelismo en una determinada concepción del acto educativo: la que concibe al discente como «receptor» de lo inteligible que el maestro imprime en él.³⁵ Por eso a este modelo le podemos denominar *modelo de impresión*. La segunda asunción metafísica³⁶ consiste en suponer que todas las formas de las cosas son ínsitas a las mismas y que lo único que hace la acción exterior es manifestarlas, hacerlas pasar de lo oculto a lo patente. El paralelismo con el acto educativo se hace casi evidente: implica afirmar que nuestro entendimiento ya posee, de alguna manera, el conocimiento de las cosas, y que la acción exterior (educativa) es simplemente la ocasión, guía, etc. para que el sujeto

³² «Quidam enim dixerunt, formas omnes sensibles esse ab agente extrinseco, quod est substantia vel forma separata, quam appellant datorem formarum vel intelligentiam agentem; et quod omnia inferiora agentia naturalia non sunt nisi sicut praeparantia materiam ad formae susceptionem. [...] Similiter etiam ponunt, quod scientia in nobis non efficitur nisi ab agente separato [...] Posuerunt enim quidam, quod omnes formae naturales essent actu in materia latentes, et quod agens naturale nihil aliud facit quam extrahere eas de occulto in manifestum [...] Similiter etiam aliqui dixerunt quod animae est omnium scientia concreata; et per huiusmodi doctrinam et huiusmodi scientiae exteriora adminicula nihil fit aliud nisi quod anima deducitur in recordationem vel considerationem eorum quae prius scivit; unde dicunt, quod addiscere nihil est aliud quam reminisci» [Tomás de Aquino: *De veritate*, q. 11, a. 1, co.].

³³ Bastante probable es que el Aquinate se refiera a la doctrina de Avicena (*Metaphysica*, IX, c. 5, f. 105 va.). Cfr.: *Summa theologiae*, I, q. 110, a. 2, *In III Sententiarum Magistri Petri Lombardi*, d. 33, q. 1, a. 2, qa. 2, sol. 2.

³⁴ Recordemos que, para el Aquinate, la forma es el acto que otorga existencia a la sustancia, y que precedentemente no hay más que ser en potencia.

³⁵ Cfr.: J. Petit Sullá: «Principios fundamentales de la tarea docente según Santo Tomás» en *Obras completas. Tomo II. Estudios filosóficos. Volumen I*, Madrid: Tradere, 2011, p. 196.

³⁶ Aquí hay algo más de debate, pero es muy probable que se refiera a Anaxágoras, según lo que refiere de él Aristóteles (*Física*, I, 9, 187 a 26). Cfr.: *Quaestiones de virtutibus in communi*, a. 8.

discente pueda patentizar dicho conocimiento. A este modelo le podemos denominar *modelo de introspección*.³⁷

Se vislumbran por tanto los dos modelos y actitudes pedagógicas propuestas. Una centrada en la *heteroeducación* en tanto se pone el acento en el docente como medio extrínseco al sujeto discente que «causa la ciencia» en el mismo, ciencia que él antes no poseía y que es «inoculada» por el maestro. Y otra centrada en la *autoeducación* en donde el acto educativo es esencialmente, no un acto de enseñanza (diríamos transitivo) sino más bien un acto inmanente del propio sujeto discente, que simplemente tiene que explicitar (descubriendo, investigando, razonando, etc.) con ocasión de ciertas motivaciones (ya docentes ya de otro tipo) el conocimiento que solo puede partir de él, y solo en él puede tener término de llegada.

El llamado *modelo de impresión*³⁸ (o de *heteroeducación*) representa lo que se suele considerar como la imagen más «tradicional» del acto educativo, de la relación de enseñanza y aprendizaje que se crea entre un maestro y su discípulo. En el aprendizaje concibe a la mente como esencialmente tamizando y almacenando las impresiones externas a las que es receptiva. El resultado final deseado es una acumulación de datos y procedimientos que son proporcionados extrínsecamente al alumno, el cual los organiza y procesa, pero en ningún caso genera, ya que le «vienen desde fuera». La variante empirista de este modelo es muy ilustrativa. Generalmente se asocia con la figura de John Locke y la teoría de que el aprendizaje es el aporte de una serie de ideas simples (de sensación y reflexión) que son retenidas en la mente. Ésta es una *tabula rasa* que se ve esculpida por sus experiencias particulares:

Supongamos, entonces, que la mente sea, como se dice, un papel en blanco, limpio de toda inscripción, sin ninguna idea. ¿Cómo llega a tenerlas? ¿De dónde se hace la mente de ese prodigioso cúmulo, que la activa e ilimitada imaginación del hombre ha pintado en ella, en una variedad casi infinita? ¿De dónde saca todo ese material de la razón y del conocimiento? A esto contesto con una sola palabra, de la *experiencia*: he allí el fundamento de todo nuestro saber, y de allí es de donde en última instancia se deriva. *Las observaciones que hacemos acerca de los objetos sensibles externos, o acerca de las operaciones internas de nuestra mente, que percibimos, y sobre las cuales reflexionamos nosotros mismos, es lo que provee a nuestro entendimiento de todos los materiales del*

³⁷ No se me ocurre un término que expresa más específicamente lo que dicho modelo significa (¿quizá el término psicoanalítico de «introyección»?). En el ámbito angloamericano se lo suele denominar *insight model*.

³⁸ Sigo aquí a I. Scheffler: «Philosophical models of teaching» en R. S. Peters (ed.): *The Concept of Education*, Londres: Routledge, 1967, p. 83.

pensar. Estas son las dos fuentes del conocimiento de donde dimanar todas las ideas que tenemos o que podamos naturalmente tener.³⁹

La enseñanza, por tanto, deberá centrarse en la selección y organización de estas experiencias por influjo del maestro que, por decirlo de esta manera, controla los *inputs* sensoriales que moldean la mente del alumno. Las declaraciones de Dewey son relevantes:

Las afirmaciones de Locke [...] Parecían hacer justicia tanto al espíritu como a la materia [...] Uno de los dos proporcionaba la materia del conocimiento y el objeto sobre el cual trabajaría el espíritu. El otro ofrecía determinados poderes mentales, que eran pocos en número y que podían adiestrarse por ejercicios determinados.⁴⁰

El proceso de aprendizaje del alumno es paralelo a su proceso de adquisición de conocimiento en general. Conocimiento que se construye a través de la recepción y organización de datos, no solo útiles, sino suficientemente relevantes para estimular el desarrollo progresivo del discente.

El *modelo de impresión* tiene indudables ventajas y puntos fuertes. Es quizá el que más se ajusta a una visión del «sentido común» sobre lo que debe ser la educación en tanto *transferencia* de conocimientos, en tanto labor de transmisión (*heteroeducación*) apelación a la experiencia como herramienta general, la idea de que la mente del alumno es el lugar donde se insertan experiencias particulares de aprendizaje capaz de enriquecer su experiencia, la consideración de esta transmisión de experiencias para la riqueza y variedad de las propias experiencias del discente como centro del proceso de planificación educativa, etc. Pero, evidentemente, el sentido común no puede, de ninguna manera, erigirse en criterio definitivo para la idoneidad o no de una explicación. O quizá es el mismo sentido común el que, por decirlo con un adagio, nos advierte de que la educación es «no algo *dado* sino *hecho*». El aprendizaje no se logra a través de ningún conjunto de

³⁹ «Let us then suppose the mind to be, as we say, white paper, void of all characters, without any ideas; how comes it to be furnished? Whence comes it by that vast store, which the busy and boundless fancy of man has painted on it with an almost endless variety? When has it all the materials of reason and knowledge? To this I answer, in one word, From experience; in that all our knowledge is founded, and from that it ultimately derives itself. Our observation, employed either about external sensible objects, or about the internal operations of our minds, perceived and reflected on by ourselves, is that which supplies our understandings with all the materials of thinking. These two are the fountains of knowledge, from whence all the ideas we have, or can naturally have, do spring» [J. Locke: *Ensayo sobre el entendimiento humano*, México: FCE, 2005, I. II, c. 1, sec. 2, p. 83 (*apud*. I. Scheffler: «Philosophical models of teaching»... op. cit. p. 84)].

⁴⁰ «Locke's statements [...] seemed to do justice to both mind and matter [...] One of the two supplied the matter of knowledge and the object upon which the mind should work. The other supplied definite mental powers, which were few in number and which might be trained by specific exercises» [J. Dewey: *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*, Madrid: Morata, 1998, p. 62].

operaciones de procesamiento de particularidades experienciales. Está, ante todo, inscrito ya en el propio lenguaje, e implica un aparato conceptual previo que no se puede simplemente derivar de datos sensoriales e impresiones. Aprender no es simplemente «recibir experiencias» y «generalizar casos» es mucho más: desde postular entidades, realizar analogías, evaluar casos, inventar procedimientos, etc. Claro que la experiencia es relevante en el aprendizaje, pero la experiencia por sí sola no genera conocimiento ni teoría, no al menos aludiendo a procesos de interacción entre impresiones experienciales. ¿Cómo, además, explicar la invención, la crítica o el desarrollo a partir de este modelo? ¿Acaso el maestro «suministra» a la mente del alumno todo lo que espera de él, hasta su resultado final? ¿Hasta el propio «excedente crítico» que pueda realizar *motu proprio* el alumno? Es difícil concebir así la comprensión, la invención, los nuevos logros en el saber y en las artes, la reorganización de elementos en los conocimientos, artes y costumbres y, en definitiva, el desarrollo intelectual, tanto en su faceta sistemática, como histórica y cultural. De lo contrario tendríamos una educación hierática para una sociedad igualmente estática; que la historia no es así lo demuestran los hechos, y que hay una brecha clara entre el control, intenciones e instrumentos del maestro y el aprendizaje y desarrollo del alumno es, quizá no solo una constatación, sino el dato en el que se cifran las mayores esperanzas y expectativas del poder de la educación.

Muchas de estas dificultades podrían ser resultas recurriendo a un modelo no clásicamente empirista del *modelo de impresión*. Pero no todas, no al menos la principal. Por muy refinado que sea, el *modelo de impresión* no da debida cuenta de que el acto educativo es, esencialmente, una labor inmanente del sujeto y no meramente transitiva. Es decir que, según lo visto:

Educación \rightarrow (enseñanza \wedge aprendizaje)

La educación no puede ser meramente enseñanza, sino que es también aprendizaje. E incluso, reflexionando detenidamente sobre este segundo elemento, podríamos llegar a la conclusión de que lo verdaderamente idiosincrático e irrenunciable para el éxito de la tarea de enseñanza es que se dé tal aprendizaje por parte del alumno. Se nos hace evidente que ni los mejores maestros del mundo juntos serían capaces de hacernos adquirir el más mínimo conocimiento si nosotros, en tanto alumnos o discentes, no pusiéramos «nuestro granito de arena». Y, pensándolo bien, el granito se hace desierto: no es posible para un

sujeto implantar la adquisición de conocimiento en otro, ni para otro, ni por otro. Aprender es un proceso eminentemente *personal e inmanente*. No es posible suplantar al sujeto en su aprendizaje educativo, porque solo a través del esfuerzo e iniciativa del discente se puede adquirir un conocimiento, habilidad, hábito, etc. Ciertamente del exterior podrá advenir la excitación, estímulo, guía u ocasión. Pero la ejecución y cumplimiento no puede venir sino del discente en tanto tal. En definitiva, la *heteroeducación* podrá ser más o menos adecuada, más o menos estimulante, más o menos preferible. Pero la «verdadera» educación no es sino resultado de los actos del propio sujeto discente. La verdadera educación es, de forma esencial, *autoeducación*.

Aquí nos encontramos ya de lleno en el *modelo de introspección*. Bajo este modelo, lo que el docente hace es «traer a consideración» diferentes aspectos y experiencias al discente que son el motivo o la ocasión para que él, con la fuerza de sus propias facultades, aprenda, interiorizando un conocimiento, hábito, habilidad, etc. Nadie puede «aprender por nosotros». El maestro puede ayudar, sugerir, resolver dudas, etc. Pero no puede aprender y «captar» el conocimiento por nosotros. Esa tarea, eminentemente activa, es responsabilidad única y exclusiva del alumno. Prueba de ello es que el alumno podría aprender con una explicación, una imagen, pero también leyendo un libro, o incluso desarrollando sus propias experiencias (¿Quién enseñó el teorema de Pitágoras a Pitágoras? ¿Quién enseñó que el fuego quema al primero humano al que el fuego quemó? Que el desarrollo del conocimiento sea deseablemente acumulativo no obsta para el acto esencialmente inmanente del aprendizaje. Igualmente, del hecho de que a un individuo que no se le enseñe «todo lo aprendido por la sociedad hasta entonces» no pueda progresar sobre esa base, solo se sigue que le sería casi imposible hacerlo en un lapso breve que dure su vida o con unas experiencias limitadas. Podríamos decir: Newton jamás hubiera descubierto la ley de gravitación universal si no hubiera tenido un conocimiento sólido de la física y la matemática hasta su época. La cuestión es qué queremos decir con ese «jamás»: es una cuestión de hecho, no una limitación constitutiva de las facultades del sujeto Newton).

El *modelo de introspección* completa, en una primera consideración, de manera bastante satisfactoria la idea de «educación \rightarrow (enseñanza \wedge aprendizaje)». Ahora podemos explicar no solo la conservación y transmisión del conocimiento por parte del docente, sino también la innovación y asimilación por parte del discente. Podemos hacer

hincapié no solo en las experiencias recibidas a expensas de la comprensión, sino a la adquisición significativa para el propio sujeto. Podemos dar igualmente importancia a «lo que adviene del exterior» en la formación del sujeto, como lo que «adviene del interior» del discente, junto con su necesidad de inspeccionar de primera mano la realidad de lo que debe aprender, y el esfuerzo para adquirir auténticamente un conocimiento. Así que, en principio, estos dos modelos «metafísicos» no solo no serían contrapuestos, sino que serían un complemento perfecto para la caracterización de lo que debe ser un acto educativo. Dicho lógicamente, un acto educativo determinado (lo anotaremos con el subíndice x), implica un acto de enseñanza y aprendizaje ($\text{Educación}_x \rightarrow \text{enseñanza}_x \wedge \text{aprendizaje}_x$). Hasta aquí nada nuevo. El añadido viene a la hora de querer explicar ese acto educativo bajo un modelo metafísico, es decir, desde una teoría de la cual formen parte los actos educativos a modo de «instancias» o concreciones de lo establecido de forma general en el modelo. Todo ello con el objetivo de que un acto educativo pueda entenderse bajo el modelo metafísico estipulado. Este modelo metafísico que explica actos educativos específicos será, en el ámbito lógico, de un nivel semántico superior (anotado con el subíndice M). Es decir, que un acto educativo $_x$ es una instancia de un modelo educativo metafísico $_M$:

Educación_1 pertenece al modelo Educación_M

Y a su vez, este modelo metafísico es la conjunción de dos modelos, el *modelo de impresión* y el *modelo de introspección*:

$\text{Educación}_M \rightarrow (\text{Impresión}_M \wedge \text{Introspección}_M)$

El *modelo de impresión* es un modelo de explicación de actos de enseñanza, y el *modelo de introspección* es un modelo de explicación de actos de aprendizaje:

Enseñanza_x pertenece al modelo Impresión_M

Aprendizaje_x pertenece al modelo Introspección_M

De modo que, volviendo a lo dicho, un acto educativo determinado podrá explicarse desde el modelo metafísico descrito, es decir:

$[\text{Educación}_x \rightarrow (\text{enseñanza}_x \wedge \text{aprendizaje}_x)]$

[Educación_M → (Impresión_M ∧ Introspección_M)]

siendo Educación_x perteneciente al modelo Educación_M

Y verdaderamente este modelo, descrito de esta forma tan sucinta, sería satisfactorio para dar debida cuenta del acto educativo tal como lo hemos presentado en el anterior capítulo. La cuestión, por desgracia, dista de solucionarse de forma tan sencilla. Por el contrario, en el intento de caracterizar conjuntamente los modelos de impresión e introspección encontramos la raíz de una paradoja que carcome desde el interior mismo el acto educativo mismo. Y es que desde el *modelo de impresión* parece negarse una caracterización de aprendizaje como la así descrita, pues ¿cómo va a «dar uno lo que no tiene»? Y del mismo modo, desde el *modelo de introspección* se niega que sea posible toda transmisibilidad del saber, pues el conocimiento del maestro es del maestro, y el del alumno del alumno. Es metafísicamente imposible «traspasar» dicho conocimiento, porque el conocimiento definido bajo el *modelo de introspección* es algo *del* sujeto y nacido y ejecuta *en el* sujeto. El docente será guía, mentor, ayuda, etc. lo que se quiera. Pero en un sentido propio *no transmite* conocimiento. Porque tal cosa no es posible.

Así que:

[Educación_x → (enseñanza_x ∧ aprendizaje_x)]

[Educación_M → (Impresión_M ∧ Introspección_M)]

siendo Educación_x perteneciente al modelo Educación_M

¡Pero!

El modelo Impresión_M implica $\neg\exists x(\text{aprendizaje}_x)$

El modelo Introspección_M implica $\neg\exists x(\text{enseñanza}_x)$

Nos encontramos ante un verdadero problema de fundamentación, no exento de consecuencias prácticas para la realidad pedagógica. Resta, de momento, explicitar totalmente esta problemática, para luego atisbar vías posibles de desarrollo y resolución.

LA ERÍSTICA CONTRA LA EDUCACIÓN

Las supuestas imposibilidades y paradojas del aprendizaje y de la enseñanza en el ámbito educativo fueron ya conocidas y expuestas desde la Antigüedad clásica. Los argumentos alcanzan sus cotas de más elaborado refinamiento dialéctico en dos autores: el escéptico Sexto Empírico y el sofista Gorgias de Leontinos. En el fondo, remitirse a estos dos autores es remitirse en primera instancia al propio Sexto Empírico, pues es en sus escritos en los que se conserva el fragmento de la obra de Gorgias que nos interesa en la presente investigación. Dos son los textos que presentamos, uno del propio Sexto y la famosa «tercera aporía» de Gorgias.

En el libro primero de su *Adversus mathematicos*, Sexto Empírico es meridiano respecto a la posibilidad de la enseñanza y el aprendizaje:

Pero no existe ni la materia ni el maestro ni el discípulo ni el método de enseñanza, como vamos a mostrar; por tanto no existe ninguna disciplina.⁴¹

Acerca de la posibilidad de enseñar algo, caben dos posibilidades: (1) o es enseñado lo existente en tanto existente (ἢ τὸ μὴ ὄν τῷ μὴ εἶναι) o (2) es enseñado lo no existente en tanto no existente. Desde luego lo no existente en tanto no existente no puede ser enseñado, pues si lo fuera ello significaría que es enseñable. Y si es enseñable es algo existente. Y algo no puede ser existente y no existente al mismo respecto. Por lo tanto, no es enseñado lo no existente en tanto no existente. Incluso aunque concibiéramos el ser enseñado como algo que sobreviene accidentalmente, tampoco podríamos decir que algo sobreviene accidentalmente a lo no existente, que carece de todo accidente. Por otro lado, tampoco es enseñable lo existente por el hecho de ser. Ya que, si lo existente es lo enseñable, y las cosas existentes son patentes igualmente para todos, todas ellas serán enseñables. Por lo que no hay nada que sea «no enseñable». Pero precisamente, que exista algo no enseñado es condición necesaria para que se produzca un aprendizaje a partir de lo ya sabido. Así que, tampoco es enseñado lo existente en tanto existente.

