



UNIVERSIDAD
DE PIURA

REPOSITORIO INSTITUCIONAL
PIRHUA

ELEMENTOS PARA UNA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN EN EL PENSAMIENTO ANTROPOLÓGICO DE ANTONIO MILLÁN-PUELLES

Elky Segura-Gonzáles

Piura, marzo de 2015

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Maestría en Educación con Mención en Teorías y Práctica Educativa

Segura, E. (2015). *Elementos para una filosofía de la educación en el pensamiento antropológico de Antonio Millán-Puelles* (Tesis de maestría en Educación con Mención en Teorías y Práctica Educativa). Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación. Piura, Perú.



Esta obra está bajo una licencia

[Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

[Repositorio institucional PIRHUA – Universidad de Piura](https://repositorio.institucional.pirhua.edu.pe/)

ELKY SEGURA GONZÁLES

**ELEMENTOS PARA UNA FILOSOFÍA DE LA
EDUCACIÓN EN EL PENSAMIENTO
ANTROPOLÓGICO DE ANTONIO
MILLÁN – PUELLES**



UNIVERSIDAD DE PIURA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

MENCIÓN EN TEORÍAS Y PRÁCTICA EDUCATIVA

2015

APROBACIÓN

La tesis titulada “*Elementos para una filosofía de la educación en el pensamiento antropológico de Antonio Millán-Puelles*” presentada por Don Elky Segura Gonzáles, en cumplimiento a los requisitos para optar El Grado de Magíster en Educación con Mención en Teorías y Práctica Educativa, fue aprobada por el asesor Don Camilo García Gonzáles y defendida el ___ de _____ del 2015 ante el Tribunal integrado por:

.....

Presidente

.....

Informante

.....

Secretario

DEDICATORIA

A mis padres Manuel y Francisca

A mis hermanas Meggy, Diana y Zuleika

A mis sobrinos Myriam, Manuel y Alessandro

Mi familia, donde aprendo a ser lo que soy.

AGRADECIMIENTOS

Mi sincero y profundo reconocimiento:

A la Universidad de Piura

Al profesor Mg. Camilo García Gonzáles que con su asesoría me ha ayudado en el presente trabajo de investigación.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

| | |
|---|----|
| INTRODUCCIÓN | 1 |
| CAPÍTULO I: | |
| PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN | 5 |
| 1.1. Descripción del estudio | 5 |
| 1.2. La filosofía de la educación en Antonio Millán-Puelles | 9 |
| 1.3. Antecedentes de estudio | 12 |
| CAPÍTULO II: | |
| LA ESENCIA DE LA EDUCACIÓN | 15 |
| 2.1. La esencia de la educación según Antonio Millán-Puelles | 15 |
| 2.1.1. Análisis semántico del término “educación” | 15 |
| 2.1.2. Analogía del término “educatio” | 16 |
| 2.1.3. Definición de educación | 18 |
| 2.1.4. Una definición a través de las cuatro causas | 19 |
| 2.1.4.1. La causa formal | 20 |
| 2.1.4.2. La causa final | 20 |
| 2.1.4.3. La causa material | 21 |
| 2.1.4.4. La causa eficiente | 22 |
| 2.2. La educación y la noción de perfección | 23 |
| 2.2.1. Educación y crianza | 23 |
| 2.2.2. Continuidad entre generación y educación | 25 |
| 2.2.3. Actividad y acción: dimensiones de la actuación humana | 26 |
| 2.2.4. La actuación educativa: enseñar y aprender | 28 |
| 2.2.5. Educar es una acción perfectiva | 29 |

| | |
|--|----|
| CAPÍTULO III: | |
| FUNDAMENTOS ANTROPOLÓGICOS DE LA PERFECTIBILIDAD | 33 |
| 3.1. Naturaleza humana y trascendencia | 34 |
| 3.1.1. Concepto de naturaleza | 34 |
| 3.1.2. Noción de naturaleza humana según Antonio Millán-Puelles | 35 |
| 3.1.3. Trascendencia como propiedad esencial de la naturaleza humana | 36 |
| 3.2. La constitución trascendental de la persona humana | 38 |
| 3.2.1. Facticidad | 39 |
| 3.2.1.1. El carácter reiforme de la subjetividad | 41 |
| 3.2.1.2. La conciencia inadecuada | 42 |
| 3.2.1.3. La necesidad de optar | 42 |
| 3.2.2. El trascender intencional | 44 |
| 3.2.3. La finitud natural | 45 |
| 3.3. La libertad como fundamento de la perfectibilidad | 49 |
| 3.3.1. La noción de libertad y la perfectibilidad | 50 |
| 3.3.1.1. La libertad humana | 50 |
| 3.3.1.2. El estatuto ontológico de la perfección humana | 52 |
| 3.3.2. La libertad trascendental | 53 |
| 3.3.2.1. La libertad trascendental del entendimiento | 54 |
| 3.3.2.2. La libertad trascendental de la voluntad | 55 |
| 3.3.3. La libertad de arbitrio | 57 |
| 3.3.3.1. La libertad como autodeterminación | 58 |
| 3.3.4. La libertad moral | 60 |
| 3.3.4.1. En torno a la definición de libertad moral | 60 |
| 3.3.4.2. El dominio de los bienes materiales y las pasiones | 61 |
| 3.3.4.3. Algunas consideraciones sobre la libertad moral | 62 |
| 3.4. La síntesis humana de naturaleza y libertad | 64 |
| 3.4.1. La voluntad como naturaleza | 65 |
| 3.4.2. La libre afirmación de nuestro ser | 67 |
| | |
| CAPÍTULO IV: | |
| LA FINALIDAD DE LA EDUCACIÓN | 71 |
| 4.1. Educación y perfección | 71 |
| 4.1.1. Análisis de la definición tomista de educación | 71 |
| 4.1.2. El fin de la educación como “status” | 73 |
| 4.1.3. El fin de la educación como perfección | 75 |
| 4.2. Educación y virtud | 77 |