Esta argumentación erística tiene un claro apoyo en un rigorismo ontológico que puede ser retrotraído a la propia diatriba parmenídea: «que lo que no es, no es y no puede ser; y que lo que es, es y no puede no ser». Si lo que se enseña, se enseña porque no es, no se da en el que se enseña, ¿cómo va a ser posible que se dé? Y si lo que se enseña es, se da

⁴¹ «οὐτε δὲ τὸ διδασκόμενον ἔστιν οὔτε ὁ διδάσκων οὔτε ὁ μανθάνων οὔτε ὁ τρόπος τῆς μαθήσεως, καθάπερ ὑποδείξομεν· οὐκ ἄρα ἔστι τι μάθημα» [Sexto Empírico: *Adversus mathematicos*, I, 9].

en el que enseña, entonces no es enseñable porque ya se da en el alumno. Más allá de, observar que la aporía bien podría resolverse diferenciando los sentidos de que algo «sea o no sea» (A no es B, y eso no significa que A no sea; una semilla no es un árbol y eso no significa que no sea, etc.), lo extremadamente dialéctico y artificioso de la argumentación hace que nos resulte complicado captar el verdadero problema.

Es posible que ahí radique precisamente la fuerza de la tercera aporía de Gorgias de Leontinos. Sigue siendo un argumento erístico, pero que plantea el problema de una manera mucho más explícita y concreta, para el caso que nos interesa: el de la misma transmisibilidad educativa. Recordemos que el hilo conductor de su obra *Sobre lo que no es o sobre la naturaleza* [Περὶ τοῦ μὴ ὄντος ἢ Περὶ φύσεως] (o del fragmento que se nos conserva) es: (1) nada existe; (2) si algo existiese no podría ser conocido; (3) si algo pudiera ser conocido no podría ser comunicable a otros. Es esta tercera aporía la que nos interesa, y que Sexto Empírico nos ha transmitido:

Pues si las cosas que existen, aquellas que tienen un fundamento externo a nosotros, son visibles y audibles y objetos de una percepción universal, y de ellas unas son perceptibles por medio de la vista, otras por el oído, pero no al revés, ¿cómo pueden, en tal caso, ser comunicadas a otros? Pues el medio con el que las comunicamos es la palabra y fundamento de las cosas, así como las cosas mismas no son palabra. En consecuencia, no son las cosas lo que comunicamos a los demás, sino la palabra que es diversa de las cosas que existen. Al igual que lo visible no puede hacerse audible ni tampoco a la inversa, así también, puesto que lo que es tiene su fundamento fuera de nosotros, no puede convertirse en palabra nuestra. Y, al no ser palabra, no puede ser revelado a otro. Ahora bien, la palabra, según afirma, se constituye a partir de las cosas que nos llegan desde fuera [es decir, de las experiencias sensibles]. Así, del encuentro con el sabor se forma en nosotros la palabra que hace referencia a esa cualidad y, a partir de la impresión del color, la relativa al color. Y si ello es así, no es la palabra la que representa la realidad exterior, sino que es ésta la que da un sentido a la palabra. Por otro lado, ni tan siquiera puede decirse que del modo en que las cosas visibles y audibles tienen un fundamento real, del mismo modo lo tiene también la palabra, de forma que, gracias a ese fundamento y existencia, puede también comunicar el fundamento y existencia a las cosas reales. Pues, según afirma, si la palabra tiene también su fundamento, difiere, sin embargo, de todas las demás realidades; y extremadamente diferentes son los cuerpos visibles de las palabras. Pues lo visible es percibido por un órgano y la palabra por otro diferente. En consecuencia, la palabra no da cuenta de la mayoría de las cosas que existen con un fundamento real, al igual que tampoco éstas revelan su recíproca naturaleza. Por tanto, ante tales dificultades planteadas en la obra de Gorgias, el criterio de la verdad, en lo que de ellas depende, desaparece. Pues que de algo que no existe ni puede ser conocido ni presentado a otro, no puede existir criterio.⁴²

⁴² «Καὶ εἰ καταλαμβάνοιτο δέ, ἀνέξοιστον ἑτέρωι. Εἰ γὰρ τὰ ὄντα ὁρατά ἐστι καὶ ἀκουστά καὶ κοινῶς αἰσθητά, ἅπερ ἐκτὸς ὑπόκειται, τούτων τε τὰ μὲν ὁρατά ὁράσει καταληπτά ἐστι τὰ δὲ ἀκουστά ἀκοῆι καὶ οὐκ ἐναλλάξ, πῶς οὖν δύνата ταῦτα ἑτέρωι μνηύεσθαι; ὧι γὰρ μνηύομεν, ἔστι λόγος, λόγος δὲ οὐκ ἔστι τὰ ὑποκείμενα καὶ ὄντα· οὐκ ἄρα τὰ ὄντα μνηύομεν τοῖς πέλας ἀλλὰ λόγον, ὃς ἑτερός ἐστι τῶν ὑποκειμένων. Καθάπερ οὖν τὸ ὁρατὸν οὐκ ἂν γένοιτο ἀκουστὸν καὶ ἀνάπαλιν, οὕτως ἐπεὶ ὑπόκειται τὸ ὄν ἐκτὸς, οὐκ ἂν γένοιτο λόγος ὁ ἡμέτερος· μὴ ὦν δὲ λόγος οὐκ ἂν δηλωθεῖ ἑτέρωι. Ὅ γε μὴν λόγος, φησίν, ἀπὸ τῶν ἐξωθεν προσπιπτόντων ἡμῖν πραγμάτων συνίσταται, τουτέστι τῶν αἰσθητῶν· ἐκ γὰρ τῆς τοῦ χυλοῦ ἐγκυρήσεως ἐγγίνεται ἡμῖν ὁ κατὰ ταύτης τῆς ποιότητος ἐκφερόμενος λόγος, καὶ ἐκ τῆς τοῦ χρώματος ὑποπτώσεως ὁ κατὰ τοῦ χρώματος. Εἰ δὲ τοῦτο, οὐχ ὁ λόγος τοῦ ἐκτὸς παραστατικός ἐστιν, ἀλλὰ τὸ

Por lo tanto, la tercera aporía nos dice que en el caso de que algo pudiera ser conocido, no podría ser comunicado, debido a que la comunicación solo puede hacerse a través de signos, ¿y cómo se podría a través de éstos, distintos de las cosas que significan, querer comunicar tales cosas? ¿cómo la representación misma de aquello que queremos comunicar podría hallarse, siendo la misma, en dos personas diferentes, comunicante y comunicado? Por lo que no es posible comunicar nada. Lo que Gorgias plantea en el fragmento son, pues, dos dificultades: (1) los signos son distintos de las cosas que representan y (2) El signo con el que expresamos algo deja de ser ese algo en cuanto lo expresamos y el signo con el que el comunicado se representa ese algo ya no es el mismo que expresa el comunicante, pues éste último ha sido forjando por el propio comunicado. Son dos dificultades, por tanto, de índole especialmente epistemológico y su importancia reside en una constatación: *lo que un sujeto piensa no es, en tanto tal, captable por otro.*

Considero que la argumentación de Gorgias es mucho más seria y explícita respecto al problema que nos corresponde, porque para Gorgias lo máximo que un maestro puede hacer (y esto bajo una interpretación benevolente de la aporía) es *suscitar* en el alumno un conocimiento (hábito, virtud, arte, etc.). A través de un signo (del tipo que sea) el maestro puede suscitar en el alumno una conexión «similar» a la que el maestro también ha establecido con un objeto de conocimiento. Pero *no* puede suscitar conocimiento. Puede suscitar que el alumno explicita él mismo algo que ya tenía. Así que aquí, de nuevo, tenemos las dos problemáticas expresadas al final del apartado anterior de manera clara:

¬∃x(enseñanza_x) porque el maestro no comunica su conocimiento, lo *suscita* en el alumno. Comunicar el conocimiento de un sujeto es imposible. Todo conocimiento es conocimiento *de un sujeto*. La transmisión de conocimiento es imposible.

¬∃x(aprendizaje_x) porque si el alumno conoce lo que se *suscita* en él, no hace más que explicitar lo que «de algún modo» ya tenía. El aprendizaje por otro es imposible. Aprender es «saber lo que ya se sabe».

ἐκτὸς τοῦ λόγου μηνυτικὸν γίνεται. Καὶ μὴν οὐδὲ ἔνεστι λέγειν ὅτι ὄν τρόπον τὰ ὄρατὰ καὶ ἀκουστὰ ὑπόκειται, οὕτως καὶ ὁ λόγος, ὥστε δύνασθαι ἐξ ὑποκειμένου αὐτοῦ καὶ ὄντος τὰ ὑποκείμενα καὶ ὄντα μηνύεσθαι. Εἰ γὰρ καὶ ὑπόκειται, φησὶν, ὁ λόγος, ἀλλὰ διαφέρει τῶν λοιπῶν ὑποκειμένων, καὶ πλείστοι διενήνοχε τὰ ὄρατὰ σώματα τῶν λόγων· δι' ἑτέρου γὰρ ὄργάνου λεπτόν ἐστι τὸ ὄρατὸν καὶ δι' ἄλλου ὁ λόγος. Οὐκ ἄρα ἐνδείκνυται τὰ πολλὰ τῶν ὑποκειμένων ὁ λόγος, ὥσπερ οὐδὲ ἐκεῖνα τὴν ἀλλήλων διαδηλοῦ φύσιν. Τοιούτων οὖν παρὰ τῷ Γοργίᾳ ἠπορημένων οἴχεται ὅσον ἐπ' αὐτοῖς τὸ τῆς ἀληθείας κριτήριον· τοῦ γὰρ μήτε ὄντος μήτε γνωρίζεσθαι δυναμένου μήτε ἄλλω παρασταθῆναι πεφυκότος οὐδὲν ἂν εἴη κριτήριον» [Gorgias de Leontinos: *Sobre lo que no es o sobre la naturaleza*, apud Sexto Empírico: *Contra los matemáticos*, VII, 83 y ss.].

Cómo un maestro puede realizar dicha labor de maestro si la enseñanza misma es imposible y cómo un alumno y en qué sentido puede «saber lo que ya sabe» es la tesis que deja Gorgias el problema. La teoría de la reminiscencia y mayéutica socrática o la iluminación agustiniana son, probablemente, los ejemplos más emblemáticos de aportar una solución bajo este estado «gorgiano» de la cuestión. Adentrémonos brevemente en ellos.

REMINISCENCIA E ILUMINACIÓN

En su obra *Subasta de vidas*, Luciano de Samosata nos presenta un divertido diálogo en donde se subastan filósofos y se exige de ellos, para una buena amortización de la compra, qué tipo de enseñanzas de provecho podrán dar a su comprador:

Comprador. — ¿Se le pueden hacer preguntas?

Hermes. — ¡Pregunta, por Zeus!

Comprador. — ¿De dónde eres?

Pitágoras. — De Samos.

Comprador. — ¿Dónde te educaste?

Pitágoras. — En Egipto, entre los hombres sabios que hay allí.

Comprador. — Oye, y si te compro, ¿qué me enseñarás?

Pitágoras. — No te enseñaré nada; te haré ir recordando cosas.

Comprador. — ¿Cómo me vas a hacer recordar?

Pitágoras. — Trabajando tu espíritu hasta dejarlo limpio y echando fuera la suciedad que hay en él.⁴³

Aquí está, expresada de una manera bastante simple, una de las maneras de «salir» de la aporía de Gorgias. El maestro no enseña, sino que simplemente suscita el conocimiento que el alumno ya poseía. ¿Y qué significa eso exactamente? Que aprender, para el alumno, no es otra cosa que *recordar*. Esta es la famosa doctrina que Platón pone en boca de su maestro en el diálogo *Menón*: la de que aprender es una *ἀνάμνησις*, una reminiscencia. Es curioso cómo en el diálogo el propio Sócrates «recoge el guante» de Menón en unos términos muy similares a los indicados en las argumentaciones de Gorgias y Sexto Empírico:

Menón. — ¿Y de qué manera buscarás, Sócrates, aquello que ignoras totalmente qué es?
¿Cuál de las cosas que ignoras vas a proponerte como objeto de tu búsqueda? Porque si

⁴³ «Ἀγοράστης— ἔξεστιν αὐτὸν ἀνακρίνειν; Ἑρμῆς— ἀνακρίνε ἀγαθῇ τύχῃ. Ἀγοράστης— ποδαπὸς εἶ σύ; Πυθαγόρας— Σάμιος. Ἀγοράστης— ποῦ δ' ἐπαιδεύθης; Πυθαγόρας— ἐν Αἰγύπτῳ παρὰ τοῖς ἐκεῖ σοφοῖσι, Ἀγοράστης— φέρε δέ, ἦν πρῶταί σε, τί με διδάξει; Πυθαγόρας— διδάξομαι μὲν οὐδέν, ἀναμνήσω δέ. Ἀγοράστης— πῶς ἀναμνήσεις; Πυθαγόρας— καθαρὴν πρότερον τὴν ψυχὴν ἐργασάμενος καὶ τὸν ἐπ' αὐτῇ ῥύπον ἐκκλύσας» [Luciano de Samosata: «Subasta de vidas», 3 en *Obras II*, Madrid: Gredos, 1988, p. 30].

dieras efectiva y ciertamente con ella, ¿cómo advertirás, en efecto, que es ésa que buscas, desde el momento que no la conocías?

Sócrates. — Comprendo lo que quieres decir, Menón. ¿Te das cuenta del argumento erístico que empiezas a entretener: que no le es posible a nadie buscar ni lo que sabe ni lo que no sabe? Pues ni podría buscar lo que sabe —puesto que ya lo sabe, y no hay necesidad alguna entonces de búsqueda—, ni tampoco lo que no sabe —puesto que, en tal caso, ni sabe lo que hay que buscar—.⁴⁴

Hasta este momento el diálogo ha sido muy distendido, en la línea de los diálogos de juventud platónicos, pero desde el momento en el que Menón traslada esa pregunta a Sócrates, éste adquiere una actitud muy diferente, al responder ante un argumento erístico-filosófico con toda una doctrina de marcado carácter místico y apoyada en una «metempsomatosis» del entendimiento/alma:

Estando, pues, la naturaleza toda emparentada consigo misma, y habiendo el alma aprendido todo, nada impide que quien recuerde una sola cosa —eso que los hombres llaman aprender—, encuentre él mismo todas las demás, si es valeroso e infatigable en la búsqueda. Pues, en efecto, el buscar y el aprender no son otra cosa, en suma, que una reminiscencia.⁴⁵

El pasmo de Menón es similar el de cualquier lector que se encuentre por vez primera con esta afirmación: «¿Cómo es que es eso de que no aprendemos?» [ἀλλὰ πῶς λέγεις τοῦτο, ὅτι οὐ μανθάνομεν]; «¿Cómo es que es eso de que aprender es recordar?» [ἀλλὰ ἦν καλοῦμεν μάθησιν ἀνάμνησίς ἐστιν].⁴⁶ Y Sócrates le intenta demostrar, con un esclavo suyo, cómo no solamente no enseña (plateando claramente el problema de la transmisibilidad del saber), sino que ese modo de «no enseñar» responde satisfactoriamente a la aporía planteada. Esa respuesta no es otra que la mayéutica socrática en la que el maestro no enseña al alumno, sino que se limita a ayudarlo para que por sí solo adquiera la posesión del conocimiento indicado. Es por tanto el individuo mismo el que descubre el saber, siendo el maestro un guía o «partero», cuya labor será útil, pero en todo caso no esencial. Y este hecho es posible (aquí ya habla enteramente un Sócrates platonizado) debido a una doctrina metempsomática en la que el alma simplemente debe recordar lo que había olvidado.

⁴⁴ «Μένων.— καὶ τίνα τρόπον ζητήσεις, ὃ Σώκρατες, τοῦτο ὃ μὴ οἶσθα τὸ παράπαν ὅτι ἐστίν; ποῖον γὰρ ὧν οὐκ οἶσθα προθέμενος ζητήσεις; ἢ εἰ καὶ ὅτι μάλιστα ἐντύχῳσι αὐτῷ, πῶς εἴη ὅτι τοῦτό ἐστιν ὃ σὺ οὐκ ἤδησθα; Σωκράτης.— μανθάνω οἷον βούλει λέγειν, ὃ Μένων. ὁρᾷς τοῦτον ὡς ἐριστικὸν λόγον κατάγεις, ὡς οὐκ ἄρα ἐστὶν ζητεῖν ἀνθρώπῳ οὔτε ὃ οἶδε οὔτε ὃ μὴ οἶδε; οὔτε γὰρ ἂν ὃ γε οἶδεν ζητοῖ—οἶδεν γὰρ, καὶ οὐδὲν δεῖ τῷ γε τοιοῦτο ζητήσεως—οὔτε ὃ μὴ οἶδεν—οὐδὲ γὰρ οἶδεν ὅτι ζητήσει» [Platón: *Menón*, 80 d-e].

⁴⁵ «ἄτε γὰρ τῆς φύσεως ἀπάσης συγγενοῦς οὔσης, καὶ μεμαθηκείας τῆς ψυχῆς ἅπαντα, οὐδὲν κωλύει ἐν μόνον ἀναμνησθέντα—ὃ δὴ μάθησιν καλοῦσιν ἄνθρωποι—τᾶλλα πάντα αὐτὸν ἀνευρεῖν, ἐάν τις ἀνδρείος ἦ καὶ μὴ ἀποκάμνη ζητῶν: τὸ γὰρ ζητεῖν ἄρα καὶ τὸ μανθάνειν ἀνάμνησις ὄλον ἐστίν» [Platón: *Menón*, 81 c-d].

⁴⁶ Ídem, 81 e.

¿Resuelve Platón/Sócrates la aporía del Gorgias respecto a la posibilidad de la enseñanza y aprendizaje? La respuesta es negativa. No solo no resuelve, sino que acepta plenamente la vigencia de tal aporía. Podría decirse incluso que la propia mayéutica queda justificada dentro de la misma aporía de Gorgias y solo adquiere su sentido a través de ella: *no* hay enseñanza (intransmisibilidad educativa) y *no* hay aprendizaje (hay reminiscencia). Por lo tanto, no se soluciona la aporía, se la acepta y se da una alternativa compatible con la misma. ¿Es esta alternativa satisfactoria para la fundamentación metafísica del modelo «educación \rightarrow (enseñanza \wedge aprendizaje)»? Por un lado, esta teoría, basa en su lado mayéutico la consideración de las razones y causas⁴⁷ como su mecanismo y, por tanto, hay cierto resquicio para fundamentar metafísicamente el proceso de enseñanza del maestro bajo ese aspecto. Habría que preguntar entonces qué tipo de causalidad puede ejercer el maestro sobre el discípulo para que, la consideración por parte de éste último de las causas sea efectiva y «aprenda/recuerde». Y he aquí la gran pregunta metafísica indemne. Porque podemos aceptar que el maestro simplemente *suscite* el conocimiento del alumno, pero no dejamos de necesitar fundamentar qué sea ese tipo de «suscitación», filosóficamente hablando. Y, por el lado del aprendizaje, el último fundamento metafísico de la teoría expuesta es la aceptación de una teoría mística y religiosa: la metempsicosis o metempsomatosis. El balance es: hay buenos indicios, pero no suficientes como para indicar una vía de fundamentación filosófica del proceso de «enseñanza-aprendizaje».

¿Ocurre lo mismo con la teoría de la «iluminación» agustiniana expuesta en su *De magistro*? Analicémoslo.

Si uno lee la primera parte del *De magistro* no hallará nada alejado de lo visto hasta ahora. Este diálogo de Agustín de Hipona se divide en dos momentos principales⁴⁸: (1) teoría de la significación y (2) solución al problema. Y el primer apartado a su vez puede dividirse en dos apartados: (1.1) reducción del enseñar al significar y (1.2) imposibilidad del enseñar mediante el significar. Pues bien, como hemos dicho, una lectura atenta de (1) nos revela el mismo problema de la transmisibilidad del lenguaje que la aporía de

⁴⁷ Como por ejemplo cuando Sócrates explica el mecanismo propio de la mayéutica en *Menón* 98 a 3. Ahí no hay misticismo alguno, porque la mayéutica consiste simplemente en αἰτίας λογισμῶ, en discriminar las causas (una asunción verdaderamente aristotélica *avant la lettre*).

⁴⁸ A. Palacios: «La intransmisibilidad del saber» en *Revista española de pedagogía*, vol. 15, n.º 57, 1957, p. 8.

Gorgias ($\neg\exists x(\text{enseñanza}_x)$) porque el maestro no comunica su conocimiento). Es cierto que su teoría de la significación, de un modo muy elaborado filosóficamente, es probablemente una sistematización como hasta entonces nadie había hecho desde el *Crátilo* platónico. Pero en todo caso, lo que a efectos de la presente investigación nos interesa es (1.2): la imposibilidad del enseñar mediante el significar.

Y en este aspecto, como decimos, Agustín de Hipona llega a una conclusión similar a lo ya visto hasta ahora:

Lo que, si consideras con más atención, no hallarás tal vez nada que se aprenda por sus signos. Cuando alguno me muestra un signo, si ignoro lo que significa, no me puede enseñar nada; mas si lo sé, ¿qué es lo que aprendo por el signo? La palabra no me muestra lo que significa.⁴⁹

Y un poco más adelante:

Y principalmente me esfuerzo en persuadirte, lo que no sé si conseguiré, que no aprendemos nada por medio de los signos que se llaman palabras; porque, como ya he dicho, no es el signo el que nos hace conocer la cosa, antes bien el conocimiento de la cosa nos enseña el valor de la palabra, es decir, la significación que entraña el sonido.⁵⁰

Mucho cuidado hay que tener con pensar que la «enseñanza ostensiva» a través del señalamiento pueda escapar de esta acusación. Ya que la acción de apuntar con el dedo, por ejemplo, no puede sino *significar* otra cosa que aquello a lo que el dedo apunta. Así que *sed de intentione digiti non nimis curo*, «no me cuido mucho de la apuntación» dice el de Hipona, porque el apuntar es más signo de la demostración que de las cosas que se demuestran [*quia ipsius demonstrationis signum mihi videtur potius, quam rerum aliquarum quae demonstrantur*].⁵¹

Hasta aquí, aunque de una forma verdaderamente profunda y elaborada, lo que tenemos, empero, es confirmada la afirmación de que:

⁴⁹ «Quod si diligentius consideremus, fortasse nihil invenies, quod per sua signa discatur. Cum enim mihi signum datur, si nescientem me invenit cuius rei signum sit, docere me nihil potest: si vero scientem, quid disco per signum? Non enim mihi rem quam significat» [Agustín de Hipona: *De magistro*, X, 33].

⁵⁰ «Et id maxime tibi nitor persuadere, si potero, per ea signa quae verba appellantur, nos nihil discere; potius enim, ut dixi, vim verbi, id est significationem quae latet in sono, re ipsa quae significatur cognita, discimus, quam illam tali significatione percipimus» [Agustín de Hipona: *De magistro*, X, 34].

⁵¹ *Ibid.*

$\neg\exists x(\text{enseñanza}_x)$ porque el maestro no comunica su conocimiento, lo *suscita* en el alumno. Comunicar el conocimiento de un sujeto es imposible. Todo conocimiento es conocimiento *de un sujeto*. La transmisión de conocimiento es imposible.

Y, por lo tanto, leyendo esta primera parte del *De magistro*, nos encontramos con que Agustín de Hipona nos invita a abandonar, de nuevo, la posibilidad misma de fundamentar la enseñanza: no es posible para el maestro ser la causa de conocimiento en el alumno, porque la transmisibilidad del conocimiento es imposible.

Ahora bien, ¿y del lado del aprendizaje? En un principio, el de Hipona aceptó plenamente la teoría de la reminiscencia platónica tal y como probablemente la leería en Cicerón, el cual en sus *Disputaciones tusculanas* dice lo siguiente:

En el famoso libro intitulado *Menón*, Sócrates plantea a un muchachito algunas preguntas de geometría sobre la medida de un cuadrado. Él responde a ellas como un muchacho, pero las preguntas que se le plantean son tan fáciles que, respondiendo gradualmente a ellas, llega a las mismas conclusiones que si él hubiera estudiado geometría. Lo que Sócrates desea demostrar con ello es que aprender no es otra cosa que recordar.⁵²

En un principio, tal y como él mismo nos transmite, esa es su opinión:

Evodio. —Acepto y asiento a lo que dices, y, sin embargo, me inquieta que el alma de un recién nacido vemos, en cuanto nos es dado observar, que nada sabe y es como la de un bruto ¿Por qué, si es eterna, no trae consigo conocimiento de algún arte?
Agustín. —Difícil, muy difícil es la cuestión que propones, y no sé si habrá otra mayor. Tan contraria s son entre sí nuestras opiniones en este punto, que a ti te parece que no trae consigo el alma ningún arte, y a mí por el contrario, me parece que las trae todas, y el aprender no es otra cosa que el recordar.⁵³

Empero, en sus *Retractationes* ya expresa con claridad que no comparte ninguna teoría de la reminiscencia.⁵⁴ Y es en el *De Trinitate* donde expresa su crítica más directa hacia la teoría:

⁵² «nam in illo libro, qui inscribitur Menon, pusionem quendam Socrates interrogat quaedam geometrica de dimensione quadrati. ad ea sic ille respondet ut puer, et tamen ita faciles interrogationes sunt, ut gradatim respondens eodem perveniat, quo si geometrica didicisset; ex quo effici uult Socrates, ut discere nihil aliud sit nisi recordari» [Cicerón: *Disputaciones tusculanas*, I, 24, 57].

⁵³ «Ev. —Accipio ista et assentior, nec tamen nihil angor ex eo quod imperita omnium rerum et bruta est anima, quam in puero recens nato quantum licet inspicimus. Cur enim nullam artem secum attulit, si aeterna est? Ag. —Magnam omnino, magnam, et qua nescio utrum quidquam maius sit, quaestionem moves, in qua tantum nostrae sibimet opiniones adversantur, ut tibi anima nullam, mihi contra omnes artes secum attulisse videatur; nec aliud quidquam esse id quod dicitur discere, quam reminisci et recordari» [Agustín de Hipona: *De quantitate animae*, I, XX, 34)].

⁵⁴ «In quo libro illud quod dixi: *Omnes artes animam secum attulisse mihi videri, nec aliud quidquam esse id quod dicitur discere quam reminisci ac recordari*, non sic accipiendum est, quasi ex hoc approbetur animam vel hic in alio corpore vel alibi sive in corpore sive extra corpus aliquando vixisse, et ea quae interrogata respondet, cum hic non didicerit, in alia vita ante didicisse» [Agustín de Hipona: *Retractationes*, I, 8.2].

Mas, si todo esto fuera mero recuerdo de cosas con antelación conocidas, ni todos ni la mayor parte estarían en grado de responder al ser interrogados de idéntica manera; porque en su vida anterior no todos han sido geómetras, y son tan contados en todo el género humano, que a duras penas se podrá encontrar uno.⁵⁵

Sin embargo, la crítica más fundamental en lo que a nuestra investigación concierne podría pasar desapercibida, simplemente porque Agustín no la hace explícita. Se trasluce en su lenguaje a la hora de resumir la situación del esclavo Menón y Sócrates. Dice que:

Escalonadas las preguntas con estudiado artificio, veía lo que debía de ver y respondía según su visión.⁵⁶

Hay una sutil ironía en el lenguaje del de Hipona, cuando explica que Sócrates «escalonaba» las preguntas (*gradatim*), que lo hacía con estudiado artificio (*artificiose interrogatus*) y que, en fin, Menón lo que hacía era simplemente ver «lo que debía» y responder según la visión del que le preguntaba. Es decir, Agustín acompañando a generaciones de lectores del diálogo platónico, expresa una común queja: Sócrates no solo «despeja», o «hacer recordar». Está claramente guiando a Menón con preguntas muy interesadas, que transmiten información y evidencias (ya de errores, ya de procedimientos). Y, en definitiva: Sócrates *está enseñando*, en sentido eminentemente genuino, a Menón: le está *transmitiendo, guiando*, hacia un conocimiento que previamente no poseía, aunque esa transmisión adquiriera la forma interrogativa e inquisitiva. Estas consideraciones son en extremo importantes, porque, más allá de la crítica agustiniana a la imposibilidad de la enseñanza mediante signos, es evidente que se sigue reconociendo una cierta «causalidad» ejercida por el maestro al discípulo en el proceso de aprendizaje, aunque, evidentemente se deje en claro que el conocimiento aprendido por el discípulo no puede ser el del maestro, sino que *tiene que ser suyo*.⁵⁷

Es este el último aspecto ya es enfatizado en el propio *De Trinitate*, en donde Agustín admite que se diga que el alma «recuerda» si con ello significa el proceso por el cual «la esencia del alma intelectual descubre en las realidades inteligibles del orden natural» (*sed potius credendum est mentis intellectualis ita conditam esse naturam, ut rebus*

⁵⁵ «Sed si recordatio haec esset rerum antea cognitarum, non utique omnes vel pene omnes cum illo modo interrogarentur, hoc possent. Non enim omnes in priore vita geometrae fuerunt, cum tam rari sint in genere humano, ut vix possit aliquis inveniri» [Agustín de Hipona: *De Trinitate*, XII, 15.24].

⁵⁶ «Gradatim quippe atque artificiose interrogatus, videbat quod videndum erat, dicebatque quod viderat» [Ibid.].

⁵⁷ Claro que, ahora el problema (que no había con la reminiscencia) es justificar el que uno que no tiene ese conocimiento, puede pasar a tenerlo. Lo veremos al final del presente capítulo cuando hagamos balance de todo lo dicho.

intelligibilibus naturali ordine).⁵⁸ Aquí encontramos el germen de una teoría de la iluminación. Un modo novedoso, que en su consideración filosófica es una presentación contundentemente renovada del *modelo de introspección*. En efecto, volviendo al *De magistro*, recordemos que Agustín nos dice que quien enseña, lo que hace con ese acto, es meramente presentar ante nuestros ojos (físicos, o «del alma» y ahí viene el *quid*) lo que queremos conocer. Es por el conocimiento de las cosas por el que se perfecciona el conocimiento de las palabras. Porque *verbis vero auditis, nec verba discuntur*: oyendo palabras, ni palabras se aprenden. Aprendemos las palabras conociendo su significado. Y para Agustín, conocer el significado es conocer las cosas que significan:

Razón es muy verdadero, y con mucha verdad se dice, que nosotros, cuando se articulan las palabras, sabemos qué significan o no lo sabemos: si lo primero, más que aprender, recordamos; si lo segundo, ni siquiera recordamos, sino que somos así como invitados a buscar ese significado.⁵⁹

Dejemos el caso en el que sabemos qué significan las palabras, pues simplemente debemos hacer el ejercicio habitual de recordar su significado (esto no es la reminiscencia platónica, es simplemente la reminiscencia habitual del entendimiento y la memoria). Si no conocemos el significado de las palabras, lo único que nos queda es buscar su significado. De nuevo parece que aquí sigue trasluciendo la luz de la enseñanza, aunque sea porque el maestro «nos invita» a buscar el significado. Si de lo que hablamos es del conocimiento directo de cosas sensibles (objetos, sonidos, colores, tacto, etc.) entonces, serán nuestros sentidos los testigos directos y fiables para apresar dicho significado. Pero, ¿y cuando hablamos del conocimiento como ciencia, como conocimiento de los principios, leyes, procedimientos, hábitos, etc.? Aquí Agustín plantea una propuesta que, aunque ya sin rastro teológico, se cierne en representante primera de toda la «pedagogía activa» contemporánea centrada en el proceso del aprendizaje y descubrimiento del alumno:

Cuando se trata de lo que percibimos con la mente, esto es, con el entendimiento y la razón, hablamos lo que vemos está presente en la luz interior de la verdad, con que está iluminado y de que goza el que se dice hombre interior.⁶⁰

⁵⁸ Ibid.

⁵⁹ «Verissima quippe ratio est, et verissime dicitur, cum verba proferuntur, aut scire nos quid significant, aut nescire: si scimus, commemorari potius quam discere; si autem nescimus, ne commemorari quidem, sed fortasse ad quaerendum admoneri» [Agustín de Hipona: *De magistro*, XI, 36].

⁶⁰ «Cum vero de iis agitur quae mente conspiciuntur, id est intellectu atque ratione, ea quidem loquimur quae praesentia contuemur in illa interiore luce veritatis, qua ipse qui dicitur homo interior, illustratur et fruitur» [Ibid., 40].

El alumno contempla lo que dice el maestro con sus palabras, pero no por sus palabras, sino porque él «ve interiormente». Por eso, cuando Sócrates pregunta, lo que hace es llevar con sus palabras al alumno, palabras que indagan en relación con su aptitud para comprender la luz interior. Las palabras del maestro no tienen el valor de manifestar el pensamiento del que habla, sino que incitan al descubrimiento de la verdad a partir de las consideraciones que el sujeto solo puede tener dentro de sí mismo y que son las que le dotan de fuerza para «comprender»:

Yo he aprendido con tu discurso que las palabras no hacen otra cosa que incitar al hombre a que aprenda; que, sea cualquiera el pensamiento del que habla, su palabra no nos muestra más que poca cosa; que, si es verdad lo que se dice, sólo lo puede enseñar aquel que, cuando exteriormente hablaba, nos advirtió que El habita dentro de nosotros; a quien ya, con su ayuda, tanto más ardentemente amaré cuanto más aproveche en el estudio.⁶¹

Así el interrogar del maestro queda justificado por la debilidad que pueda poseer el alumno para ejercer sus consideraciones sobre su propio intelecto. Pero la ciencia es *suya*: no se envía un hijo a una escuela para que aprenda lo que piensa el maestro, sino para que aprenda la ciencia que ese maestro profesa enseñar. Y sus palabras y signos exteriores se reciben, por el alumno, como aquello que mueve la generación del conocimiento desde los principios que emergen del propio sujeto discente. Al de Hipona solo le resta fundamentar cómo es que el alumno posee esa capacidad. Y para ello recurre a una solución que hoy calificamos de estrictamente teológica: el que ilumina a toda alma/entendimiento con los principios del conocimiento no es otro que aquel que verdaderamente puede ser llamado maestro porque ha hecho una transferencia efectiva a toda persona humana de ellos y es Jesucristo. Los detalles del resto de esta justificación transcurren por senderos que no competen directamente a esta investigación filosófica. Resta hacer balance de todo lo atisbado para ver si hemos sacado algo en claro.

Agustín admite que podemos tener creencias, aunque no sean conocimientos, que podemos aceptar por autoridad, por habernos seducido de algún modo, etc. pero, en definitiva, tales creencias no son conocimiento, porque no han sido confrontadas con la realidad pertinente. ¿Podemos pasar de un estadio de creencia a otro de conocimiento? Agustín nos diría: sí, si somos incitados a razones que nos llevan a la investigación por

⁶¹ «Ego vero didici admonitione verborum tuorum, nihil aliud verbis quam admoneri hominem ut discat, et perparum esse quod per locutionem aliquanta cogitatio loquentis apparet: utrum autem vera dicantur, eum docere solum, qui se intus habitare, cum foris loqueretur, admonuit; quem iam, favente ipso, tanto ardentius diligam, quanto ero in discendo provector» [Agustín de Hipona: *De magistro*, XIV, 46].

nosotros mismos. La pregunta es: ¿cuál era el contenido de esa creencia si la formulación es *flatus vocis* para el sujeto discente? Parece que, bajo este aspecto, el propio Agustín caería bajo la misma paradoja que ha expuesto en su teoría de la enseñanza como significación. ¿Hay alguna forma de escapar de esta paradoja agustiniana, pero también expuesta por el propio Gorgias, por la cual a través de palabras/signos nada puede ser enseñado o aprendido? Creo que sí. Como ocurre con muchas aporías, la solución puede estar en denunciar un mal planteamiento de la misma. En este caso, una confusión entre el significado de las palabras y el de las sentencias u oraciones.

Para ilustrar esta aseveración podemos recurrir, anticipándonos a algún elemento del siguiente y último capítulo, a la respuesta que Tomás de Aquino da en su *De magistro* (que es como se suele denominar a la cuestión 11 de su *De veritate*) a la problemática. El Aquinate plantea, en uno de los diversos *videtur quod*, un resumen sumario de la doctrina agustiniana:

Si un hombre propone a otro los signos de algunas cosas, puede suceder que este, a quien se le proponen, conozca aquellas cosas propuestas por los signos o no las conozca. Si las conoce, no aprende nada; y si no las conoce tampoco puede conocer el significado de los signos por ignorar las cosas. En efecto, quien ignora que esto es una piedra, no puede saber qué significa el nombre piedra. El que ignora la significación de los signos, no puede aprender nada a través de ellos. Luego, si el aprendizaje no hace más que proponer signos, se ve que un hombre no puede enseñar a otro.⁶²

A lo que responde de la siguiente manera:

Las cosas que se nos enseñan por signos nos son, bajo ciertos aspectos, conocidos y en otros, ignorados. Por ejemplo, si se nos enseña qué es el hombre, tenemos que saber antes algo de él, como el concepto de animal o de sustancia o, al menos, que es algo que existe, lo que es imposible ignorar. De igual manera si se nos enseña qué es una conclusión, es necesario que sepamos antes qué es un accidente, qué es un sujeto, como también los principios de los que se deduce la conclusión.⁶³

⁶² «Praeterea, si aliquarum rerum signa alicui proponantur per hominem; aut ille cui proponuntur, cognoscit res illas quarum sunt signa, aut non. Si quidem res illas cognoscit, de eis non docetur. Si vero non cognoscit, ignoratis autem rebus, nec signorum significationes cognosci possunt; quia enim nescit hanc rem quae est lapis, non potest scire quid hoc nomen lapis significet. Ignorata vero significatione signorum, per signa non potest aliquis aliquid addiscere. Si ergo homo nihil aliud faciat ad doctrinam quam signa proponere, videtur quod homo ab homine doceri non possit.» [Tomás de Aquino: *De veritate*, q. 11, a. 1, arg. 2].