| | |
|--|-----|
| 4.2.1. El “estado de virtud” | 77 |
| 4.2.1.1. La virtud como perfección habitual | 78 |
| 4.2.1.2. La definición de virtud moral | 79 |
| 4.2.1.3. La virtud moral como hábito electivo | 80 |
| 4.2.1.4. La virtud como elección del término medio según la recta razón | 82 |
| 4.2.2. La virtud de la prudencia | 84 |
| 4.2.2.1. Superioridad dinámica de las virtudes morales | 84 |
| 4.2.2.2. Las virtudes morales y la prudencia | 86 |
| | |
| CAPÍTULO V: | |
| TEORÍA DEL PROCESO FORMATIVO | 91 |
| 5.1. Persona humana y educación | 92 |
| 5.1.1. El inacabamiento humano | 92 |
| 5.1.1.1. Tendencias humanas y no instintos puros | 92 |
| 5.1.1.2. El hombre, un ser abierto a la realidad | 95 |
| 5.1.2. La causa eficiente principal del aprendizaje formativo | 97 |
| 5.1.3. Agentes y ámbitos de la formación humana | 98 |
| 5.2. Educación y formación | 103 |
| 5.2.1. Sobre la noción de formación | 103 |
| 5.2.2. La actividad de enseñar | 105 |
| 5.2.3. La acción de aprender | 107 |
| 5.2.4. Hábitos y virtudes | 109 |
| 5.2.5. La educación como formación de virtudes | 111 |
| 5.3. El perfeccionamiento intelectual | 114 |
| 5.3.1. El punto de partida: Las virtudes intelectuales primarias | 114 |
| 5.3.2. Las operaciones propias de la inteligencia | 116 |
| 5.3.3. La búsqueda de la verdad y la adquisición del saber | 117 |
| 5.3.4. El aprendizaje por enseñanza | 119 |
| 5.3.5. El sentido de la «inventio» | 122 |
| 5.4. La formación moral | 124 |
| 5.4.1. El punto de partida | 124 |
| 5.4.2. Libertad y virtud | 127 |
| 5.4.2.1. Adquisición y crecimiento de las virtudes morales | 127 |
| 5.4.2.2. La perfección de la libertad | 129 |

| | |
|---|-----|
| 5.4.3. La educación en las virtudes | 130 |
| 5.4.3.1. La concepción de la vida moral: Deber y virtud | 130 |
| 5.4.3.2. La necesidad de maestros de la virtud | 131 |
| CONCLUSIONES | 135 |
| BIBLIOGRAFÍA | 139 |

INTRODUCCIÓN

El hombre es un ser del universo, pero distinto a todos los demás. Es un ser singular: es persona. Y si es un gran problema conocer la naturaleza de los seres físicos, conocer la naturaleza del ser humano es cosa todavía más difícil. Y, no obstante ha de intentarse, pues sin conocer bien al hombre no puede determinarse el tipo de educación que deba dársele.

Las teorías educativas se construyen desde una visión antropológica y por ende desde una propia filosofía del conocimiento. En los últimos decenios se ha visto que cada ideología ha defendido su propuesta educativa, construyendo diversos modelos humanos según sus propios parámetros. Las consecuencias nefastas de estas impostaciones son evidentes. Sin embargo, se recuerda que la educación es de personas humanas, y no existe ningún “hombre” arquetípico; no existe un modelo humano a realizar. Lo que en el inicio mismo de su experiencia pedagógica descubre todo educador es que cada persona tiene que realizar la humanidad según su propio ser, que es su único modelo de excelencia. Esta es la intuición general que me lleva a realizar este trabajo de investigación: Descubrir los fundamentos y las bases sólidas de una educación que ayude al educando a realizar la humanidad según su propio ser. Y considero que en el pensamiento filosófico de Antonio Millán-Puelles se encuentran los elementos para alcanzar dicho objetivo.

Los estudios acerca de temas sobre la Filosofía de la educación en Antonio Millán-Puelles son escasos (Altarejos, 2005). La mayoría de los trabajos realizados, en libros y tesis doctorales, se han centrado en el ámbito de la filosofía del conocimiento, de la antropología y de la ética.

La novedad de nuestro trabajo de investigación radica en identificar y analizar los elementos pedagógicos y filosóficos presentes en la obra de Millán-Puelles, válidos para la elaboración de una filosofía de la educación amplia y realista que promueva el diálogo académico actual.

Pero, cuando se estudia el tema de la formación humana se deben precisar dos cosas: En primer lugar, lo que aquí se pretende no es un examen de todos los aspectos del asunto. Se trata únicamente de estudiar los aspectos de índole filosófica; y en consecuencia quedan excluidos los de carácter teológico. Millán-Puelles considera que la formación de la personalidad humana comprende aspectos naturales y sobrenaturales. El ser humano no es ajeno a su dimensión sobrenatural. Sin embargo, cuando nuestro autor estudia de modo filosófico la educación prefiere hacer una separación, en razón del método: se dedica a los aspectos de índole filosófica, dejando los sobrenaturales a la palabra de los teólogos. En segundo lugar, se debe precisar que el presente trabajo es también puramente filosófico, en el sentido de que no intenta dar normas concretas pedagógicas de cómo realizar la formación de la personalidad humana. Su objetivo es analizar la base filosófica de Millán-Puelles que es la base de las normas directrices de una concreta práctica educativa.

Hechas estas aclaraciones, se afirma que el presente trabajo de investigación está dividido en cinco capítulos: El primero lleva el título de “Planteamiento de la investigación”. Aquí se hace la descripción de los elementos estructurales de la tesis, con la presentación del tradicional *estado de la cuestión*, y la explicación de la metodología asumida. Posteriormente se hace una breve reseña bio-bibliográfica de Antonio Millán-Puelles; y se describe el estado actual de los estudios sobre el tema.

En el segundo capítulo se aborda el tema: “La esencia de la educación”. Siguiendo el orden lógico de la investigación, se considera, en primer lugar, hacer el análisis semántico del término *educación* propuesto por Millán-Puelles. Posteriormente el estudio se centra en la definición tomista de educación, tratando de dilucidar si es una definición real a través de sus causas propias. Los términos de crianza y perfeccionamiento nos permiten desarrollar, los últimos apartados de este capítulo, la consideración de la educación como actividad perfectiva.

El título del tercer capítulo es “Fundamentos antropológicos de la perfectibilidad”, y tiene como contenido la explicación de las condiciones de necesidad y posibilidad de la educación. Este estudio permite relacionar los temas fundamentales de la antropología filosófica: naturaleza humana, trascendencia, libertad y educación.

En el cuarto capítulo se presenta el tema “La finalidad de la educación”. En esta sección se explican dos temas fundamentales: La relación entre educación y perfección, y, por último, la relación entre la educación y el estado de la virtud.

El último capítulo lleva por título “Teoría del proceso formativo”, y tiene por objetivo describir de modo filosófico las bases y los presupuestos esenciales del proceso educativo. Los temas tratados son: el educando como protagonista de su educación; la relación existente entre los términos formación y educación; y por último la exposición del modo cómo se realizan el perfeccionamiento intelectual y moral.