⁶³ «quod illa de quibus per signa edocemur, cognoscimus quidem quantum ad aliquid, et quantum ad aliquid ignoramus; utpote si docemur quid est homo, oportet quod de eo praesciamus aliquid: scilicet rationem animalis, vel substantiae, aut saltem ipsius entis, quae nobis ignota esse non potest. Et similiter si doceamur aliquam conclusionem, oportet praescire de passione et subiecto quid sunt, etiam principiis, per quae conclusio docetur, praecognitis» [Ibid., a. 1 ad 3].

Todo ello bajo el principio aristotélico que abre los *Analíticos segundos*, de que toda enseñanza y todo aprendizaje por el pensamiento se producen a partir de un conocimiento preexistente («πᾶσα διδασκαλία καὶ πᾶσα μάθησις διανοητικὴ ἐκ προϋπαρχούσης γίνεται γνώσεως»).⁶⁴ Lo que argumenta Tomás de Aquino⁶⁵ es que la comprensión de una palabra no requiere (necesariamente) el conocimiento de la realidad significada. Las palabras pueden volverse inteligibles a través de su definición. Pero incluso concediendo que la inteligibilidad de una palabra requiera un cierto conocimiento de su realidad significada, de ello no se sigue (de nuevo, no necesariamente) que la comprensión de una determinada sentencia oracional requiera el conocimiento o familiaridad con el estado de cosas que esa sentencia afirma. Y la prueba de ello es que así es como comprendemos gran parte del tiempo en nuestra experiencia ordinaria las nuevas sentencias, sobre la base de la comprensión de sus palabras y de los elementos gramaticales que las unen. No es, pues, cierto que, dada una sentencia a un alumno sobre un hecho, o el alumno conoce ese hecho o dicha sentencia será ininteligible para él. El alumno podrá comprender dicha sentencia indirectamente, analizando y sintetizando sus partes, para luego investigar su verdad o falsedad. Se podría contraargumentar de nuevo que este procedimiento no tiene por qué poder hacerse siempre. Tomás de Aquino responde, como vemos, que, aunque sea a nivel de unos principios elementales, siempre ha de poder hacerse. Si quiero saber lo que es una persona, deberé saber qué es un animal, una inteligencia, etc., y llegados a un extremo, al menos sabre que es un «algo» que existe, que es imposible ignorar (como son imposibles de ignorar, aunque no se tenga consciencia de ello, el principio de no contradicción, sobre el que se asienta cualquier significatividad del lenguaje y razón). Si esta argumentación es correcta, entonces la paradoja de la «enseñanza como significación» queda, más que solucionada, disuelta.

UN BALANCE: AGUSTINISMO, PEDAGOGÍA ACTIVA Y ¿GUÍA ACTIVA?

¿Qué conclusión debemos de sacar entonces? ¿Que el *modelo de introspección* debe ser abandonado? Porque, de alguna manera, aunque sabemos que la ciencia del maestro no se puede «traspasar» a la del alumno, el maestro sí que puede «informar» a su discípulo de hechos nuevos a través del lenguaje y los signos. Hechos que pueden ser propicios para suscitar un aprendizaje. Así que volvemos al *modelo de impresión*, reforzados por la

⁶⁴ Aristóteles: *Analíticos segundos*, 71 a 1.

⁶⁵ Cfr. I. Scheffler: «Philosophical models of teaching»... op. cit., p. 87.

idea de que el maestro usa el lenguaje para impulsar e instruir al discípulo en el conocimiento de una verdad, conocimiento que «nace de él mismo». Pero un retorno al clásico *modelo de impresión*, así concebido, sencillamente imposible. Porque esta caracterización es muy distinta que decir que educar es simplemente que el maestro transfiera *información* nueva al alumno. Y ya sabemos que eso, sencillamente, no es posible: del hecho que el alumno sea informado, no se sigue que *aprenda* o *se eduque*. En este punto, el *modelo de introspección* agustiniano parece tener mucha verdad en su interior: saber exige algo más que la mera recepción de información. Ese es el punto: la nueva información puede transmitirse mediante el lenguaje, *pero el conocimiento no puede*. Y en eso, insistimos, parece que el *modelo de introspección* tiene toda la razón. Así que la objeción de este modelo con la posibilidad de la enseñanza, recordemos:

$\neg\exists x(\text{enseñanza}_x)$ porque el maestro no comunica su conocimiento, lo *suscita* en el alumno. Comunicar el conocimiento de un sujeto es imposible. Todo conocimiento es conocimiento *de un sujeto*. La transmisión de conocimiento es imposible.

Es, en parte, certera. Pero también induce a una equivocidad. Porque si bien el conocimiento no puede transmitirse, *la información sí que puede*. De ahí la argumentación de Agustín:

P1: Es imposible que un sujeto *A* transmita el significado de *x* a un sujeto *B*.

P2: Enseñar es transmitir un significado.

C: Es imposible que un sujeto *A* enseñe un conocimiento *x* a un sujeto *B*.

El problema es que P1 no es una premisa verdadera, porque sí que es posible que un sujeto *A* transmita información significativa a otro sujeto *B*. Lo que no obsta, ni mucho menos, para rechazar en bloque la teoría agustiniana. Porque precisamente lo que dice la P2 es totalmente cierto. Enseñar no es (o no se reduce) a transmitir un significado. Ahí Agustín capta un sentido absolutamente profundo de lo que significa legítimamente aprender algo. Y aprender algo no es que el sujeto reciba una información, que capte el significado de una oración, que la acepte, o que incluso pueda proferirla significativamente. Aprender es algo más: es que el sujeto incorpore en su entendimiento, a base de su propio esfuerzo, iniciativa y actividad, la verdad y significatividad de las razones y principios en los que esa información se apoya. En este sentido, Agustín parece

tener mucha razón: el conocimiento no es, ni puede ser, mero almacenamiento de información:

¿Acaso pretenden los maestros que se conozcan y retengan sus pensamientos, y no las disciplinas que piensan enseñar cuando hablan? Porque ¿quién hay tan neciamente curioso que envíe a su hijo a la escuela para que aprenda qué piensa el maestro? Mas una vez que los maestros han explicado las disciplinas que profesan enseñar, las leyes de la virtud y de la sabiduría, entonces los discípulos consideran consigo mismos si han dicho cosas verdaderas, examinando según sus fuerzas aquella verdad interior. Entonces es cuando aprenden; y cuando han reconocido interiormente la verdad de la lección, alaban a sus maestros, ignorando que elogian a hombres doctrinados más bien que a doctores, si, con todo, ellos mismos saben lo que dicen.⁶⁶

Son afirmaciones que podría suscribir cualquier corriente contemporánea de pedagogía activa, porque son todo un alegato al proceso activo de enseñanza-aprendizaje, a la importancia de que los alumnos comprendan, hagan parte de sí los conocimientos adquiridos, que tengan un papel principal en el aprendizaje, un aprendizaje que tiene más que ver con la comprensión intelectual y significativa que con la mera recepción pasiva, es la actividad educativa centrada en el proceso de aprendizaje activo del alumno.

Si todo esto es así, en un nuevo giro de los acontecimientos, el *modelo de introspección* vuelve a alzarse victorioso. Pero, no tan raudos. Quizá vaya siendo hora de terminar la batalla, simplemente, como la aporía, disolviéndola. Es cierto que la labor del maestro es eminentemente instrumental en la búsqueda del conocimiento por parte del alumno. Y es cierto que la enseñanza logra su éxito en la propia labor del estudiante. Esto no deja de certificar lo dicho sobre la educación:

Educación → [(Enseñanza → intención de suscitar aprendizaje) ∧ (aprendizaje → realización específica)]

Por lo tanto, no hay contradicción ninguna entre lo que exige el *modelo de introspección* y el *modelo de impresión* si concebimos la enseñanza del maestro de la siguiente manera:

⁶⁶ «Nam quis tam stulte curiosus est, qui filium suum mittat in scholam, ut quid magister cogitet discat? At istas omnes disciplinas quas se docere profitentur, ipsiusque virtutis atque sapientiae, cum verbis explicaverint; tum illi qui discipuli vocantur, utrum vera dicta sint, apud semetipsos considerant, interiorem scilicet illam veritatem pro viribus intuentes. Tunc ergo discunt: et cum vera dicta esse intus invenerint, laudant, nescientes non se doctores potius laudare quam doctos; si tamen et illi quod loquantur sciunt» [Agustín de Hipona: *De magistro*, XIV, 45].

$\exists x(\text{enseñanza}_x)$ porque el maestro, aunque no comunica su conocimiento, lo *suscita* en el alumno para llegar de forma más efectiva él. Y, además transfiere y almacena el depósito acumulando de información-conocimiento.

Es cierto que el maestro, al llevar a cabo su enseñanza no puede simplemente apelar a ese «depósito de transferencias» sino que, para que dicho acto educativo prospere, debe esforzarse porque el alumno «interiorice» dicha información en conocimiento (y no otra cosa es, por parte del maestro, la *intención de suscitar aprendizaje*). Por eso el *modelo de introspección* así entendido, no solo no rebaja la acción del maestro, sino que resalta la labor profunda del acto de enseñanza en el proceso educativo. Hay, por tanto, junto con la causalidad eminentemente inmanente del propio alumno, una causalidad concurrente del propio maestro para llevar a logro el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por eso el acto educativo no es enseñanza o aprendizaje, sino la concurrencia causal, de distinto tipo, de ambas: eminentísima, sí, el aprendizaje del alumno, pero igualmente instrumental y facilitadora de ella a través del acto de enseñanza del maestro.

Que las últimas investigaciones psicopedagógicas y de política educativa ponen en plano de suma importancia la labor de enseñanza docente, debería llevarnos a reflexionar sobre la verdadera importancia del proceso de enseñanza junto con el de aprendizaje. Por el lado de la psicopedagogía, el auténtico revulsivo en torno a los estudios experimentales de enseñanza guiada frente a los de la denominada «enseñanza mínimamente guiada» fue el artículo de Krischner, Sweller y Clark publicado en *Educational Psychologist* en el año 2006, del que cito solo un ejemplo del muestreo:

La evidencia más fuerte de los estudios experimentales controlados bien diseñados también es compatible con la guía de instrucción directa (por ejemplo, véase Moreno, 2004; Tuovinen y Sweller, 1999). Hardiman, Pollatsek, y Weil (1986) y Brown y Campione (1994) observaron que cuando los estudiantes aprenden la ciencia en las aulas con los métodos de descubrimiento puro y retroalimentación mínima, a menudo se pierden y frustran, y su confusión puede llevar a conceptos erróneos. Otros (por ejemplo, Carlson, Lundy, y Schneider, 1992; Schauble, 1990) encontraron que debido a que los malos comienzos son comunes en este tipo de situaciones de aprendizaje, el descubrimiento no guiado es más a menudo ineficaz. Moreno (2004) llegó a la conclusión de que existe un creciente cuerpo de investigación que muestra que los estudiantes aprenden más profundamente con el aprendizaje fuertemente guiado que con el de descubrimiento. Conclusiones similares fueron reportadas por Chall (2000), McKeough, Lupart, y Marini (1995), Schauble (1990), y Singley y Anderson (1989). Klahr y Nigam (2004), en un estudio muy importante, no sólo probaron si los alumnos aprendieron más ciencia a través de un descubrimiento frente a un itinerario de instrucción directa, sino también, una vez que se había producido el aprendizaje, si la calidad de éste era diferente. En concreto, se probaron si los que habían aprendido a través del descubrimiento eran más capaces de transferir lo aprendido a nuevos contextos. Los resultados fueron muy claros. La instrucción directa que implica una considerable orientación, incluyendo ejemplos, dio mucho mejor resultado que el aprendizaje por descubrimiento. Esos

relativamente pocos estudiantes que aprendieron a través de descubrimiento no mostraron signos de calidad superior en el aprendizaje.⁶⁷

Por el lado de la política educativa, se puede resaltar también, con la pedagoga sueca Inger Enkvist, la importancia de hacer de la docencia una de las claves de la educación:

Muchas veces, la primera reacción de los políticos ante unos resultados decepcionantes en las comparaciones que hace PISA ha sido la de aumentar las inversiones. Sin embargo, no hay una relación directa entre la inversión en educación y el resultado. Lo demuestra un informe publicado por la consultoría McKinsey; un estudio de *benchmarking* que identifica los factores clave en los países con buenos resultados educativos y en los países que están mejorando rápidamente. Informe McKinsey apunta a los profesores como al factor clave en educación. Lo importante no es tanto la inversión en edificios ni en materiales, sino la inteligencia y la preparación del profesor.⁶⁸

Es ilustrativo, en contra de lo que podría suponerse, que un modelo tan elogiado como el finlandés es muy consciente de la necesidad del proceso de enseñanza guiada en el acto educativo:

Los profesores finlandeses son bastante tradicionales en su manera de organizar el trabajo en el aula. Usan sobre todo la enseñanza «de cátedra», consistente en que un profesor explica un tema al grupo entero. En las ciencias naturales, las clases magistrales se combinan con ejercicios prácticos. Los estudiantes suelen afirmar que pueden participar y discutir dentro del marco organizado por el profesor; el profesor explica, pero las conclusiones se sacan entre todos. A la vez hay instrucción y trabajo propio. Por lo visto, ese tipo de organización da mejor resultado que la mera organización individual del trabajo por parte de los estudiantes. Sería una equivocación decir que los alumnos permanecen pasivos en el modelo finlandés, ya que escuchan, intentan aprender, realizan experimentos y sacan conclusiones.⁶⁹

Es, por tanto, una auténtica expresión del modelo de «educación → (enseñanza ∧ aprendizaje)».

⁶⁷ «Stronger evidence from well-designed, controlled experimental studies also supports direct instructional guidance (e.g., see Moreno, 2004; Tuovinen & Sweller, 1999). Hardiman, Pollatsek, and Weil (1986) and Brown and Campione (1994) noted that when students learn science in classrooms with pure-discovery methods and minimal feedback, they often become lost and frustrated, and their confusion can lead to misconceptions. Others (e.g., Carlson, Lundy, & Schneider, 1992; Schauble, 1990) found that because false starts are common in such learning situations, unguided discovery is most often inefficient. Moreno (2004) concluded that there is a growing body of research showing that students learn more deeply from strongly guided learning than from discovery. Similar conclusions were reported by Chall (2000), McKeough, Lupart, and Marini (1995), Schauble (1990), and Singley and Anderson (1989). Klahr and Nigam (2004), in a very important study, not only tested whether science learners learned more via a discovery versus direct instruction route but also, once learning had occurred, whether the quality of learning differed. Specifically, they tested whether those who had learned through discovery were better able to transfer their learning to new contexts. The findings were unambiguous. Direct instruction involving considerable guidance, including examples, resulted in vastly more learning than discovery. Those relatively few students who learned via discovery showed no signs of superior quality of learning» [P. A. Kirschner; J. Sweller; R. E. Clark: «Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching» en *Educational Psychologist*, vol. 41, n.º 2, 2006, p. 79-80].

⁶⁸ I. Enkvist: *La buena y la mala educación. Ejemplos internacionales*, Titivillus, 2011, p. 30.

⁶⁹ *Ibid.*, p. 84.

La labor de la reflexión metafísica de la educación no es, en su punto radical, un asunto de psicopedagogía ni de política educativa. Pero es claro que, en su dimensión metafísica debe ser capaz también de dar cuenta de esta caracterización. Recordemos, tal como expusimos al principio del capítulo, el estado de la cuestión:

[Educación_x → (enseñanza_x ∧ aprendizaje_x)]

Que se basa en el modelo metafísico:

[Educación_M → (Impresión_M ∧ Introspección_M)]

¡Pero!

El modelo Impresión_M implica $\neg\exists x(\text{aprendizaje}_x)$

El modelo Introspección_M implica $\neg\exists x(\text{enseñanza}_x)$

Ahora reformulemos, con lo que sabemos, las problemáticas metafísicas de manera positiva. En primer lugar, respecto de la enseñanza, basada en el *modelo de impresión*, fue impugnada por el *modelo de introspección*. Ahora podemos afirmar que la enseñanza es posible, no en tanto «traspaso de la ciencia» al alumno, ni como mera transferencia de conocimiento, sino como guía, exposición de razones, esfuerzo intencional por suscitar aprendizaje a través de elementos significativos (signos). La problemática metafísica es aquí, especialmente, un problema de *causalidad*. ¿Qué tipo de causalidad ejerce el maestro sobre el aprendizaje del alumno? Sabemos ya, por el *modelo de introspección*, que la causa eminente de conocimiento y aprendizaje del alumno es él mismo bajo su consideración intelectual. Preguntamos ahora por el «invitar», el «suscitar»; en qué clase de causalidad ejercida y concurrente se concreta en el proceso de enseñanza del maestro sobre el alumno, suponiendo que la haya.

Y, en segundo lugar, debemos recordar que aún queda un problema sin explicar, que habíamos dejado en el tintero, desde el comienzo del capítulo:

$\neg\exists x(\text{aprendizaje}_x)$ porque si el alumno conoce lo que se *suscita* en él, no hace más que explicitar lo que «de algún modo» ya tenía. El aprendizaje por otro es imposible. Aprender es «saber lo que ya se sabe».

Y es que, recordemos, si el *modelo de introspección* no exige, en el ámbito metafísico, que expliquemos cómo es posible que el maestro sea, a su manera, *causa* del conocimiento del alumno, el *modelo de impresión* exige igualmente, en el ámbito

metafísico, que expliquemos cómo es posible que el alumno cause en sí lo que no tiene: un nuevo conocimiento. De un modo reformulado:

$\neg\exists x(\text{aprendizaje}_x)$ porque el alumno no puede causar en él lo que no tiene.

Es menester, por lo tanto, explicar cómo es que se da esa causalidad eminente en el propio discente en concurrencia con la causalidad del propio maestro, y qué papel juegan ambas causalidades respecto el proceso de aprendizaje y enseñanza:

$[\text{Educación}_x \rightarrow (\text{enseñanza}_x \wedge \text{aprendizaje}_x)]$

Que se basa en el modelo metafísico:

$[\text{Educación}_M \rightarrow (\text{Impresión}_M \wedge \text{Introspección}_M)]$

enseñanza_x se basa en el modelo Impresión_M : ¿Qué tipo de causalidad ejerce el maestro en el conocimiento del alumno?

aprendizaje_x se basa en el modelo Introspección_M : ¿Qué tipo de causalidad ejerce el sujeto sobre la adquisición de su propio conocimiento?