Este trabajo de investigación es, en sus diversas fases, un diálogo con las ideas filosóficas de Antonio Millán-Puelles. En algunas ocasiones este diálogo se ha dirigido a otros autores, con el ánimo de complementar algunas de las ideas principales. Sin embargo, se ha procurado mantener la intención primigenia de identificar y analizar en las obras de nuestro autor, los elementos pedagógicos y filosóficos válidos para desarrollar una Filosofía de la educación amplia y realista.

El Autor.

CAPÍTULO I : **PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN**

1.1. Descripción del estudio

La dignidad de la actividad educativa, fundada en la dignidad de aquél a quien se dirige, realza notablemente su valor. Sin embargo, en la actualidad percibimos que las dificultades en la tarea educativa se han acentuado. Benedicto XVI, en su carta a la diócesis de Roma del 2008, ha señalado que el relativismo ha creado una mentalidad que duda del significado mismo de la verdad y del bien, haciendo más difícil transmitir de una generación a otra algo válido y cierto. Esto ha originado como consecuencia que se alcen sombras sobre la misión propia de la educación, sobre el qué y el para qué de la actividad educativa.

Cuando la Filosofía sufrió grandes cambios en la edad moderna, la Pedagogía fue arrastrada con ella (Pérez, 2008, p. 8). Fue la crítica kantiana quien dio inicio a esta larga noche, con su duro ataque a la capacidad de la razón humana para trascenderse a sí misma y alcanzar lo que las cosas son. De este modo el saber filosófico que buscaba las causas últimas de la realidad, se vio sustituido por un saber fenoménico, en el que sólo se alcanza lo particular y contingente. Sin embargo para evitar la evidente contradicción de llamar *ciencia* a un saber de apariencias, fue necesario recurrir a una simbiosis entre la Matemáticas y las ciencias fenoménicas; surgió así, la lógica-matemática, último reducto de la Filosofía, con la única función de dar orden al conjunto disperso de datos empíricos. De este modo, la metafísica “moderna” se convirtió de ciencia de lo real en ciencia de la razón.

El descrédito no sólo alcanzó de lleno la ciencia de la Metafísica, sino que se extendió a toda filosofía segunda, a todo saber instalado en la perspectiva del ser. Así le sucedió a la Filosofía de la naturaleza, transformada en ciencia físico – matemática; o a la Filosofía moral, convertida en un mero saber descriptivo de las normas morales, mas sin afán normativo. La Filosofía de la educación, una de las filosofías segundas, también sufrió esta crisis general de la filosofía; su campo de estudio se redujo notablemente, pasando de fundamentar y ordenar el quehacer educativo a arbitrar la vasta constelación de ciencias fenoménicas aparecidas en su declive.

La clave de la pérdida del sentido filosófico del saber pedagógico radica en el olvido de la metafísica del ser y por ende en la no aceptación de la esencia del hombre. Si no hay una esencia común del hombre entonces no es posible determinar cuál es el objeto formal de la educación. La educabilidad será un concepto puesto al consenso, partiendo de las diferentes interpretaciones históricas - sociales, y nunca acerca de su presunta esencia. Es y será lo que queramos que sea. Por ello, hay tantas y diversas ciencias de la educación (freudiana, libertaria, existencialista, marxista, utilitarista, etc.), pues cada una tiene un concepto diferente del hombre y de la educación.

No obstante la situación descrita, también es cierto que en la segunda mitad del siglo XX surgió una sólida recuperación de la Filosofía de la educación. Para renacer de sus cenizas, esta filosofía necesitó de un pensamiento acerca del hombre, de su naturaleza, del fin de sus actos y del modo de perfeccionar estos actos.

Surgieron pensadores que basándose de los diferentes sistemas filosóficos trataron de dar una explicación fundacional al quehacer educativo. De la escuela fenomenológica podemos mencionar a Aloys Fischer, Edith Stein, etc., que basándose del método fenomenológico brindaron una posibilidad de superar la encrucijada de la filosofía de la educación en su búsqueda por la esencia del quehacer educativo.

Distinto camino es el de otros filósofos que fundamentaron su pensamiento en una metafísica del ser y de su perfección. Así, inspirándose en Aristóteles y sobre todo en Santo Tomás de Aquino pusieron las bases para una clamorosa reivindicación del realismo. En el campo moral y educativo se escribieron tratados sobre ética y educación

de la virtud, destacando al respecto las obras de Alasdair MacIntyre, Jacques Maritain, Josef Pieper y Giuseppe Abbà. En este contexto surge el pensamiento de Antonio Millán-Puelles, pensador libre, que a lo largo de su producción filosófica trató el tema de la educación, de sus causas y de los fundamentos antropológicos y éticos que la sustentan.

En la actualidad es necesario redescubrir, en medio de las sombras del relativismo, los fundamentos y las bases esenciales del quehacer educativo: «Cuando vacilan los cimientos y fallan las certezas esenciales, la necesidad de esos valores vuelve a sentirse de modo urgente; así, en concreto, hoy aumenta la exigencia de una educación que sea verdaderamente tal» (Benedicto XVI, 2008).

Movido de este optimismo y del interés que siento por la actividad educativa, me he propuesto realizar una reflexión sensata y rigurosa acerca de los fundamentos filosóficos de la educación. Reflexión sensata, pues, me dirigiré al concepto de educación que tenía un gran filósofo y maestro, esto es, Antonio Millán-Puelles; reflexión rigurosa, pues intentaré seguir disciplinadamente el método filosófico.

De este modo la formulación del problema de la presente investigación queda en estos términos: ¿Qué elementos pedagógicos y filosóficos existen en el pensamiento antropológico de Antonio Millán-Puelles para una filosofía de la educación que tenga vigencia en el diálogo académico actual?

Las teorías y prácticas educativas se construyen desde una visión antropológica, y por ende desde una propia concepción filosófica y psicológica. En los últimos decenios se ha visto que cada ideología ha defendido su propuesta educativa, construyendo diversos modelos humanos según sus propios parámetros. Las consecuencias nefastas de estas impostaciones son evidentes. Sin embargo, se recuerda que la educación es de personas humanas.

Por tal motivo, es necesario contar con una comprensión antropológica realista que explicita lo que es el hombre y, en función de ello, de lo que puede pedírsele educativamente. La educación no puede llevarse a cabo sin un criterio de excelencia marcado por un paradigma de humanidad. La articulación entre lo que el hombre “es”, lo que “puede ser” y lo que “debe ser” señala los parámetros en los que se desarrolla el

trabajo educativo. El aporte de este trabajo de investigación consiste en encontrar los elementos pedagógicos y antropológicos de una filosofía realista que puede ser de fundamento para una Teoría y Práctica educativa que tenga como fin y eje a la persona humana. De este modo, se pone a disposición del saber superior, nuevos conocimientos que propicien el diálogo académico en el campo de la filosofía de la educación.