En definitiva, y llegando a este punto final de la investigación, podemos reconducir el problema fundamental de la metafísica de la educación a su punto crucial: la concurrencia causal del maestro y el alumno en el acto educativo.

3.- HACIA UN ESTUDIO ETIOLÓGICO DEL PROCESO EDUCATIVO

Lo que sigue a un cuestionamiento metafísico no puede ser sino una reflexión metafísica (ya no como «saber de las causas», pues en principio las sabemos, o postulamos: maestro y alumno, sino como «saber por qué y en qué sentido son causas dichas causas»). Es difícil (alguien diría incluso osado) hacer metafísica «tras el final de la metafísica». Y desde luego, lo que no se puede es ignorar lo que sus impugnadores han esgrimido como razones para descalificarla:

Podemos intentar superar esta tesitura intelectual, pero no podemos sin más prescindir de ella. Ya no procede hacer metafísica con el simplismo de quien cree ver surgir ante sí limpiamente el espectáculo de lo real [...] una especie de quijotesco bálsamo de Fierabrás, para curar el actual malestar de la cultura.⁷⁰

Lo que aquí se ofrecerá es un «botón de muestra» de cómo, desde unas asunciones metafísicas de corte aristotélico, puede abordarse esta problemática del proceso educativo. Pero teniendo en cuenta de que lo que aquí se aborda es *una* respuesta, no *la* respuesta. Hay pretensiones de validez, pero no de exclusividad. Lo cual deseamos que no sea visto como un signo de conformismo, o peor, de relativismo u «operativismo». Hay al menos tres razones, dos de carácter programático y una de carácter metodológico, que nos animan a emprender y a intentar animar a emprender al mundo académico en esta empresa:

Primero, porque cualquier tratamiento metafísico que se tenga por riguroso deberá abrazar dialécticamente los demás enfoques y planteamientos inicialmente no seguidos. El mismo camino emprendido ya supone sus alternativas, sobre las que se deberá volver continuamente, para recordar el por qué no se adoptaron, o qué parte de razón les asistía:

Tomaremos en consideración a los que antes que nosotros se acercaron a investigar las cosas que son, y filosofaron acerca de la verdad. Es evidente que también ellos proponen ciertos principios y causas. Al ir a ellos sacaremos, sin duda, algún provecho para el proceso de investigación [...].⁷¹

⁷⁰ Inicarte, F; Llano, A.: *Metafísica tras el final de la Metafísica*, Madrid: Cristiandad, 2007, p. 16.

⁷¹ «ὅμως δὲ παραλάβωμεν καὶ τοὺς πρότερον ἡμῶν εἰς ἐπίσκεψιν τῶν ὄντων ἐλθόντας καὶ φιλοσοφήσαντας περὶ τῆς ἀληθείας, δηλον γὰρ ὅτι κάκεινοι λέγουσιν ἀρχάς τινας καὶ αἰτίας: ἐπελθοῦσιν οὖν ἔσται τι προὔργου τῆ μεθόδῳ τῆ νῦν [...].» [Aristóteles: *Metafísica*, A, 3, 983 b 1-5].

Segundo⁷², porque al exponerse, cualquier tratamiento metafísico se parcializa. Dicho «wittgensteinianamente»: al decir, se muestra. Pero lo que se muestra al decir, no puede a su vez ser dicho. Y si se dice, entonces se estará dando *otro* planteamiento metafísico. De ahí que toda metafísica sea inseparable de su misma exposición lingüístico-conceptual, lo cual necesariamente la parcializa, por mucho que esa exposición metafísica quiera incorporar al lenguaje dentro de ella. El lenguaje (su presentación, por caso literaria, su «metaforología», su mediación artística, etc.) la recorre entera en cada caso. Prescindir, por otro lado, de dicha mediación, es convertir a la filosofía en mística. En todo caso, toda exposición metafísica puede (y debe) intentar alcanzar esa mínima inmediación con lo real mediatizada por su discurso. Debe aspirar a «tocar hueso», aunque sea momentáneamente, para comprobar que el nervio sigue vivo. Tocamos hueso, por ejemplo, cuando partimos del principio de no contradicción para que nuestro discurso metafísico, sea cual sea, sea algo significativo.

Y, tercero: porque hay que empezar por algún lado. Lo que esta investigación intenta poner de relieve es la necesidad del tratamiento de dichas cuestiones. Si se considera que este planteamiento no es adecuado, plantéese otro. Pero esta investigación aboga precisamente *por la necesidad del planteamiento*. Porque si, por ejemplo, el asunto de la dilucidación de las causas concurrentes en el proceso educativo por parte del maestro y el alumno es dejado a un lado en la reflexión filosófica, será recogido, en su vacío, por otros planteamientos que podrán recorrer desde el opacamiento de la cuestión, hasta su uso oportunista y cínico, o hasta su reducción en un asunto «técnico» o de «exigencias» (de la producción, sociales, ideológicas, etc.). Si no se dilucida bien en qué sentido el maestro puede o no ser causa del conocimiento del alumno, la respuesta será dejada de lado, opacada; recogida, por ejemplo, por gurús tecnológicos que conciben la IA como modelo de aprendizaje excelso y en donde nada se aprende por lo que dice un maestro⁷³, en donde la labor del maestro es vista como un atentado que coarta la libertad del alumno o en donde toda posible acción causal del maestro fagocitaría la autonomía, aprendizaje

⁷² Iniciar, F; Llano, A.: *Metafísica tras el final de la Metafísica...* op. cit., p.p. 20-21.

⁷³ Cfr. R. Schank: *Enseñando a pensar*, Barcelona: Erasmus, 2013. En una entrevista Schank afirma: «Hace falta entender de una manera profunda cómo el aprendizaje, la memoria y la comprensión funcionan en las personas. Y es necesario entender cómo utilizar de la mejor forma posible la tecnología informática actual. No todo el mundo lo sabe. Además, si no eres miembro del 'establishment' universitario, te derribarán los que están a cargo del sistema. Mis credenciales me proporcionan credibilidad» y un poco más adelante: «la escuela ayuda a reforzar muchos malos comportamientos. No creo que los colegios deban existir. Los niños necesitan aprender en contextos más fáciles, que no sean tan traumáticos» [M. López Blanco: «Los colegios no deberían existir». Entrevista a Roger C. Shank, presidente del Socratic Ars, en *Kindsein Magazine* (recuperado de <http://www.kindsein.com/es/21/1/485/> el 16/06/2022)].

e individualidad del que aprende. O sería, por ejemplo, convertir reductoramente la cuestión en un asunto de investigación «psicosomática» en donde, a fin de cuentas, la educación *no sería más que*, el saber pulsar, accionar (o en su caso inhibir) las estructuras psíquicas adecuadas a través de procedimientos psicológicos o psiquiátricos. O sería abandonar la tarea educativa a la especulación y oportunismo político, a los estudios de mercado y regulación social, haciendo de la educación un «marcador» más que ha de ajustarse a parámetros «de la media» internacional a toda cosa.

Así que, curiosamente, el no tratamiento metafísico de la cuestión educativa, más que liberar, oprimiría y despersonalizaría aún más al sujeto. Este alumno deseado, «liberado de todas las tiranías que escapan a su total autonomía» sería, sin embargo, en su soledad, ahogado en «lo público», sumergido en la socialización impersonal de «las relaciones humanas». Sería un fenómeno sociológico en constante atención, sería un problema psicológico en constante estudio, sería un asunto estadístico y matemático de primer orden de consideración. Sería lo calculable, lo dominable, fotografiado, radiografiado, sometido a análisis, cuyos datos serían guardados, procesados y archivados para finalmente ser considerados a un nivel «macro». Lejos quedaría ya la mirada desinteresada hacia el alumno, contemplativa y amorosa, una mirada radical hacia una existencia humana personal que busca entender y «hacer entender» en la búsqueda de una sabiduría teórica y práctica. Nunca más. El alumno será ahora mirado únicamente como «dato de estudio» y «problema a resolver». Lo cual es lo mismo que decir que nunca será verdaderamente mirado. Será *el alumno al que nadie miró*.⁷⁴

Insistimos en que el tratamiento metafísico tampoco es «el bálsamo de Fierabrás» de todo este proceso. Es, antes que respuesta, sintomatología. Antes que solución, problematización. La consideración que aquí se propone es, sencillamente, un modo, entre todos los posibles, de empezar. En este caso, bajo la consideración y reflexión «etiología» que sobre el acto educativo hizo el Aquinate del proceso educativo, siguiendo las coordenadas aristotélicas, en su cuestión undécima del *De veritate*. Con esto, insistimos para terminar, no se pretende que la reflexión haya de empezar necesariamente en este punto, ni tampoco mucho menos, que deba permanecer en él. Pero,

⁷⁴ Todo este párrafo está inspirado en F. Canals: «Teoría y praxis en la perspectiva de la dignidad personal» en *Espíritu*, año 25, n.º 74, 1976, pp. 121-128, especialmente las páginas 124 y ss., donde habla del «hombre al que nadie miró».

para empezar a andar, hay que dar un primer paso, y quizá este, en donde se entronca una doble consideración de «mirar a lo que se ha hecho» a la vez que se «ve lo que se puede proponer» sea un buen punto de partida. Pero en todo caso, un punto de partida. Dicho punto de partida es el punto final de nuestra investigación.

LA EDUCACIÓN COMO HÁBITO

Lo primero que procede, ante todo, es el replanteamiento del problema en términos y lenguaje que puedan ser abordados por el *De magistro* aquinatense. No se nos malinterprete. El problema no se verá modificado sino en tanto su exposición conceptual bajo términos de corte aristotélico (teniendo en cuenta que Aristóteles no reflexionó explícitamente sobre el proceso educativo), al igual que para diagnosticar ciertos elementos en el capítulo anterior, no lo hicimos en el vacío. Lo hicimos asumiendo el lenguaje conceptual de Gorgias, del platonismo o del neoplatonismo agustiniano. Es inevitable. No podemos *no* hacerlo. Y, como hemos dicho más arriba, no hay alternativa: la alternativa a una metafísica es, en definitiva, otra (y sino se encuentra explicitada en sus presupuestos, una metafísica *peor*, en ese aspecto). Dicho lo cual, comencemos.

Podemos empezar diciendo que la esfera de la educación es (ya en su fase de realización, ya realizada) pertenece a la esfera humana. Si la educación es un perfeccionamiento intencional, en una planta será cultivo y en otro animal, simple crianza, adiestramiento o domesticación:

Aunque es obvio, conviene recordar que sólo hay maestro si alguien aprende de él o gracias a él. Podemos ver con evidencia esta verdad elemental, pero necesaria, pensando en que no hay maestros de leones sino sólo domadores de leones, por más que uno tenga ciencia de lo que es un león. Dicha ciencia no se transmite a los leones, sino a los hombres. En efecto, hay también incluso maestros de domadores de leones.⁷⁵

El ser de la educación se halla, por tanto, en el ser del sujeto humano.⁷⁶ Y no es una realidad sustancial o sustantiva, sino precisamente una realidad adjetiva o inherente al propio sujeto en el que se encuentra. El ser de la educación se inscribe, por tanto, como una realidad accidental que reside en el ser sustancial del sujeto humano (sujeto de

⁷⁵ J. M. Petit Sullá: «Principios fundamentales de la tarea docente según Santo Tomás» en *Obras completas. Tomo II. Estudios filosóficos. Volumen I*, Madrid: Tradere, p. 193.

⁷⁶ Este párrafo cfr. A. González Álvarez: *Filosofía de la educación*, Buenos Aires: Troquel, 1969, p. 26.

inhesión). Y, por tanto, la educación para tener realidad, exige de la realidad del sujeto en el que inhiere. Lo cual tiene su corolario en el plano del conocimiento: solo por referencia al concepto de sujeto humano puede ser entendido el concepto de educación. En definitiva: la educación, como cualquier otra realidad accidental, no tiene ser más que en la inherencia del sujeto de la que es accidente. La persona humana puede existir sin educación, pero la educación no puede darse en ningún caso, fuera del sujeto:

El hombre, con educación o sin ella, antes de advenirle la educación o después de haber la educación surgido, es un ente completo, subsistente y consistente en su ser. Por tanto, la educación en modo alguno puede decirse causa, por su incidencia en el hombre y su conjunción con él, del ser del hombre educado. Más todavía: con la educación y el hombre no se constituye un nuevo ente, ni de su conjunción puede resultar ninguna naturaleza.⁷⁷

Dicho lo cual, ¿podemos elaborar una definición esencial (genero + diferencia) de la educación? Siguiendo al Aquinate: «[los accidentes] no tienen esencia perfecta y por ello se requiere que en su definición entre el sujeto, que está fuera de su género».⁷⁸ De ahí que en la definición esencial de la educación, el sujeto humano deba figurar como sujeto de la definición. El siguiente problema es que en una definición esencial de una esencia sustancial, lo que figura como género próximo es la materia de la misma, y lo que figura como la diferencia es la forma de la propia esencia. Pero, en el caso de la esencia accidental, ¿qué hacer? Debemos recordar que la esencia del accidente, entitativamente considerada, se define diciendo que es «una esencia a la que le compete existir en otro». Y precisamente «este otro», el sujeto, se encuentra diferenciado por tal esencia accidental. Con lo cual no es erróneo decir que esta esencia accidental pueda figurar como diferencia específica del sujeto como género:

Educado es el sujeto humano (género) que posee educación (diferencia).⁷⁹

Se nos podría reprochar: «pero aquí la educación no es sujeto de la definición». Y sería un reproche acertado. Pero porque no lo puede ser. La educación «no existe». Lo que existe siempre es un sujeto educado-educando: un sujeto del que emana o se recibe la educación. La educación siempre empieza *en* un sujeto y acaba *en* un sujeto. Eso ocurre en el orden de lo real: «hay» sujeto, y a ese sujeto le «acaecen» accidentes. Empero, en el

⁷⁷ A. González Álvarez: *Filosofía de la educación...* op. cit., p. 32.

⁷⁸ «perfectam essentiam non habent. Unde oportet quod in diffinitione sua subiectum recipiant, quod est extra genus eorum [Tomás de Aquino: *De ente et essentia*, c. 8].

⁷⁹ A. González Álvarez: *Filosofía de la educación...* op. cit., p. 33.

orden lógico del entendimiento esta relación puede invertirse en aras de la consideración abstracta de la educación: concebir la forma como género que incide en la diferencia como sujeto.⁸⁰ Así podemos armar la siguiente definición que da respuesta a la objeción:

La educación es aquello (género) por lo cual el sujeto se dice educado (diferencia).⁸¹

Al ser la educación una forma accidental es evidente que la determinación que ésta opera en el sujeto no es constitutiva (no le hace ser «más humano o menos humano») sino adventicia, adjetiva. Lo que ocurre es que al sujeto le advienen multitud de formas accidentales y, por tanto, habrá de considerarse qué es lo específico de esta forma accidental particular que es la educación. Tomás de Aquino:

[...] así como aquello que determina la potencia de la materia en su ser sustancial se llama cualidad, que es la diferencia sustancial; así aquello que determina la potencia de un sujeto en su ser accidental se llama cualidad accidental, que también es cierta diferencia.⁸²

Es decir que lo que, en la diferencia esencial, como cualidad del género, produce esencialmente, lo realizará de forma accidental la cualidad accidental, como es en el caso de la educación. Porque cualidad es determinación, es formar lo que se encuentra sin formar, determinar lo indeterminado, diferenciar lo indiferenciado, actualizar lo potencial, etc.⁸³ Así llegamos a una conclusión de extrema importancia: la educación es una cualidad, que se ejerce en el sujeto, no como posesión o inherencia. O al menos, podríamos decir, la educación no es para el sujeto una posesión entitativa, sino una *posesión operativa*. La educación no es un *ser* en el sujeto, sino un *haber*. Es un hábito. *La educación es un hábito operativo en la actividad del sujeto:*

El hábito, tal como Santo Tomás lo concibe, es en efecto una cualidad, es decir, no la sustancia misma del hombre, sino cierta disposición que se añade a ella y la modifica. Lo que caracteriza al hábito entre las demás especies de la cualidad, es que es una disposición del sujeto por referencia a su propia naturaleza; con otras palabras, los hábitos de un ente determinan el modo como éste realiza su propia definición.⁸⁴

⁸⁰ A. González Álvarez: *Filosofía de la educación...* op. cit., p. 33.

⁸¹ Ibid.

⁸² «Et ideo sicut id secundum quod determinatur potentia materiae secundum esse substantiale dicitur qualitas quae est differentia substantiae; ita id secundum quod determinatur potentia subiecti secundum esse accidentale, dicitur qualitas accidentalis, quae est etiam quaedam differentia» [Tomás de Aquino: *Summa Theologiae*, I-II, q. 49, a. 2, co.].

⁸³ A. González Álvarez: *Filosofía de la educación...* op. cit., p. 56.

⁸⁴ E. Gilson: *El tomismo. Introducción a la filosofía de Santo Tomás de Aquino*, Pamplona: EUNSA, 2002, p. 330.

Ahora bien, lo que hemos conseguido, de momento, es cambiar la «jerga expositiva». Los problemas siguen intactos. Recordemos:

enseñanza_x se basa en el modelo Impresión_M: ¿Qué tipo de causalidad ejerce el maestro en el conocimiento del alumno?

aprendizaje_x se basa en el modelo Introspección_M: ¿Qué tipo de causalidad ejerce el sujeto sobre la adquisición de su propio conocimiento?

Preguntas que podemos sintetizar, para mayor comodidad, del siguiente modo:

¿Qué tipo de causalidad ejerce el maestro en el conocimiento del alumno? ≈ Heteroeducación (H_E)

¿Qué tipo de causalidad ejerce el sujeto sobre la adquisición de su propio conocimiento? ≈ Autoeducación (A_E)

Pues bien. Hemos pasado, por tanto, de definir A_E en términos de reminiscencia, iluminación, etc., a definirlo en términos de *hábito* operativo del sujeto. ¿Pero esto qué significa? ¿Cuál es su base y fundamentación? Es evidente, ya lo sabemos, que A_E es el aspecto absolutamente esencial de la educación: la causa próxima de toda educación es el trabajo, esfuerzo, iniciativa, interiorización, etc. del propio sujeto. Pero seguimos sin saber, cómo es que esto es posible. El recurso al *hábito* debe ser explicitado para que adquiera la categoría de posible fundamento. Ante una problemática muy complicada: cómo es que una naturaleza, la humana, se da algo a sí misma que antes no tenía. Y más cuando esta suposición parece violar aquel aforismo clásico: *nemo dat quod non habet*, que nadie da lo que no tiene. O dicho en términos más netamente aristotélicos: cómo es que en el sujeto puede estar algo y bajo un mismo aspecto a la vez en potencia y acto. En todo caso parece que A_E es perentorio que sea fundamentado por lo irrenunciable de la suposición de que la educación es, ante todo, esa espontaneidad activa del sujeto que se observa desde las primeras fases vitales del sujeto, donde incluso sin intencionalidad ni reflexión, ni una clara actividad docente, el sujeto aprende de una manera eminentemente activa.