Habiendo aclarado la justificación de esta investigación, se determina como su objetivo general: Analizar los elementos pedagógicos y filosóficos en la obra de Antonio Millán-Puelles, válidos para la construcción de una filosofía de la educación amplia que promueva el diálogo académico.

Para conseguir dicho objetivo es necesario hacer un estudio reflexivo de las principales obras filosóficas del filósofo gaditano, y para ello se señalan los siguientes objetivos específicos:

- Identificar los fundamentos antropológicos y éticos del pensamiento filosófico de Antonio Millán-Puelles.
- Analizar los principales elementos pedagógicos y antropológicos presentes en el pensamiento filosófico de Antonio Millán-Puelles.

Esta investigación es de tipo documental o bibliográfica porque consiste en el análisis de la información escrita sobre un determinado tema. Según Yuni & Urbano (2006) la investigación documental nos permite volver la mirada hacia el pasado para que de este modo podamos interpretar y comprender mejor los hechos actuales. En este caso se trata de identificar y analizar los elementos pedagógicos y filosóficos en la obra de Antonio Millán-Puelles, válidos para la construcción de una filosofía de la educación amplia que promueva el diálogo académico.

Para recolectar la información se procede en primer lugar a identificar la bibliografía relacionada con la temática. Se realiza una lectura selectiva de la fuente principal, la cual está constituida por las obras y artículos de filosofía y educación de Antonio Millán-Puelles. De la lectura y análisis de estos documentos se redactan las fichas fundamentales.

Asimismo se considera como referencia bibliográfica importante los estudios que han realizado otros autores sobre el pensamiento antropológico, pedagógico y ético de Millán-Puelles. Se trata de una información relevante debido a que sus escritos constituyen comentarios con seriedad metodológica de las fuentes primarias de nuestro autor.

Antonio Millán-Puelles es un pensador libre con una vasta producción filosófica. Por esta razón también se hace referencia a una bibliografía secundaria, compuesta por obras de pensadores y pedagogos de diferentes escuelas. Estas informaciones permiten complementar nuestro análisis y hacer una mejor interpretación y valoración de los temas tratados.

Esta investigación es un diálogo con las ideas antropológicas y educativas de Antonio Millán-Puelles. En ella se empieza por hacer aparecer esas ideas tal como su propio autor las formulara. A esta presentación subsigue en cada caso una explicación más detallada de algunos de sus comentaristas más relevantes y en otras ocasiones el aporte es un tratamiento puramente personal.

Toda investigación está dirigida a la búsqueda de la verdad. Por tanto en esta tesis se pretende, bajo argumentos de análisis y crítica filosófica, descubrir la verdad en relación a la temática descrita. En el despliegue de este trabajo se procura el respeto a la propiedad intelectual como principio transversal; y los resultados obtenidos intentan estar de acorde al nivel de estudio que corresponde a una tesis de maestría, procurando ampliar las fronteras del conocimiento científico con cierta originalidad.

1.2. La Filosofía de la Educación en Antonio Millán-Puelles

Antonio Millán-Puelles nació en Alcalá de los Gazules (Cádiz) el 11 de febrero de 1921¹. Siguió los estudios de Filosofía en las Universidades de Sevilla y Madrid. Obtuvo Premio Extraordinario de Licenciatura y Doctorado. Ganó por oposición, con el número uno, una

¹ La intención de este apartado es tan sólo ofrecer un escueto recorrido biográfico circunscrito casi exclusivamente a los datos que pueden encontrarse en los propios escritos de Antonio Millán-Puelles y que se refieren a los acontecimientos generales de su vida.

Cátedra de Bachillerato. A la edad de treinta años fue nombrado, tras la correspondiente oposición, Catedrático numerario de la Universidad Complutense de Madrid, con docencia en Fundamentos de Filosofía, Historia de los Sistemas Filosóficos y Filosofía de la Educación. Posteriormente, en 1976, pasó a ser Catedrático de Metafísica en la misma Universidad, llegando a ser Director del Departamento de Filosofía Fundamental de la antigua Facultad de Filosofía y Letras.

Es de los pocos filósofos españoles que ha logrado ser *Gastprofessor* durante un semestre completo en una Universidad alemana (Mainz). Además fue Profesor Extraordinario de la Universidad de Navarra y ha sido Profesor Visitante en la Universidad Panamericana (México), en la Universidad de Los Andes (Chile) y, durante unos años, Profesor de Metafísica y Filosofía de la Naturaleza en la Universidad Argentina de Cuyo, por lo cual se le reconocieron servicios diplomáticos en esa República.

En 1960 recibió el Premio Nacional de Literatura (Ensayo), en 1966 el Premio Juan March de Investigación Filosófica, en 1976 el Premio Nacional de Investigación Filosófica y en 1996 el Premio Alétheia, concedido por la Academia Internacional de Filosofía de Liechtenstein. También le fue concedida la Gran Cruz al Mérito Civil y la Gran Cruz de Alfonso X el Sabio.

Desde 1976 fue académico de número de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas. Ha sido Consejero del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, por dos años formó parte del Consejo Privado de D. Juan de Borbón, Miembro Honorario de las Universidades Argentinas, Socio de Honor de la Sociedad Mexicana de Filosofía, Miembro de la Junta Directiva de la Sociedad Internacional de Fenomenología y Presidente de la Sociedad Española de Fenomenología, Miembro del Patronato del Museo del Prado, Profesor de la Escuela Diplomática y Colaborador cultural de la Limmat Stiftung de Zürich (Suiza) y del Lindenthal Institut de Köln (Alemania).

Sobre su trayectoria filosófica, se señala que es autor de veinte libros, casi un centenar de artículos y monografías científicas, prólogos y traducciones. Su itinerario intelectual comienza cuando, en sus años de estudiante, la lectura de *Investigaciones Lógicas* de E. Husserl lo apartó de sus estudios de Medicina. Desde ese momento dedicó un esfuerzo

exhaustivo al estudio de los clásicos del pensamiento occidental. Su dominio del aristotelismo, del tomismo, de la tradición kantiana y de la fenomenología constituyó punto fuerte de su formación filosófica. Falleció el 22 de marzo del 2005.

La rica personalidad intelectual de Antonio Millán-Puelles, su ingente trabajo filosófico y la variada índole de sus publicaciones acaso ha hecho olvidar o, al menos, relegar a un segundo plano su dedicación docente e investigadora a la Filosofía de la educación por un largo espacio de tiempo. Con este trabajo de investigación se pretende recordar este aspecto y resaltar su valor intrínseco, no siempre ponderado justamente en la pedagogía española (Altarejos, 2005, pp. 9-10).

Como disciplina académica, la Filosofía de la educación surge en España a comienzos de los años treinta. Desaparece como tantas otras cosas durante la guerra civil, y no vuelve a instaurarse su docencia regular hasta el curso de 1945-46 en la Universidad de Madrid. La primera cátedra en que aparece la denominación de Filosofía de la educación es lucrada por el profesor Millán-Puelles en 1951, quien se hace cargo de su docencia hasta 1969.

Como fruto de esa dedicación docente aparecen numerosos artículos relacionados con la educación; mención sobresaliente es su obra: *La formación de la personalidad humana* (1963), que ha conocido sucesivas reediciones. Sacristán (1992) afirma que la Filosofía de la educación en Antonio Millán-Puelles está presente sobre todo en esta obra suya.

Sin embargo, sus consideraciones acerca de la educación están presentes también en otras obras como: *La función social de los saberes liberales* (1961), *Persona humana y justicia social* (1962), *Universidad y sociedad* (1976) y en algunos artículos: “Los límites de la educación en Karl Jaspers” (1951), “Notas didácticas sobre el predicamento «hábito»” (1952), “El criterio epistemológico en los cuestionarios” (1953), “Concepto de educación en Santo Tomás” (1958) “El dinamismo de la formación intelectual” (1963) “La dignidad de la persona humana” (1966), “El derecho natural de los padres a la elección del centro educativo de sus hijos” (1976), “La iniciativa pública y privada en el

sector educativo” (1976) y “El sentido trascendente de la existencia y la educación” (1982).

Nuestra investigación al tener como objetivos identificar y analizar los elementos pedagógicos y filosóficos en el pensamiento de Antonio Millán-Puelles, se remite a estas obras como sus principales fuentes. Sin embargo, debemos decir que cuando nuestro autor estudia la esencia de la educación lo hace a través del estudio de sus *causas propias*. En el estudio de estas causas, él hace una clara y necesaria referencia a los fundamentos antropológicos y éticos que sustentan la acción educativa; por eso, sus consideraciones sobre la educación también se encuentran diseminadas a lo largo de su pensamiento antropológico y ético. Esta razón, nos lleva a usar también como fuentes las obras en donde nuestro autor desarrolla su pensamiento sobre el hombre y la moral. Sobre todo nos remitiremos a: *Estructura de la subjetividad* (1967), *Sobre el hombre y la sociedad* (1976), *La libre afirmación de nuestro ser. Fundamentos de la ética realista* (1994), *El valor de la libertad* (1995), *Ética y realismo* (1996).

Existen otras obras donde no hay unas claras consideraciones sobre la educación o sobre sus causas, pero que sin embargo, sirven de modo general para explicitar algunos conceptos fundamentales útiles para una filosofía de la educación. Entre estas obras tenemos: *Fundamentos de Filosofía* (1955), *Léxico filosófico* (1984) y *El interés por la verdad* (1997).

1.3. Antecedentes de estudio

Los estudios acerca de temas sobre la Filosofía de la educación en Antonio Millán-Puelles son escasos (Altarejos, 2005). La mayoría de los trabajos realizados, en libros y tesis doctorales, se han centrado en el ámbito de la filosofía del conocimiento, de la antropología y de la ética. Sin embargo, no han faltado estudiosos que han pretendido recordar las investigaciones que el filósofo gaditano ha realizado en torno a la educación. Así, se han escrito algunos libros y artículos científicos sobre su pensamiento en revistas de filosofía y educación. Las obras que sobresalen son: Alvira, R., coord. (1990) *Razón y libertad. Homenaje a Antonio Millán-Puelles*, Madrid, Rialp; Ibañez-Martín, J.A., coord. (2001) *Realidad e irrealidad. Estudios en homenaje a Antonio Millán-Puelles*, Madrid, Rialp.

Entre los artículos sobre la educación figuran: Barrio, J.M. (1994) Libertad trascendental y educación. Sobre el modelado en Educación, en *Anuario Filosófico*, 27 (527-540); Altarejos, F. (2005) Antonio Millán-Puelles, filósofo de la educación, en *Estudios sobre educación*, n.9 (10-30).

Mención importante es la tesis doctoral de Olimpia Mozo Seoane (2006). *Fundamentos filosóficos de la educación en Antonio Millán-Puelles*. Como el título lo indica, se trata de una exposición de los fundamentos filosóficos de la actividad educativa, centrada en el marco de la primera obra de nuestro autor. No obstante el mérito que le corresponde al mencionado estudio, creo que todavía existen aspectos y problemas que justifican mayor profundización, sobre todo hace falta identificar y analizar los elementos antropológicos, gnoseológicos y éticos de sus últimas obras y relacionarlas con el quehacer educativo.

CAPÍTULO II : LA ESENCIA DE LA EDUCACIÓN

2.1. La esencia de la Educación según Antonio Millán Puelles

2.1.1. Análisis semántico del término “educación”

Antonio Millán-Puelles dedica el primer capítulo de su obra “*La formación de la personalidad humana*” al análisis semántico del término “educación” tal como es empleado por Santo Tomás de Aquino.

El término “educación” viene de la voz latina, *educatio*. Esta voz es utilizada por el Aquinate con mucha flexibilidad. Además, el lector contemporáneo no deja de sorprenderse ante el evidente contraste que se da entre la significación antigua más común de *educatio* (alimentación de la prole) y el sentido moderno de educación (formación moral o intelectual del hombre). Estas dos dificultades no impiden, sin embargo, que se pueda llegar a aclarar los diferentes significados que tiene dicho término. En primer lugar, *educatio* designa la acción por la que el padre alimenta al hijo. Dicha acción sigue a la procreación y antecede a la enseñanza:

El padre es para el hijo causa de tres supremos bienes. Pues, en primer lugar, engendrándole es causa de su ser, que es tenido como algo supremo; en segundo lugar, educándole es causa de su nutrición, y, en

tercer lugar, es causa de su enseñanza. (Tomás de Aquino, *In VIII Ethicor*, lect. 11, n.4)

La *educatio* aparece aquí entendida como un beneficio que el hijo debe al padre: uno de los tres mayores beneficios que de éste recibe y que consiste, concretamente en la nutrición. *Educare* y, por tanto, *educatio* son voces que primordialmente significan la acción y el efecto de alimentar o nutrir; pero esto es sólo en un sentido primario y más inmediato. Posteriormente Millán-Puelles señala que el Aquinate extiende el término *educatio* a un sentido más rico, más noble, que lo relaciona con el desarrollo de las facultades espirituales del hombre.