En lo relativo a H_E seguimos exactamente en el mismo punto. De darse la posibilidad de un acto de enseñanza por parte del maestro, queda por aclarar qué tipo de causalidad ejerce sobre el acto de aprendizaje propio del alumno.

¿Qué es lo que habilita al entendimiento a adquirir diversos saberes de naturaleza ya especulativa ya práctica? Una serie de hábitos consistentes en poseer principios primeros, que nos habilitan para cualquier operación intelectual por sencilla o compleja que esta pueda ser. Toda ciencia exige demostración, y toda demostración se basa, en último término en unos primeros principios que la habilitan, y que son el objeto de estas virtudes intelectuales que nos disponen de los primeros principios:

En la naturaleza humana [...] es preciso que exista, lo mismo en lo especulativo que en lo práctico, un conocimiento de la verdad que no haya sido buscado, y justamente este conocimiento tiene que ser el principio de todo el conocimiento siguiente, tanto especulativo como práctico, ya que los principios han de ser más estables y firmes. De ahí también que tal conocimiento haya de darse en el hombre de un modo natural, disponiéndose así como de un cierto semillero de los conocimientos posteriores; lo mismo que en todas las naturalezas preexisten ciertas semillas naturales de las operaciones y de los efectos que las siguen. Y es también necesario que tal conocimiento sea habitual, para que se le pueda usar de un modo expeditivo siempre que haga falta.⁸⁵

La suposición es la siguiente: no es posible buscar ni fundamentar la verdad en el vacío, sino que se necesita partir de otra verdad o principio anteriormente adquirido. Evidentemente, este proceso no puede seguir *ad infinitum* por lo que en último término habrá de partirse de una verdad «naturalmente» conocida. Este principio o verdad no solo ha de ser enteramente evidente, sino también permanente. Pues de lo contrario pudiera darse el caso de que habría que hallarlo, y para ello se necesitaría partir de un conocimiento preexistente. Por lo tanto, esta «base» de los primeros principios no puede ser un mero acto, ha de ser un hábito, y un hábito natural. Es el caso, por ejemplo, del principio de (no) contradicción. No es hipotético, no es científico, no es adquirido. Es simplemente la condición misma de posibilidad de toda demostración y adquisición de la verdad.

⁸⁵ «Unde et in natura humana, in quantum attingit angelicam, oportet esse cognitionem veritatis sine inquisitione et in speculativis et in practicis; et hanc quidem cognitionem oportet esse principium totius cognitionis sequentis, sive practicae sive speculativae, cum principia oporteat esse certiora et stabiliora. Unde et hanc cognitionem oportet homini naturaliter inesse, cum haec quidem cognitio sit quasi seminarium quoddam totius cognitionis sequentis; et in omnibus naturis sequentium operationum et effectuum quaedam naturalia semina praeexistant. Oportet etiam hanc cognitionem habitualement esse, ut in promptu existat ea uti cum fuerit necesse» [Tomás de Aquino: *De veritate*, q. 16, a. 1, co. (*apud* A. Millán-Puelles: *La formación de la personalidad humana*, Madrid: Rialp, 1963, p. 124-5)].

Ahora bien, la expresión «natural» o «naturalmente adquirido» puede dar lugar a equívocos. Es evidente, por un lado, que todo hábito debe ser, por su misma consideración, adquirido. Porque, en tanto hábito, sobreañade algo al sujeto, «adviene» al mismo. Una cosa es la facultad intelectual propia del sujeto humano, y otra cosa es el hábito intelectual de los primeros principios. Por lo cual, de ello se seguiría que la única manera de adquirir dicho hábito es recibirlo. ¿Entonces? Una posible respuesta nos la da el propio Tomás de Aquino:

La tercera condición es que no se le adquiera de un modo demostrativo o por otro procedimiento semejante, sino que advenga como por naturaleza a quien lo tiene, que se le conozca como de manera natural y no por adquisición.⁸⁶

La respuesta del Aquinate es: no hay adquisición, pero sí recepción. No es este un mero juego de palabras. Indica que la facultad intelectual no realiza ninguna actividad para recibir dichos hábitos, que los posee por su misma naturaleza de facultad intelectual y que, evidentemente, se dan en un entendimiento humano capacitado de potencias sensoriales y de intelecto que aplica a los datos recibidos de la experiencia. Por eso el Aquinate utiliza la expresión *quasi per naturam*, una expresión realizada por precaución: sí, son recibidos, pero dicha recepción no debe entenderse como si la facultad intelectual adquiriese por alguna actividad dicho hábito de los primeros principios. El razonamiento, por tanto, posee su coherencia. No puedo conocer que «una cosa es lo que es» (identidad) o que «una cosa no puede ser y no ser al mismo tiempo y en el mismo sentido» (contradicción) sin primero tener la oportunidad de conocer los términos para los cuales elaborar esos conceptos en cuestión. Y para realizar eso, necesito experiencias de tipo sensible que patenten (aunque sea implícitamente) esos principios. No se podría decir que el niño, cuando comienza a hablar significativamente «adquiere» el principio de no contradicción, simplemente lo ha hecho inteligible gracias a la experiencia sensorial con la que se nutre su capacidad cognitiva.

Y, en definitiva, este proceso, que el Aquinate denomina *inventio* es el proceso primordial por el cual todo sujeto cognoscente con potencias sensoriales (como el humano) puede ir, sucesivamente, adquiriendo conocimientos: teniendo experiencias

⁸⁶ «Tertia conditio est, ut non acquiratur per demonstrationem, vel alio simili modo; sed adveniat quasi per naturam habenti ipsum, quasi ut naturaliter cognoscatur, et non per acquisitionem» [Tomás de Aquino: *In IV Metaph.*, l. 6, n. 4 (apud A. Millán-Puelles: *La formación de la personalidad humana...* op. cit., p. 126)].

sensoriales, elaborando conceptos más simples o más complejos, aplicando nuevos conceptos a la validez de los principios primeros, base de la utilización discursiva del entendimiento, establecimiento de conclusiones, procedimientos de ensayo y error, etc. En una palabra: lo que le permite *aprender*:

El proceso de la razón que, por la invención, llega al conocimiento de lo desconocido, consiste en aplicar principios comunes de suyo conocidos a materias determinadas y de ahí proceder a ciertas conclusiones particulares, y de éstas, sucesivamente a otras.⁸⁷

La adquisición del saber es pues un tránsito sensorial, lógico e intelectual continuo que puede ser explicado desde la misma potencia intelectual del sujeto que aprende:

Pues a cada hombre le va anejo un principio de ciencia, la luz del entendimiento agente, por el que, ya desde el comienzo y por naturaleza, se conocen ciertos principios universales comunes a todas las ciencias. Cuando uno aplica estos principios universales a casos particulares cuyo recuerdo o experiencia le suministran los sentidos, por investigación propia adquiere la ciencia de las cosas que ignora, pasando de lo conocido a lo desconocido. De ahí que también todo el que enseña procura conducir al que aprende de las cosas que éste ya conoce al conocimiento de las que ignora.⁸⁸

En las últimas líneas observamos una referencia clara «al que enseña». Se dice de él que *ducit eum*, que procura conducir al que aprende. Aquí entra en consideración H_E, la labor de un agente educativo externo que es ¿causa? del conocimiento del discípulo. Pero evidentemente no puede ser una causa del tipo A_E (*inventio*) que es inmanente y que se origina y termina en el propio sujeto. Aquí se está hablando de educación, pero en un sentido totalmente diferente: en el sentido en el que la *inventio* del alumno ahora es «coadyuvada» del concurso del maestro en tanto ¿auxiliar? ¿instrumental? La pregunta es qué tipo de causalidad ejerce el maestro en su acto de enseñanza sobre el aprendizaje del alumno y si es legítimo decir, de algún modo, como sostiene el *modelo de impresión*, que el maestro «causa» ciencia en el alumno.

⁸⁷ «Processus autem rationis perveniens ad cognitionem ignoti inveniendū est ut principia communia per se nota applicentur ad determinatas materias, et inde procedat in aliquas particulares conclusiones, et ex his in alias» [Tomás de Aquino: *De veritate*, q. 11, a. 1, co.].

⁸⁸ «Scientia autem acquiritur in homine et ab interiori principio, ut patet in eo qui per inventionem propriam scientiam acquirit; et a principio exteriori, ut patet in eo qui addiscit. Inest enim unicuique homini quoddam principium scientiae, scilicet lumen intellectus agentis, per quod cognoscuntur statim a principio naturaliter quaedam universalia principia omnium scientiarum. Cum autem aliquis huiusmodi universalia principia applicat ad aliqua particularia, quorum memoriam et experimentum per sensum accipit; per inventionem propriam acquirit scientiam eorum quae nesciebat, ex notis ad ignota procedens. Unde et quilibet docens, ex his quae discipulus novit, ducit eum in cognitionem eorum quae ignorabat» [Tomás de Aquino: *Summa Theologiae*, I, q. 117, a. 1, co.].

Este proceso de enseñanza (H_E) es concebido por Tomás de Aquino como una «ayuda». Pero, ¿en qué consiste dicha ayuda? ¿Cuál es su alcance y valor? La respuesta del *De magistro* es clara:

Por esto se dice que alguien enseña a otro porque le expone mediante signos el mismo proceso de la razón que uno realiza por sí mismo con su razón natural. De este modo la razón natural del discípulo adquiere el conocimiento de lo ignorado por lo que se le expone, a modo de instrumento. El médico también es causa de la curación de un enfermo por obra de la naturaleza. Igualmente, el hombre es causa de la ciencia por obra de la razón natural del discípulo. Esto es enseñar.⁸⁹

Y en *Contra Gentiles* hallamos también una clave importante que complementa lo dicho:

Luego quien enseña empieza a enseñar del mismo modo que descubre quien empieza a descubrir, o sea, presentando a la consideración del discípulo los principios que éste ya conoce [...] y proponiéndole ejemplos sensibles, por cuyo medio se formen en el alma del discípulo las imágenes necesarias para la intelección.⁹⁰

La labor del maestro consiste, pues, en ofrecer al discípulo la consideración de los principios que él posee, y que él de forma inmanente no hace más que actualizar. Desde luego, esta *considerationi discipuli* puede ser de los primeros principios, o bien de principios intermedios y dimanados del sujeto discente de los cuales el maestro puede partir igualmente para suscitar el aprendizaje. ¿Qué se quiere decir por «actualizar» dichos principios? Pues ni más ni menos que traer a la consideración del entendimiento dichos principios, bien llevado los principios a las conclusiones (haciendo ver al discente cómo se pasa de unos a otros racionalmente), bien proponiendo ejemplos sensibles para facilitar la conceptualización del discente.

Teniendo en cuenta todo ello, parece que el maestro ejerce algún tipo de causa *eficiente* sobre el aprendizaje del propio discípulo. Ahora bien, ¿qué tipo de causa eficiente y en

⁸⁹ «unde et secundum hoc unus alium dicitur docere quod istum decursum rationis, quem in se facit ratione naturali, alteri exponit per signa et sic ratio naturalis discipuli, per huiusmodi sibi proposita, sicut per quaedam instrumenta, pervenit in cognitionem ignotorum. Sicut igitur medicus dicitur causare sanitatem in infirmo natura operante, ita etiam homo dicitur causare scientiam in alio operatione rationis naturalis illius: et hoc est docere» [Tomás de Aquino: *De veritate*, q. 11, a. 1, co.].

⁹⁰ «Docens igitur hoc modo incipit docere sicut inveniens incipit invenire: offerendo scilicet considerationi discipuli principia ab eo nota [...] et proponendo exempla sensibilia, ex quibus in anima discipuli formentur phantasmata necessaria ad intelligendum» [Tomás de Aquino: *Summa contra gentiles*, II, c. 75, ad 3].

qué sentido? Para aclarar este punto, el Aquinate propone alguna analogía para comprender más plenamente esta acción causa eficiente. En este caso, la analogía adecuada es la de la medicina, o el arte médico. La analogía no es, desde luego, azarosa. Es mucho más específica de lo que a primera vista puede captarse. Pues no sirve cualquier otro tipo de ejemplo en donde se aplique una causa eficiente. Piénsese, por ejemplo, en el arte de construir: el constructor es causa eficiente, con su acción, de lo que construye. Pero los diferentes materiales con los que se construye no intervienen más que como causa material de los construido. Son una capacidad pasiva que se encuentra enteramente al servicio de la causa eficiente que es el constructor, en cuanto productor y ejecutor de la estructura de lo que se construye. El resultado de la acción de construir no es, pues, atribuible en ningún caso a los materiales con los que se ha construido, sino siempre al constructor como agente exterior.

Pero no ocurre así con el arte médico:

Luego, cuando algo preexiste en potencia activa completa, el agente extrínseco actúa solo ayudando al agente intrínseco y suministrándole aquello con lo que puede llegar al acto. De igual forma, el médico es ministro de la naturaleza pues esta es la que mayormente actúa; refuerza a la naturaleza y aplica las medicinas que la misma naturaleza usa como medios para curar. Pero cuando algo preexiste solo en potencia pasiva, el agente extrínseco es quien educa mayormente el acto de la potencia.⁹¹

El médico es un mero *minister naturae*, porque él, con su acción lo único que hace es coadyuvar al paciente con sus medicamentos e intervenciones a que él mismo, activamente, sane. El médico no posee la salud, sino que es auxiliador de la salud que en sí misma solo puede poseer el paciente. El mármol por sí mismo no puede, pues, hacer estatua alguna. Pero la curación es algo muy diferente: adviene activamente desde quien está siendo atendido por el médico (hasta el punto que, en muchas ocasiones, y esto lo sabemos todos por experiencia propia, no es posible sanar sin intervención externa alguna). La causa del médico no es pues activa ni completa de ninguna manera la causalidad activa del propio cuerpo del paciente. Es, ante todo, una ayuda, que en su ejercicio busca «imitar a la naturaleza» (por eso la medicina estudia los procesos orgánicos, para coadyuvar en su funcionamiento). Insistimos, la metáfora médica no es

⁹¹ «Quando igitur praexistit aliquid in potentia activa completa, tunc agens extrinsecum non agit nisi adiuuando agens intrinsecum, et ministrando ei ea quibus possit in actum exire; sicut medicus in sanatione est minister naturae, quae principaliter operatur, confortando naturam, et apponendo medicinas, quibus velut instrumentis natura utitur ad sanationem. Quando vero aliquid praexistit in potentia passiva tantum, tunc agens extrinsecum est quod educit principaliter de potentia in actum» [Tomás de Aquino: *De veritate*, q. 11, a. 1, co.].

simplemente ilustrativa, sino que encaja perfectamente en el marco de fundamentación metafísica de la causalidad eficiente buscada para el maestro. No puede ser adecuada tampoco la metáfora del crecimiento⁹²: el maestro no es como el agricultor. Pues el agricultor «vigila» el crecimiento que siempre se da, mientras el médico colabora activamente (mediante medicamentos, operaciones, etc.) a la adquisición de lo que no se posee (la salud, como el saber). En el acto educativo hay un cambio cualitativo del no saber al saber, como en la medicina de la no salud a la salud, mientras que la metáfora del crecimiento solo refiere (en principio) a un cambio meramente cuantitativo.

Si en un determinado ente lo único que encontramos es una potencia pasiva, entonces lo único que resta es que un agente causal exterior y extrínseco cause en él una perfección que de ninguna manera él podría alcanzar por sí mismo. El mármol jamás podrá ser un Miguel Ángel. Pero si un determinado ente posee una potencia activa que le hace ser capaz de producir en él una perfección por sí mismo, entonces es evidente que él es causa de esa perfección (A_E) y, por lo tanto, un agente exterior que busque causar en él esa misma perfección (H_E) no lo hará más que como ayuda, cooperación. Será también una causa eficiente, sí, pero no causa primera. Será una causa eficiente *instrumental* de la causa eficiente de la propia potencia activa.

Es aquí, por tanto, donde interviene la función del maestro: en tanto causa instrumental o instrumento que ayuda al agente intrínseco. Por eso la pauta de la enseñanza no es la misma que la pauta del aprendizaje. La pauta de la enseñanza se expresa en *cómo uno adquiere por sí mismo la ciencia*. Y esa es la diferencia entre el *docere* y el *invenire*, que lo primero implica una ayuda que no se da en el segundo para un hecho que persigue el mismo fin: que el discente sea llevado a través de sus razonamientos al conocimiento de algo como si lo estuviera descubriendo por sí mismo. Es esta la modesta, pero esencial, tarea del maestro⁹³: *homo dicitur causare scientia in alio operatione rationis naturalis illius hoc est docere*, el sujeto causa la ciencia en otro por una operación de la razón natural de aquél, y esto es enseñar.⁹⁴

⁹² J. M. Petit Sullá: «Principios fundamentales de la tarea docente según Santo Tomás»...op. cit., p. 198.

⁹³ Ibid., p. 199.

⁹⁴ Tomás de Aquino: *De veritate*, q. 11, a. 1, co.

Por eso el arte de enseñar es similar al arte de sanar: porque la acción exterior no es causa total ni única ni eminente del efecto (la salud o la ciencia). Es causa eficiente, pero instrumental, coadyuvante, cooperante y subsidiaria. Por eso el maestro, cuando enseña, es también *minister naturae*, porque al enseñar está imitando a la misma naturaleza. En este caso, no al principio orgánico y biológico del cuerpo, sino a la naturaleza interior e intelectual del alumno. Guiada por la naturaleza no puede ser la naturaleza. Por eso el maestro guía en los pasos del razonamiento del alumno. Pero los pasos los tiene que dar el alumno, y cuando el alumno adquiere dicho conocimiento, lo hace por el mismo principio de la *inventio*, aunque en su consideración, el maestro, haya puesto granito de arena.

Así que, ¿qué hace un maestro? Causa instrumentalmente aprendizaje en el alumno. Pero no causa su aprendizaje, sino que ayuda a que el aprendizaje se en el otro. ¿Es el conocimiento el mismo? Puede decirse que sí, en especie, en su «esencialidad», pero evidentemente no en el número, pues cada uno posee *individualmente* su conocimiento. Y no se le puede hurtar a ese alguien su propio aprendizaje ni su propia posesión del conocimiento. Y por eso la enseñanza auténtica se distingue, metafísicamente, del adoctrinamiento o del «amaestramiento»: porque la mostración de las razones y la guía del maestro para que sea efectivamente enseñanza tiene que suscitar aprendizaje, es decir, exige del discente la realización íntima del acto de comprensión correspondiente. Claro que el maestro es causa principal de su propio conocimiento, pues él «algún día también fue alumno» y, en parte, siempre lo es, en tanto aprende. Pero lo que el maestro ofrece a su alumno no es causa principal de la adquisición del saber, sino un instrumento para una adquisición de la cual el alumno no puede escapar. Porque es él quien tiene que entender las razones a las que el maestro refiere, tiene que ir las re-produciendo.⁹⁵ No hay, por tanto, ninguna oscura y arcana «trasfusión conceptual» entre maestro y alumno, simplemente el maestro es causa eficiente instrumental del alumno:

El maestro no produce en el discípulo la luz intelectual; no produce tampoco directamente las especies inteligibles, sino que por la enseñanza mueve al discípulo para que él, por su propio entendimiento, forme concepciones inteligibles, cuyos signos le propone exteriormente.⁹⁶

⁹⁵ A. Millán-Puelles: *La formación de la personalidad humana...* op. cit., p. 146.