La concepción teleológica de perfeccionamiento de la naturaleza humana y la analogía del termino *educare*, permitirán a nuestro autor concebir a la educación como una actividad necesaria que sigue a la generación de la prole. El hombre nace inacabado. Al venir al mundo, tiene la inteligencia y la voluntad como dormidas, todavía incapaces de servir a su fin, por falta de desarrollo y madurez. El adquirir la respectiva educación o formación es tan necesario a estas potencias como lo es el alimento al cuerpo. Millán-Puelles (1963) afirma:

Gracias a la analogía del término, es lícito aplicar a la ayuda precisa para el desenvolvimiento y perfección de nuestro espíritu el mismo término con el que inicialmente se designa la que hace falta para desarrollar nuestro organismo. Y así ha sido posible que la palabra *educatio*, cuyo primer sentido fue el de la alimentación o nutrición, haya pasado a significar la actividad por la que se promueve y favorece el perfeccionamiento de las facultades espirituales de la persona humana. (p.17)

2.1.2. Analogía del término “educatio”

Que *educatio* pueda significar al mismo tiempo la alimentación del cuerpo y la formación del espíritu no implica que lo haga del mismo modo. No se trata de un término unívoco, sino análogo.

Y como todo término análogo, hay algo en lo que convienen sus significaciones. En este caso la clave se encuentra, precisamente, en la idea de alimentar. En el texto del comentario a la Epístola paulina a los corintios, Santo Tomás de Aquino afirma que la educación de los hijos exige no sólo alimentar el cuerpo, sino también el alma. Educar es una cierta acción nutritiva.

Para acercarse a una comprensión correcta de la analogía del término *educatio*, se debe seguir el rastro al significado de la *nutritio*. Este término originariamente designó la acción de amamantar, de alimentar con leche al recién nacido, pasando después a denominar todo tipo de alimentación física. Posteriormente llegó a significar la nutrición del alma.

¿Pero qué significa este alimentar propio del amamantar, que después llega a significar incluso la instrucción en la fe? ¿Se trata exclusivamente de proporcionar un alimento a alguien? Parece que no es éste su sentido más profundo, más auténtico. La acción de amamantar se halla vinculada estrechamente a la función generativa; y ello de tal modo que no se da en la vida de la mujer más que en los meses que siguen al nacimiento del hijo. Su esencia y su finalidad quedan condicionadas de este modo a la indigencia del recién nacido en su proceso de crecimiento; éste, fuera ya del claustro materno, requiere en efecto un alimento adecuado a su fragilidad, pero sólo hasta que sea capaz de digerir algo más sólido. Ésta es una acción en clara continuidad con la procreadora.

La *nutritio* no consiste, pues, en un simple dar alimento, sino que busca prolongar y dar acabamiento a la generación de una criatura, inacabada por el solo hecho de llegar a ser. Asimismo, los términos *nutritio* y *nutrimentum* tienen un sentido moral o espiritual, en la afirmación de Santo Tomás que los hijos requieren no sólo el alimento del cuerpo, sino principalmente el sustento del alma.

Las acciones *nutritivas* consistirán, entonces, en proporcionar lo requerido para el adecuado crecimiento del hombre, tanto a nivel físico, como espiritual. Y si reciben, además, el nombre de educativas es precisamente porque conducen hacia dicha madurez, según la etimología del término educar: *educare* es, en efecto, conducir hacia afuera, elevando.

Para salir de la ambigüedad del término *educatio* en los textos aquinatenses, nuestro autor utiliza un recurso ingenioso: el paralelismo entre éste término y la voz castellana *crianza*. Lo que en nuestro lenguaje denominamos crianza no se limita a algo puramente material, como lo son la alimentación y los cuidados físicos en general, ni consiste tampoco, solamente en el cultivo de las facultades espirituales de los

hijos. En rigor, la crianza abarca estos dos aspectos de una manera sintética y global.

Por esa ordenación al estado de madurez humana, Millán-Puelles, identifica en el *perfeccionamiento* el carácter común a las diversas acepciones de *educatio*.

2.1.3. Definición de educación

Millán-Puelles ratifica la opinión de la mayoría de los estudiosos sobre la definición real de la educación como *conducción y promoción de la prole al estado perfecto del hombre en cuanto hombre, que es el estado de virtud*. La definición tiene como fuente el texto tomista: «La naturaleza no tiende solamente a la generación de la prole, sino también a su conducción y promoción al estado perfecto del hombre en cuanto hombre, que es el estado de virtud» (S. Th., Suppl. III, q. 41, a. 1; *In IV Sent.*, dist. 26. Q. 1, a. 1).

Para comenzar a analizar esta fórmula del Aquinate, se afirma que la *conducción* se opone a la *idea de un despliegue espontáneo*; se opone a la noción de un desarrollo naturalmente predeterminado. El término *conducción* hace referencia a un proceso al que se le imprime una dirección, está enmarcado como proyecto teleológico, por tal motivo tiene propósito, objetivos y fines. Por su naturaleza libre el hombre necesita ser educado, conducido, pues su biología no le da todas las herramientas para llegar a su perfección; en cambio, la *idea de despliegue espontáneo* de J.J. Rousseau presupone la perfección de la naturaleza humana; ésta tiene todos los medios y fines para que el hombre pueda llegar a su meta. La educación queda reducida sólo a eliminar las trabas exteriores que obstruyen el desarrollo natural de sus potencialidades.

Una de las concepciones más extendidas en educación es considerar que la naturaleza humana tiene en sí todas las fuerzas y capacidades que sin fallo la llevarán, a través de un desarrollo espontáneo, a lograr todo lo que ella debe ser. Los sistemas pedagógicos que se basan en el *naturalismo romántico* tienen como principio que la Naturaleza es la perfección: tiene en sí misma no sólo unos fines del todo satisfactorios, sino también los medios adecuados para lograrlos plenamente. De este modo la actividad educativa se resumiría en “no

intervención” al despliegue espontáneo de la buena naturaleza; a lo que llamó Rousseau, la *educación negativa*².

La *promoción* indica promover. Este verbo añade al conducir un matiz especial, que es el de un cierto ascenso o elevación de la prole. Por sí sola, la idea de conducción no entraña este matiz. Conducir es tan sólo dar una dirección a un movimiento, mientras que el promover implica ya, de suyo, que la dirección sea ascendente, como fijada y establecida por la atracción de un fin que representa para lo movido un perfeccionamiento de su ser. De este modo los términos *conducir* y *promover* encuentran perfecta sintonía con la etimología del término *educar*. Pues *educare* es conducir (-*duco*) hacia (*ex-*), significando el compuesto *salir afuera* y *hacia arriba*, es decir un *elevar*. (Ernout & Meillet, 2001)

Ahora bien, el fin de la conducción y promoción lo establece la segunda parte de la fórmula: Es el perfecto estado del hombre en tanto que hombre; el que se denomina *estado de virtud*. Pero, antes de examinarlo, conviene hacer algunas aclaraciones sobre el término *prole*, que es inmediatamente subsiguiente a los de conducción y promoción.