⁹⁶ «quod magister non causat lumen intelligibile in discipulo, nec directe species intelligibiles, sed movet discipulum per suam doctrinam ad hoc, quod ipse per virtutem sui intellectus formet intelligibiles conceptiones, quarum signa sibi proponit exterius [Tomás de Aquino: *Summa Theologiae*, I, q. 117, a. 1 ad 3].

Aprender no es, entonces, algo puramente pasivo, sino una auténtica actividad del discípulo. Algunas afirmaciones del Aquinate son toda una apología a una auténtica pedagogía activa:

Se dice que uno enseña a otro, porque este camino de la razón, que hace en sí mismo con la razón natural, se le expone a otro mediante signos. Y así la razón natural del discípulo, usando de estas cosas que le proponen como de instrumento, llega al conocimiento de lo que no sabía.⁹⁷

Pero no nos prestemos a malentendidos. Que el proceso de enseñanza sea coadyuvante o auxiliar, no significa que no sea una auténtica causa activa. En una de las *videtur quod* del *De magistro* encontramos expuesta la minusvaloración habitual de lo que supone decir que el maestro sea causa eficiente instrumental:

Boecio dice en la *Consolación de Filosofía* (V, pr.5) que por la enseñanza solamente se incita la mente del hombre para aprender. Pero quien incita el intelecto a saber no es la causa del saber, así como aquel que incita a alguien a mirar algo con sus propios ojos, no hace que él mire. Luego un hombre no hace que otro sepa. Así, pues, no se puede decir con propiedad que le está enseñando⁹⁸.

La respuesta del Aquinate consiste en rechazar el que el maestro simplemente incite o motive al hombre a aprender, como si fuera un simple indicador o motivador, o como quien se dedicase, en el ámbito visual, a ser un mero «significador ostensivo», al modo agustiniano:

Pero la potencia intelectual, por ser de naturaleza comparativa, deduce unos objetos de otros y, por consiguiente, no está en la misma posición (que la vista) con respecto de todos los objetos inteligibles. Así ella ve inmediatamente aquellas cosas que son de suyo conocidas, y en estas están contenidas otras que solo pueden ser entendidas por medio del razonamiento, que explicita lo ya implícito en los primeros principios. Por ello, antes de adquirir este hábito, está en potencia esencial y no solo accidental, para conocer estas cosas. De allí la necesidad de un motor que, por medio de la enseñanza, la conduzca al acto, como se dice en el libro octavo de la *Física*;34 quien ya conoce habitualmente algo, no lo necesita. Luego el maestro estimula el conocimiento para que se aprenda lo que enseña, como un motor esencial que hace pasar de la potencia al acto. En cambio, quien muestra un objeto a la vista corporal, solo la estimula como motor accidental, al igual

⁹⁷ «unde et secundum hoc unus alium dicitur docere quod istum decursum rationis, quem in se facit ratione naturali, alteri exponit per signa et sic ratio naturalis discipuli, per huiusmodi sibi proposita, sicut per quaedam instrumenta, pervenit in cognitionem ignotorum» [Tomás de Aquino: *De veritate*, q. 11, a. 1, co.].

⁹⁸ «Praeterea, Boetius dicit in Lib. de consolatione, quod per doctrinam solummodo mens hominis excitatur ad sciendum. Sed ille qui excitat intellectum ad sciendum, non facit eum scire; sicut ille qui excitat aliquem ad videndum corporaliter, non facit eum videre. Ergo unus homo non facit alium scire; et ita non proprie potest dici quod eum doceat» [Tomás de Aquino: *De veritate*, q. 11, a. 1, arg. 12].

que alguien con el hábito de la ciencia puede ser estimulado por otro a revisarla.⁹⁹

Por eso la labor de enseñanza del maestro es esencialmente activa. El alumno, para aprender tiene que *hacer él mismo* en su habitud, pero el maestro no es meramente un «animador» ni un guía motivador, es causa activa, porque en su ejercicio también se encuentra un haber: *hacer que el alumno haga por él mismo*.¹⁰⁰ Ahí se encuentra la belleza, sutilidad, modestia también, e incansable tesoro del saber humano que es el acto de enseñanza en el proceso educativo.

UNA SEGUNDA RESPUESTA A «A_E»: LA IMPOSIBILIDAD DE SER «MAESTRO DE SÍ MISMO»

Una última cuestión nos gustaría tratar antes de arribar al final de lo que ha sido este pequeño «botón de muestra» de la investigación etiológica. Hemos aceptado que el sujeto discente es causa principal activa de su aprendizaje, y por lo tanto, la causa eminente y principal de su propio progreso intelectual, que no le puede ser hurtado, por imposibilidad metafísica, a otro intelecto externo. ¿Es A_E un proceso de autoenseñanza? Dicho de otro modo: ¿es el proceso que hemos denominado *autoeducación* para referirnos a la parte inmanente del proceso educativo, un proceso de autoenseñanza? ¿Puede decir el sujeto, en tanto se forma intelectualmente (*inventio*), que es «maestro de sí mismo»? En principio parecería no haber mayor problema que la eventualidad de que en el proceso de enseñanza y aprendizaje se diese la circunstancia de que sujeto docente y discente coinciden. Pero la respuesta del Aquinate es negativa. Y una comparación entre el que enseña, aprende y descubre por *inventio* es sumamente ilustrativa:

La enseñanza implica, por parte del docente o maestro, una ciencia perfecta. Es, pues, necesario que quien enseña, el maestro, posea explícita y perfectamente la ciencia que causa en otro, pues así es como la adquiere quien aprende. Cuando uno adquiere la ciencia con la sola ayuda de un principio interior y es la propia causa agente de su ciencia, solo tiene una parte de la ciencia así adquirida, es decir, la que corresponde a las razones

⁹⁹ «Sed potentia intellectiva, cum sit vis collativa, ex quibusdam in alia devenit; unde non se habet aequaliter ad omnia intelligibilia consideranda; sed quaedam statim videt quae sunt per se nota, in quibus implicite continentur quaedam alia quae intelligere non potest nisi per officium rationis ea quae in principiis implicite continentur, explicando; unde ad huiusmodi cognoscenda, antequam habitum habeat, non solum est in potentia accidentali, sed etiam in potentia essentiali: indiget enim motore, qui reducat eum in actum per doctrinam, ut dicitur in VIII Physic.: quo non indiget ille qui iam aliquid habitualiter novit. Doctor ergo excitat intellectum ad sciendum illa quae docet, sicut motor essentialis educens de potentia in actum; sed ostendens rem aliquam visui corporali, excitat eum sicut motor per accidens; prout etiam habens habitum scientiae potest excitari ad considerandum de aliquo» [Tomás de Aquino: *De veritate*, q. 11, a. 1 ad 12].

¹⁰⁰ A. Millán-Puelles: *La formación de la personalidad humana...op. cit.*, p. 147.

seminales o a los principios universales de la ciencia. Por lo tanto, hablando en rigor, no puede derivar el nombre de doctor o maestro de este tipo de causalidad.¹⁰¹

Proprie loquendo, pues, no puede decirse que el que aprende, en tanto aprende, es maestro de lo que está aprendiendo. Porque el que enseña requiere, para su acto docente, conocer todas las razones explícitamente de lo que enseña, y esa consideración no se da para quien está aprendiendo con la sola ayuda de su hábitud intelectual.

¿Es esto malo o bueno? No es ni bueno, ni malo, es una constatación. Lo que sí que se reconoce es, en primer término, que aquél que por *inventio* es capaz de adquirir determinado conocimiento demuestra una capacidad intelectual elevada y una mayor habilidad que aquel que meramente aprende. De ahí podríamos concluir que es más deseable el conocer por *inventio* que a través del proceso de enseñanza. Empero, el Aquinate llega justamente a la conclusión contraria:

aunque el modo de adquirir la ciencia por invención es más perfecto desde el punto de vista de quien recibe la ciencia, porque este se manifiesta más hábil para aprender, sin embargo, desde el punto de vista de quien causa la ciencia, el modo de adquirirla por la enseñanza es más perfecto. En efecto, el docente conoce detalladamente toda la ciencia y, por ende, puede más rápidamente conducir a la ciencia que quien lo hace por sí mismo, pues este solo se basa en los primeros principios, por decir, universales de la ciencia.¹⁰²

Cierto es que adquirir conocimiento a través de la *inventio* es más difícil y requiere más habilidad que simplemente recibirlo a través del acto educativo. Pero poseer dicho conocimiento de manera explícita y desarrollada es más perfecto que simplemente buscarlo. Aquí tocamos un punto que quizá pueda ser algo más contraintuitivo en nuestras sociedades contemporáneas, pero lo cierto es que Tomás de Aquino sabe diferenciar magistralmente lo que es más deseable desde un punto de vista personal y lo que es más deseable desde un punto esencial. A nivel individual, subjetivo, no deja de ser cierto que causa un gran placer intelectual y emotivo la «búsqueda del conocimiento»:

¹⁰¹ «Doctrina autem importat perfectam actionem scientiae in docente vel magistro; unde oportet quod ille qui docet vel magister est, habeat scientiam quam in altero causat, explicite et perfecte, sicut in addiscente acquiritur per doctrinam. Quando autem alicui acquiritur scientia per principium intrinsecum, illud quod est causa agens scientiae, non habet scientiam acquirendam, nisi in parte: scilicet quantum ad rationes seminales scientiae, quae sunt principia communia; et ideo ex tali causalitate non potest trahi nomen doctoris vel magistri, proprie loquendo» [Tomás de Aquino: *De veritate*, q. 11, a. 2, co.].

¹⁰² «quod quamvis modus in acquisitione scientiae per inventionem sit perfectior ex parte recipientis scientiam, inquantum designatur habilior ad sciendum; tamen ex parte scientiam causantis est modus perfectior per doctrinam: quia docens, qui explicite totam scientiam novit, expeditius potest ad scientiam inducere quam aliquis induci possit ex seipso, per hoc quod praecognoscit scientiae principia in quadam communitate» [Tomás de Aquino: *De veritate*, q. 11, a. 2 ad 4].

La admiración es cierto deseo de saber, que en el hombre tiene lugar porque ve el efecto e ignora la causa, o bien porque la causa de tal efecto excede su conocimiento o su facultad. Por consiguiente, la admiración es causa de delectación, en cuanto va acompañada de la esperanza de conseguir el conocimiento de lo que se desea saber. Y por esta razón todas las cosas maravillosas son deleitables [...].¹⁰³

Pero de un modo esencial, es más perfecto *considerar* la verdad que buscarla. La búsqueda de conocimiento nos produce mayor deleite de forma accidental, porque nos hace consciente de lo que ignoramos y dicha percepción anima nuestra voluntad con el ansia de saber. Pero la contemplación explícita de lo que se conoce es más perfecta y rigurosa que el simple hecho de buscarla. No se vea esto, por supuesto, como ninguna censura de la «motivación de saber», pero conviene diferenciar inclinaciones apetitivas que estimulan el intelecto, de órdenes de perfección en la posesión y consideración de un conocimiento.¹⁰⁴

De aquí que, para terminar, esta última consideración redunde todavía más en la valoración de la figura del maestro y del acto de enseñanza en el proceso educativo. Hemos dicho que, al igual que ocurre con el ejemplo de la medicina, el docente en su acción causa «imita a la naturaleza». Ahora podemos decir, incluso, que el docente, en su arte de enseñar, no solo imita, sino que, en dicha imitación, supera en perfección a la naturaleza. Esto, que puede parecer muy escandaloso en una primera consideración, se nos presenta con toda naturalidad: porque el maestro utiliza, para ofrecer sus razones al discípulo, signos. Y estos signos son intenciones con contenidos inteligibles comprensibles por el alumno; contenidos inteligibles ya «depurados» de los casos singulares y ocasiones concretas materiales. Es decir: que lo que presenta el docente al discente, no es «materia bruta» para que el discente la someta a su habitud intelectual, sino que las propias razones del maestro ya se encuentran subsumidas bajo esa habitud intelectual y bajo los primeros principios (o los principios que entren en consideración para alcanzar dicho conocimiento). Por eso las palabras y enseñanzas del maestro son una causa del conocimiento del alumno incluso más próxima que lo que extra mentalmente refieren dichos conocimientos:

¹⁰³ «Est autem admiratio desiderium quoddam sciendi, quod in homine contingit ex hoc quod videt effectum et ignorat causam, vel ex hoc quod causa talis effectus excedit cognitionem aut facultatem ipsius. Et ideo admiratio est causa delectationis inquantum habet adiunctam spem consequendi cognitionem eius quod scire desiderat. Et propter hoc omnia mirabilia sunt delectabilia» [Tomás de Aquino: *Summa Theologiae*, I-II, q. 32, a. 8, co.].

¹⁰⁴ A. Millán-Puelles: *La formación de la personalidad humana...op. cit.*, p. 152.

En consecuencia, las palabras del maestro, escuchadas o leídas en sus escritos, causan la ciencia en el intelecto de la misma manera como lo hacen los objetos que están fuera del alma. De las palabras y de los objetos el entendimiento agente abstrae las especies inteligibles, pero las palabras del maestro, por ser signos de las especies inteligibles, son una causa más próxima de la ciencia que los objetos sensibles existentes fuera del alma.¹⁰⁵

Y es que, como dice Petit Sullá¹⁰⁶, este es el motivo, en fin, de que existan escuelas, institutos y universidades, y de que haya clases de química y no solo laboratorios de llenos de probetas, de que haya bibliotecas, pizarras y, en definitiva, *educación*. No es que el maestro sea, pues, un creador de realidades, pero sí que es, en definitiva, el que con su palabra presenta ante el alumno la realidad en cuanto entendida.¹⁰⁷ Por eso esa «causalidad eficiente instrumental» es tan modesta, por un lado, como recubierta de una enorme responsabilidad vital por el otro.

CONCLUSIONES FINALES PARA PROBLEMÁTICAS ABIERTAS

La finalidad de la presente investigación, como dejamos establecido desde la introducción, no ha sido otra que animar a la problematización de un importante problema filosófico: la fundamentación de una etiología metafísica dentro de la caracterización de proceso educativo. Comenzamos profundizando analíticamente en la propia noción de proceso educativo y en la disección analítica de los procesos que en ella se hallaban implicados: enseñanza y aprendizaje. Concluimos que la enseñanza implica ante todo la intención de suscitar un aprendizaje en el alumno, y el aprendizaje una intención de cumplir dicha expectativa a través del logro de una realización específica:

P1: Educación \rightarrow (enseñanza \wedge aprendizaje)

P2: Enseñanza \rightarrow intención de suscitar aprendizaje

P3: Aprendizaje \rightarrow realización específica

\therefore Educación \rightarrow [(Enseñanza \rightarrow intención de suscitar aprendizaje) \wedge (aprendizaje \rightarrow realización específica)]

Así que cuando se dice que *A* educa en *x* a *B*, lo que se suele indicar es:

¹⁰⁵ «Unde ipsa verba doctoris audita, vel visa in scripto, hoc modo se habent ad causandum scientiam in intellectu sicut res quae sunt extra animam, quia ex utrisque intellectus agens intentiones intelligibiles accipit; quamvis verba doctoris propinquius se habeant ad causandum scientiam quam sensibilia extra animam existentia in quantum sunt signa intelligibilium intentionum» [Tomás de Aquino: *De veritate*, q. 11, a. 1 ad 11].

¹⁰⁶ J. M. Petit Sullá: «Principios fundamentales de la tarea docente según Santo Tomás»...op. cit., p. 200.

¹⁰⁷ Ibid.

A educa a B sii A enseña a B y B aprende de A.

A educa a B en X sii A posee una intención de suscitar aprendizaje (*apr.*) de X en B, y B posee la intención de lograr, a partir de *apr.*, un estado final, cuyo objeto es X.

Dicha consideración «analítica» expuso claramente el problema de la necesidad de una fundamentación metafísica del proceso de «enseñanza y aprendizaje». Es decir, de un modelo explicativo («superior») del que un acto educativo determinado fuese una «instancia» explicable. La conclusión en líneas generales es que hace falta la conjunción de dos explicaciones filosóficas, una la de la enseñanza, de la que en principio se encarga el *modelo de impresión*, y otra del aprendizaje, de la que se encarga el *modelo de introspección*:

[Educación_x → (enseñanza_x ∧ aprendizaje_x)]

[Educación_M → (Impresión_M ∧ Introspección_M)]

siendo Educación_x perteneciente al modelo Educación_M

El problema es que los modelos mostraban serias objeciones el uno al otro, objeciones que tuvimos ocasión de ver a partir de las paradojas de Gorgias y Sexto Empírico. El *modelo de impresión* parece objetar que uno no puede simplemente aprender por sí mismo, pues «no da lo que no tiene». Y el *modelo de introspección* parece indicar que toda enseñanza es, en sentido estricto, imposible, y que lo que uno llama aprender no es sino recordar (Platón) o simplemente considerar interiormente la verdad (Agustín):

El modelo Impresión_M implica ¬∃x(aprendizaje_x)

El modelo Introspección_M implica ¬∃x(enseñanza_x)

¬∃x(enseñanza_x) porque el maestro no comunica su conocimiento, lo *suscita* en el alumno. Comunicar el conocimiento de un sujeto es imposible. Todo conocimiento es conocimiento *de un sujeto*. La transmisión de conocimiento es imposible.

¬∃x(aprendizaje_x) porque si el alumno conoce lo que se *suscita* en él, no hace más que explicitar lo que «de algún modo» ya tenía. El aprendizaje por otro es imposible. Aprender es «saber lo que ya se sabe».

Analizando la doctrina agustiniana dimos por establecido que el *modelo de impresión* es factible si se concibe sobre la base de una cierta transferencia informativa que sí es posible a través de los signos, pero desde luego no suficiente ni principal para el

aprendizaje del alumno que, como bien indicaba el de Hipona, es responsabilidad última de discente, así que:

$\exists x(\text{enseñanza}_x)$ porque el maestro, aunque no comunica su conocimiento, lo *suscita* en el alumno para llegar de forma más efectiva él. Y, además transfiere y almacena el depósito acumulando de información-conocimiento.

$\neg\exists x(\text{aprendizaje}_x)$ porque el alumno no puede causar en él lo que no tiene.