Por *prole*, claro es, se entiende el mismo fruto de la generación; por tanto, no el hombre simplemente, sino en su condición de *hijo*, como sujeto de una relación por la que de algún modo *sigue sujeto* al padre. En el pensamiento de nuestro autor, la educación es una cierta prolongación del engendrar y del nutrir de los padres a los hijos. Así, citando a Millán-Puelles (1963): «El carácter de prole afecta al hombre dándole un modo o determinación que es una dependencia, desde la cual, correlativamente, se constituye el sentido de la solicitud educativa» (p. 37).

2.1.4. Una definición a través de las cuatro causas

Antonio Millán-Puelles afirma que la definición tomista de educación es perfecta porque en ella están presentes las cuatro causas metafísicas³.

²«La naturaleza de por sí tiende al crecimiento, cabe apoyar este impulso [...], pero siguiendo el propio movimiento de ésta, no imponiendo sino en todo caso evitando lo que impida este desarrollo. Por esta razón, la educación no consiste en instruir o en dictar preceptos sino en reforzar el proceso interno de cada individuo, en dirigir su ejercitamiento»: Jean-Jacques Rousseau, *Émile*, trad. esp. de Miguel Iglesias, *Emilio o De la educación*, EDAF, Madrid 1985, I, 13.

2.1.4.1. La causa formal

Sobre la causa formal se afirma que es aquella por la que una cosa es intrínsecamente lo que es, y se expresa en la definición mediante el género próximo y la diferencia específica.

En primer lugar, se señala que la educación tiene un modo de ser accidental, no sustancial. Así, no se dice que “la educación hace esto o aquello”, sino que “Sócrates educa”. Y de entre los accidentes tenemos que buscar a cuál se refiere. Según la definición se dice que educar es una *conducción y promoción*. Esto muestra que es, ciertamente, una *acción*.

Además, el término *promoción* añade una concreción; exigiendo, así, un género más próximo. En efecto, *promover* es una acción que busca conducir mediante cierta elevación o perfeccionamiento; esto quiere decir, que la educación, en cuanto, conducción y promoción es una *acción perfecta*.

2.1.4.2. La causa final

Tratándose de una acción, la diferencia específica deberá reconocerse, primero en el fin que se pretende y, después, en el agente. En primer lugar se analiza si la causa final aparece en la definición tomista de educación.

Se dice que educar es *traductio et promotio prolis usque ad perfectum statum hominis in quantum homo est, qui est virtutis status*, con lo cual aparece que ya tenemos localizado el fin que mueve al educador. Sin embargo, la expresión *usque ad* conduce a Millán-Puelles a reflexionar sobre si lo que aparece en esta definición no es más que el término de la educación, y no su causa final. En efecto, el mero acabamiento de una acción no es *per se* su fin, a no ser que esté ordenada a él por naturaleza o intencionalmente; y en la definición dada por el Aquinate no se dice de modo expreso ni lo uno ni lo otro. Lo resuelve el

³En el libro I de la Metafísica, Aristóteles nos presenta las cuatro causas, de las cuales ya se habían hablado en la Física: “La primera es la esencia, la **forma** propia de cada cosa, porque lo que hace que una cosa sea, está toda entera en la noción de aquello que ella es; y la razón de ser primera es, por tanto, una causa y un principio. La segunda es la **materia**, el sujeto; la tercera el **principio del movimiento**; la cuarta, que corresponde a la precedente, es la **causa final** de las otras, el bien, porque el bien es el fin de toda producción.” (Metafísica, libro 1, 3).

insigne profesor explicando que el uso del término *promotio*, que es conducción perfectiva, ya hace clara referencia a una intencionalidad en el agente, pues no hay conducción por pura espontaneidad natural, sino imprimiendo una dirección:

Cierto que la fórmula *usque ad (hacia a)* no entraña de suyo, necesariamente, un estricto sentido teleológico. Puede valer para significar también un puro y simple fin de consunción. ¿Pero es éste el caso, si se atiende al contexto? La consideración de las palabras *traductio (conducción)* y *promotio (promoción)* autoriza justamente lo contrario. La conducción y promoción de la prole, a que aquí se hace referencia, o se halla desprovista de todo sentido específico, o expresa, de una manera esencial, un desarrollo que, por no estar naturalmente determinado, requiere para su cumplimiento una previa intención teleológica por parte del agente que libremente la encamina y orienta. (Millán-Puelles, 1963, p. 52)

Por tanto, el fin de la acción educativa que es el estado perfecto del hombre en tanto que hombre, no sólo es su término, sino su causa final.

2.1.4.3. La causa material

Millán-Puelles siguiendo al Aquinate afirma que hay un doble objeto material en la educación: lo que se educa y aquel a quien se educa. Para descubrir lo primero debemos preguntar: ¿Qué es lo que se educa? La respuesta inmediata sería la virtud.

Entonces surge otra cuestión: ¿Coincide esta materia con el fin de la educación, con el *estado de virtud*? A esto, nuestro autor responde: Ciertamente es que se trata de la misma virtud, pero en sentidos distintos. Fijémonos por ejemplo en la enseñanza: la materia no es aquí la doctrina en tanto que entendida por el discípulo sino en cuanto que explicada por el maestro; del mismo modo en el acto de educar la materia no es la virtud en tanto que conseguida por el educando, sino en cuanto que propuesta por el educador.

En cuanto al segundo objeto material, la pregunta sería: ¿Y quién es *aquel a quien se educa*? La respuesta aparece claramente reflejada en la definición del Aquinate: se trata de la educación “de la prole”, expresión que, sin forzar en absoluto el sentido global, está incluida en la definición. No obstante, nuestro autor toma el término “prole”, en sentido

general, extendiendo esta situación a todo hombre, ya que todo individuo de esta especie, por nacer indigente y a la vez llamado a su propia perfección, se convierte en un sujeto de educación (Millán-Puelles, 1963, p. 34).

2.1.4.4. La causa eficiente

Santo Tomás no expresa de modo explícito alguna alusión sobre los agentes educativos, sin embargo, debemos decir que gracias a su deducción lógica sobre algunos aspectos referentes a este punto, Millán-Puelles, pudo expresarlo explícitamente:

El hombre en su condición de padre se comporta como causa eficiente de la prole, es decir, como causa eficiente del hombre en su objetiva condición de hijo. Y si la educación es, como ya advertíamos en el análisis de su definición, una forma o especie de complemento de la actividad procreadora, se hace ya presumible que el agente de ésta deba serlo también de la actividad educativa. [...] Todo ello nos certifica que en el pensamiento de Santo Tomás el padre es considerado como causa eficiente de la educación. (Millán, 1963, pp. 95-96)

Tampoco implica esta afirmación el reduccionismo de negar a cualesquiera otros la condición de educadores, del mismo modo que no se excluye la de educando a nadie aunque no sea contemplado como hijo; sí implica una principalidad de capital importancia en orden a jerarquizar los derechos y deberes del educador, tal y como explicaremos en el lugar correspondiente.