Lo que dejaba establecido, en todo caso, la necesidad de que ambos modelos fundamenten la propia causalidad ejercida en acto educativo:

¿Qué tipo de causalidad ejerce el maestro en el conocimiento del alumno? \approx
Heteroeducación (H_E)

¿Qué tipo de causalidad ejerce el sujeto sobre la adquisición de su propio conocimiento?
 \approx Autoeducación (A_E)

Este era el punto central de la investigación: la necesidad de explicitar una problematización sobre la etiología propia en el acto educativo. En el capítulo final se expuso un camino posible para iniciar dicho estudio, en el ámbito aristotélico-tomista del *De magistro* aquinatense. Para el Aquinate la respuesta era fundamentar A_E en una idea del conocimiento del sujeto como hábito operativo intelectual, en el que el sujeto aprende de forma inmanente y es causa principal de su propio conocimiento en tanto saber fundado en principios anteriores (y en último extremo en primeros principios que son los que posibilitan toda significación, fundamentación y demostración posible). Y a su vez H_E quedaba justificada como una causa eficiente instrumental que coadyuva con su acción a conocer de forma incluso «más natural» aquello que ignora bajo la mostración de principios, razonamientos y ejemplos fruto de un saber sistematizado, riguroso y almacenado social y culturalmente por el género humano. Este modelo es una posible vía de inicio a la investigación etiológica que es capaz de fundamentar la acción docente y la acción discente sin rehusar en poner la causa principal en el proceso del alumno, pero fundamentando y destacando la perfección del acto auxiliar de enseñanza por parte del docente. Es una vía de fundamentación etiológica del proceso de enseñanza y aprendizaje. No es, ni pretendemos que sea, definitiva ni sistemáticamente clausuradora de la problemática. Es un aliciente cuya finalidad era mostrar que la reflexión metafísica de la educación y sus causas es, no solo posible, sino necesaria e importante para acercarnos a estudiar los procesos vitales de las realidades educativas de manera radical.

A partir de este punto lo que se propone es seguir avanzando, no necesariamente sobre el camino del *De magistro*, ni sobre el camino aristotélico, sino sobre el camino de seguir profundizando en la etiología metafísica del proceso educativo con las herramientas conceptuales que consideremos más rigurosas, operativas, y que en última instancia den debida cuenta de la propia realidad del proceso.

En lo relativo a la propuesta aquinatense, una progresiva profundización implicaría algunos asuntos clave: en primer lugar, una actualización de los presupuestos metafísicos en torno a la metafísica aristotélica, que sea consciente y dialogante con los últimos avances científicos, epistemológicos y cognitivos para dar mayor soporte y acercarse de una manera más radical (lo más radicalmente que nos permita nuestro conocimiento al estado de la cuestión).¹⁰⁸

Segundo: hay dos problemáticas que considero de especial urgencia o importancia filosófica para seguir desarrollando esta problemática. La primera es una cuestión que cabalga ente lo metafísico y lo propiamente epistemológico, y en la que tienen que intervenir filosofía de la mente y ciencia cognitiva.¹⁰⁹ Y concierne a cómo se posible y de qué manera se produce ese desarrollo conceptual en el discente:

¿Cómo puede el discente aprender el concepto o cadenas de conceptos x sin entender previamente x ?

Siguiendo el razonamiento aquinatense parecería desprenderse que hay primero un conocimiento parcial de x y luego completo del mismo. Supongamos que «aprender parcialmente x » significa aprender algunos conceptos que le permiten relacionar aspectos determinados de x . Pero eso significaría que hay elementos de x para los que todavía no se dispone de estructura conceptual. La pregunta es: ¿cómo se consigue que el discente aprenda elementos de x antes de que ni siquiera tenga una estructura conceptual para esos elementos?

¹⁰⁸ Ejemplos de ello son D. Oderberg: *Real Essentialism*, Nueva York: Routledge, 2007; E. J. Lowe: *The Possibility of Metaphysics: Substance, Identity, and Time*, Oxford: Oxford Clarendon Press, 2001.

¹⁰⁹ M. Luntley: «On Education and Initiation» en S. E. Cuypers; C. Martin. (Eds.): *Reading R. S. Peters Today. Analysis, Ethics, and the Aims of Education*. Nueva York: Wiley-Blackwell, 2011, pp. 38-53.

¿Cómo puede el discente incorporar los conceptos C_1-C_n sin disponer ya de una estructura conceptual en la cual dichos conceptos figuren?¹¹⁰

La segunda cuestión es eminentemente metafísica.¹¹¹ Nos hemos preguntado lo siguiente:

¿Qué tipo de causalidad ejerce el maestro en el conocimiento del alumno? \approx
Heteroeducación (H_E)

¿Qué tipo de causalidad ejerce el sujeto sobre la adquisición de su propio conocimiento?
 \approx Autoeducación (A_E)

Pero un problema metafísico importante es, precisamente, el *cómo* ocurre esa concurrencia causal eficiente instrumental del maestro con la causalidad principal del alumno:

¿Cómo se compatibilizan y concurren las causalidades ejercidas por H_E y A_E ?

Podemos preguntarnos: ¿todo lo que hay actualmente en el efecto requiere haber estado antes en la causa? Porque una respuesta afirmativa a esta asunción haría imposible el mismo acto educativo (pensemos que ni H_E hay propiamente transitividad en el conocimiento). La respuesta debería ser negativa para que quedase un resquicio a la fundamentación metafísica. El problema adviene, por tanto, al intentar fundamentar ese «resquicio». ¿El efecto siempre está contenido a la causa? ¿siempre en el mismo modo y bajo el mismo aspecto? ¿Decir que la naturaleza intelectual del discípulo es causa principal de la educación, es decir que esa causa ha de ser unívoca? Por no decir el problema de a qué queremos referirnos cuando decimos que el maestro es causa instrumental de la educación.¹¹² ¿Cuál es el instrumento? ¿El propio docente o los signos que utiliza? ¿los dos? No parece que quede clara la cuestión de la concurrencia instrumental entre la propia figura docente y los propios instrumentos que utiliza con el alumno. Ya el propio Aquinate, al referirse a este aspecto utiliza el término *quasi instrumentalis*, es decir, que el maestro es causa «a modo de causa instrumental», lo cual indicaría la predisposición de Tomás de Aquino a aceptar que lo que verdaderamente es

¹¹⁰ . Luntley: «On Education and Initiation»... op.cit., p. 40 y ss.

¹¹¹ A. Palacios: «¿La educación, círculo vicioso?» en *Revista española de pedagogía*, vol. 9, n.º 36, pp. 544-589.

¹¹² M. Bartolli: «El maestro como causa instrumental de la ciencia en Tomás de Aquino: una cuestión controvertida» en *Revista Chilena de Estudios Medievales* n.º 10, 2016, pp. 47-62.

causa instrumental son los signos inteligibles propuestos y no el maestro, o sí, pero en tanto que él es a su vez causa de esos signos.

Las problemáticas, por tanto, se encuentran abiertas a múltiples consideraciones. La finalidad de este trabajo ha sido únicamente justificar y legitimar su pertinencia, que es la pertinencia misma de una metafísica del proceso educativo. Vale. ■

BIBLIOGRAFÍA

FUENTES CLÁSICAS

- ARISTÓTELES: *Aristotelis Opera*, editit Academia Regia Borussica, ex recensione I. BEKKER, Berolini, 1831-1870, 5 vols.
— *Metafísica* (ed. trilingüe), trad. de V. GARCÍA YEBRA, 1ª ed., Madrid: Gredos, 1970 (2018);
— *Metafísica*, trad. de T. CALVO, 1ª ed., Madrid: Gredos, 2000 (3ª ed., 2013).
- LUCIANO DE SAMOSATA: «Subasta de vidas» en *Obras II*, Madrid: Gredos, 1988.
— *Obras I*, Madrid: CSIC, 1992.
- PLATÓN: *Diálogos II: Gorgias, Menéxeno, Eutidemo, Menón, Crátilo*. Madrid: Gredos, 1987.
- AGUSTÍN DE HIPONA: *Obras completas: III. Obras filosóficas*, Madrid: BAC, 1963.
— *Obras completas: V. Tratado sobre la Santísima Trinidad*, Madrid: BAC, 1956.
— *Obras completas: XL. Escritos varios (2.º)*, Madrid: BAC, 1995.
- TOMÁS DE AQUINO: *Opera omnia*, iussu impensaue LEONIS XIII p. m. edita, Commissio Leonina, Roma, 1882 [en *Corpus Thomisticum*, ed. de E. ALARCÓN, Pamplona: UNAV, <https://www.corpusthomisticum.org> (04/05/2021)].
— *De principiis naturae ad fratrem Sylvestrum, De aeternitate mundi, De motu cordis, De mixtione elementorum, De operationibus occultis naturae, De iudiciis astrorum, De sortibus, De unitate intellectus, De ente et essentia, De fallaciis, De propositionibus modalibus*, en *Opera omnia*, t. 43, cura et studio fratrum Praedicatorum, Roma: Editori di San Tomasso, 1976 [trad. cast.: *Opúsculos y cuestiones selectas I*, Madrid: BAC, 2014; *El ente y la esencia*, trad. de E. FORMENT, 1ª ed., Pamplona: EUNSA, 2011 (3ª ed., 2011)].
— *El maestro. Cuestiones disputadas sobre la verdad, c. 11. Suma Teológica I, c. 117*, trad. y presentación de J. PICASSO MUÑOZ, Lima: Sedes Sapientiae, 2008.
— *Quaestiones disputatae de veritate*, en *Opera omnia*, t. 22, ed., A. DONDAINE, cura et studio fratrum Praedicatorum, Roma: Editori di San Tommaso, 1970-6 [trad. cast.: *Cuestiones disputadas sobre la verdad*, ed. Á. L. GONZÁLEZ; J. F. SELLÉS; Mª. I. ZORROZA, Pamplona: EUNSA, 2016, 2 vols.].
— *Summa Theologiae*, en *Opera omnia*, t. 4-12, cum comentariis Caietani, cura et studio fratrum Praedicatorum, Roma: Commisio Leonina, 1882-1906 [ed. cast.: *Suma de Teología*, Madrid: BAC, 2017, 5 vols; *Suma Teológica*, ed. bilingüe, Madrid: BAC, 2014, 16 vols.].
— *Scriptum super librum Sententiarum Magistri Petri Lombardi*, ed. de P. MANDONNET; M. F. MOOS, París: Lethielleux, 1929-47, 4 vols [trad. cast.: *Comentario a las Sentencias de Pedro Lombardo*, ed. J. CRUZ, Pamplona: EUNSA, 2002, 4 vols.].
— *Summa contra Gentiles*, en *Opera omnia*, t. 13-15, cura et studio fratrum Praedicatorum, Roma: Commisio Leonina-Ricardi Garroni, 1918-1930.
— *Scriptum super librum Sententiarum Magistri Petri Lombardi*, ed. de P. MANDONNET; M. F. MOOS, París: Lethielleux, 1929-47, 4 vols [trad. cast.: *Comentario a las Sentencias de Pedro Lombardo*, ed. J. CRUZ, Pamplona: EUNSA, 2002, 4 vols.]

- ARCHAMBAULT, R. D. (Ed.): *Philosophical Analysis and Education*. Londres: Routledge, 2010.
- BADEY, P. B.: «Philosophy of Education: a Conceptual Analysis» en *Journal of Qualitative Education*, vol. 4, n.º 2, 2008, pp. 161-166.
- BARROW, R.; WOODS, R.: *An Introduction to Philosophy of Education*. Londres: Routledge, 2006.
- BÁRTOLI, M.: «El maestro como causa instrumental de la ciencia en Tomás de Aquino: una cuestión controvertida» en *Revista Chilena de Estudios Medievales* n.º 10, 2016, pp. 47-62.
— «La acción de enseñar la ciencia en Tomás de Aquino: una alternativa al constructivismo» en *Intus-Legere Filosofía* vol. 9, n.º 2, 2015, pp. 61-79.
- BEARSLEY, P.: «Augustine and Wittgenstein on Language» en *Philosophy*, vol. 58 n.º 224, 1983, pp. 229-236.
- CANALS, F.: *Sobre la esencia del conocimiento*, Barcelona: PPU, 1987.
- CHESTERTON, G. K.: *Lo que está mal en el mundo*, Barcelona: Acantilado, 2013.
- COOPER, D. E. (Ed.): *Education, values and mind*. Londres: Routledge & Kegan Paul, 2010.
- CORCHUELO ALFARO, F.: «Reflexiones sobre la educación integral a partir del pensamiento de Santo Tomás de Aquino» en *ESPIRAL*, vol. 2, n.º 1, 2012, pp. 79-92.
- CUYPERS, S. E.; MARTIN, C. (Eds.): *Reading R. S. Peters Today. Analysis, Ethics, and the Aims of Education*. Nueva York: Wiley-Blackwell, 2011.
- DAVIDS, B.: «Aquinas on Teaching and Learning». *New Blackfriars*, vol. 95 n.º 1060, 2014, pp. 631-647.
- DEWEY, J.: *Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós, 2007.
— *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*, Madrid: Morata, 1998
- FODOR, J. A.: *El lenguaje del pensamiento*. Madrid: Alianza, 1984.
- FORMENT, E.: *Historia de la filosofía tomista en la España contemporánea*. Encuentro, 1998.
— *Persona y modo sustancial*. Barcelona: PPU, 1984.
— *Ser y persona*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1983
- FROULA, J. C.: *St. Thomas Aquinas on the Nature and Purpose of Education: the Importance of Aristotelian-Thomistic Principles for Educational Leaders* [Disertación doctoral]. Southern Connecticut State University, 2015.
- GONZÁLEZ ÁLVAREZ, A.: *Filosofía de la educación*, Buenos Aires: Troquel, 1969.
- HIRST, P.: «What is Teaching?» en *Journal of Curriculum Studies*, vol. 3, n.º 1, 1971, pp. 5-18.
- KING, P.: Augustine on the Impossibility of Theaching. *Metaphilosophy*, 29, 179-195, 1998.
- KOMISAR, P.: «Teaching: Act and Enterprise» en *Studies in Philosophy and Education*, n.º 6, 1968, pp. 168-193.
— «The Non-Science of Learning» en *The School Review*, vol. 74, n.º 3, 1966, pp. 249-264.
— «Conceptual Analysis of Teaching» en *The High School Journal*, vol.50, n.º 1, 1966, pp. 14-21.

- «More on the Concept of Learning» en *Educational Theory*, vol. 15, n.º 3, 1965, pp. 230-239.
- KIRSCHNER, P. A.; SWELLER, J.; CLARK, R. A.: «Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching» en *Educational Psychologist*, vol. 41, n.º 2, 2006, pp.75-86.
- IMELDA ACEDO, L.: «Caracterización conceptual de la educación como *praxis*. Un estudio desde la perspectiva de R. S. Peters» en *Tópicos*, n.º 35, 2008, pp. 113-117.
- «La educación como proceso en el filósofo de la educación Richard Stanley Peters» en *Revista Panamericana de Pedagogía*, n.º 16, 2010 pp. 13-37.
- LANGFORD, G.; O'CONNOR, D. J. (Eds.): *New Essays in the Philosophy of Education*, Nueva York: Routledge, 2010.
- LOCKE, J.: *Ensayo sobre el entendimiento humano*, México: FCE, 2005.
- LOWE, E. J.: *The Possibility of Metaphysics. Substance, Identity and Time*, Oxford: Clarendon Press, 1998.
- LUNTLEY, M.: «Conceptual Development and the Paradox of Learning» en *Journal of Philosophy of Education*, vol. 42, n.º 1, pp. 1-14.
- MARKUS, R. A.: «St. Augustine on Signs» en *Phronesis*, vol. 2, n.º 1, 1957, pp. 60-83.
- MARTÍNEZ GARCÍA, E.: *Persona y educación en Santo Tomás de Aquino*. Madrid: Fundación Universitaria Española, 2002.
- «Memoria de sí y educación del otro. El autoconocimiento como fuente de la actividad educativa en el pensamiento de Santo Tomás de Aquino» en *Revista española de Filosofía Medieval*, n.º 8, 2001, pp. 83-94.
- «La pedagogía de Santo Tomás ante una educación sin maestros» en *TEMAS*, vol. 3, n.º 8, 2014, pp. 29-37.
- MATTHEWS, M. R. (Ed.): *Constructivism in Science Education. A Philosophical Examination*, Nueva York: Springer, 1998.
- MILLÁN-PUELLES, A.: *La formación de la personalidad humana*. Madrid: Rialp, 1963.
- *Sobre el hombre y la libertad*. Madrid: Rialp, 1976.
- *El interés por la verdad*, Madrid: Rialp, 1997.
- MOORE, T. W.: *Philosophy of Education. An Introduction*, Londres: Routledge, 2010.
- NODDINGS, N.: *Philosophy of Education*. Boulder (Colorado): Westview Press, 1998.
- ODERBERG, D. S.: *Real Essentialism*, Londres: Routledge, 2007
- PALACIOS, A.: «¿La educación, círculo vicioso?» en *Revista española de pedagogía*, vol. 9, n.º 36, 1951, pp. 544-589.
- «La intransmisibilidad del saber» en *Revista española de pedagogía*, vol. 15, n.º 57, 1957, pp. 3-14.
- «La causalidad educativa del maestro» en *Revista española de pedagogía*, vol. 8, n.º 30, pp. 175-194.
- PENALVA, J.: «El maestro-interior en San Agustín» en *Carthaginensia*, vol. 23, n.º 43, 2007, pp. 45-66.
- PÉREZ, A. ET AL. (ed.): *Iniciación al Aprendizaje Basado en Proyectos. Claves para su implementación*. Universidad de La Rioja, 2021.
- PÉREZ-ESTÉVEZ, A.: «Ciencia y docencia en Agustín y Tomás de Aquino (del maestro agustiniano al maestro tomista)» en *Revista española de Filosofía Medieval*, n.º 3, 1997, pp. 103-114.
- PETERS, R. S.: *Filosofía de la educación*. México: FCE, 1977.
- (Ed.): *The Concept of Education*. Londres: Routledge, 1967.
- PETIT SULLÁ, J. M.: *Obras completas. Tomo II. Estudios filosóficos. Volumen I*. Madrid: Tradere, 2011.

- QUINN, P.: «Aquina's Views of Teaching» en *New Blackfriars*, vol. 82, n.º 961, 2001, 108-120.
- REY ALTUNA, L.: «Etiología de la enseñanza» en *Revista española de pedagogía*, n.º 31, 1950, pp. 425-439.
- SNOOK, I. A. (Ed.): *Concepts of Indoctrination*, Londres: Routledge, 2010.
- VERGARA CIORDIA, J.: «Fuentes primarias para el estudio de la naturaleza, imagen y contrapuntos del maestro escolástico» en *Revista española de pedagogía* vol. 70, n.º 252, 2012, pp. 221-236.
- WATSON, G. «St. Augustine's Theory of Language» en *The Maynooth Review*, vol. 6 n.º 2, 1982, pp. 4-20.
- WITTGENSTEIN, L.: *Investigaciones filosóficas*, Madrid: Trotta, 2021
— *Los cuadernos azul y marrón*. Madrid: Tecnos, 2017.