Terminando el análisis de la definición tomista de educación, se afirma a modo de conclusión, que ésta incluye las cuatro causas exigidas por toda definición completa. Educar es una conducción y promoción, es decir, una acción perfectiva. Su finalidad es el estado perfecto del hombre en cuanto hombre, que es el estado de virtud. El educando y la virtud (vivida y enseñada) constituyen la causa material de la acción educativa; y con respecto a la causa eficiente, ésta es representada por los padres como agentes educativos por excelencia.

Al igual que Millán Puelles, otros autores han profundizado su pensamiento desde la definición tomista de educación. Uno de ellos, Barrio (2004) en su libro "*Elementos de Antropología Pedagógica*", manifiesta que la educación es un proceso, una habilitación de la libertad.

El hombre necesita ser educado, necesita aprender a ejercer correctamente su libertad por medio de la virtud.

2.2. La educación y la noción de perfección

Establecido positivamente lo que puede llamarse la definición real de la educación, y explicado el sentido de los términos que integran dicha definición, se hace necesario, ahora, exponer cuál es el sentido que Millán-Puelles da a esa fórmula. Uno de los aspectos más sugerentes de su interpretación es la noción de *perfeccionamiento*, que utiliza como enfoque para explicar dos tesis: 1) la analogía conceptual de educación con crianza y 2) la esencial continuidad entre procreación y educación. Estas dos tesis son de un gran valor porque permiten establecer una vía de comprensión contrapuesta a otros caminos que la educación contemporánea está recorriendo.

2.2.1. Educación y crianza

Hemos visto que en los textos tomistas, el término *educatio* tiene un doble sentido, pues, a veces significa “educación” en sentido estricto, y en otras ocasiones, “alimentación o nutrición”. Para Millán-Puelles, esta ambivalencia significativa – que no es ambigüedad semántica – se recoge apropiadamente en el término *crianza*⁴, que también acoge una doble referencia, física y moral: buena o mala crianza significan indistintamente tanto buena o mala nutrición, como buena o mala educación. Y al reparar en esta ambivalencia se descubre que no hay equivocidad, pues la analogía reclama una unidad profunda de significado, que Millán-Puelles (1963) sintetiza con estas palabras: «En nuestro caso, la unidad subyacente a la diversidad que se ha observado estriba en la coincidencia de todas las acepciones, por ser, cada una de ellas en su estilo, un modo de presentarse la noción de *perfeccionamiento*» (p. 17).

⁴ «Lo que en nuestro lenguaje denominamos *crianza* no se limita a algo puramente material, como lo son la alimentación y los cuidados físicos en general, ni consiste tampoco, solamente, en el cultivo de las facultades espirituales de la prole. En rigor, la crianza abarca estos dos aspectos de una manera sintética y global» (Millán-Puelles, 1963, p. 16).

Estas dos ideas centrales, crianza y perfeccionamiento, tienen un valor decisivo para afrontar pensamientos y sensibilidades vigentes en la actualidad. Por ejemplo, la noción de crianza se opone a la de *construcción*, que impregna buena parte de la comprensión pedagógica actual de la enseñanza y del aprendizaje. El constructivismo educativo, más que una nueva doctrina o un nuevo enfoque metodológico, es una determinada sensibilidad pedagógica nacida del hilván apresurado de ideas que se ventean en la cultura actual. Un texto de uno de los mayores propagandistas y propagadores del constructivismo educativo resulta válido para entenderlo, pues, además, pretende definirlo conceptualmente:

El constructivismo parte de un consenso ya bastante asentado en relación al carácter activo del aprendizaje, lo que lleva a aceptar que éste es fruto de una construcción personal, pero en la que no interviene sólo el sujeto que aprende; los “otros” significativos, los agentes culturales, son piezas imprescindibles para esa construcción personal. (Coll, 1993, p. 15)

Las raíces del constructivismo pedagógico no son educativas, sino culturales y filosófica. En lo cultural, hace años que H. Gadamer denunció el constructivismo como fruto de la visión subyacente a la noción moderna de progreso, como un proceso de tecnificación de la vida social:

Si es posible – dice – aprehender y calcular relaciones abstractas entre condiciones iniciales y efectos finales, de manera tal que la colocación de nuevas condiciones iniciales tenga un efecto predecible, entonces efectivamente, a través de la ciencia así entendida, llega la hora de la técnica. La antigua vinculación de lo hecho artificialmente, artesanalmente, siguiendo modelos dados por la naturaleza, se transforma en un ideal de construcción de una naturaleza realizada artificialmente de acuerdo con la idea. Esto es lo que, en última instancia, ha provocado la forma de civilización moderna en que vivimos: el ideal de la construcción. (Gadamer, 1981, p. 42)

En definitiva, el constructivismo del conocimiento es el modelo que pretende conformar y guiar todos los procesos educativos, y el proceso de *construir* se diferencia esencialmente del de *criar*. Aquél indica una intervención pedagógica artificial y formal en el proceso de aprendizaje, que debe conformarse según los requerimientos lógicos de

un diseño instructivo establecido de una manera formal y apriorística. Por el contrario, la noción de crianza postula la inmanencia en el aprendizaje, que es asistida por la ayuda del educador. Los mejores instrumentos o procedimientos didácticos no sustentan su calidad en valoraciones técnicas, sino en la idoneidad para ayudar al crecimiento personal del educando; y tal idoneidad, por ejemplo, puede hacer preferible una tecnología obsoleta, pero que se adecua más al progreso real y concreto del aprendizaje que otra más renovada y actualizada. En suma, la crianza no es una técnica, sino la *obra* que asiste al crecimiento del sujeto, que en sentido eminente, se llama *perfeccionamiento*.

2.2.2. Continuidad entre generación y educación

A través de la raíz significativa del perfeccionamiento, aparece la educación como prolongación de la procreación o generación: «Alimentar a la prole y dedicarle todos los cuidados que el *sacarla adelante* requiere es completar (*per-ficere*) la obra de la simple procreación, que por sí sola deja al ser humano en la indigencia, menesteroso de la ayuda imprescindible para su debido desarrollo». (Millán-Puelles, 1963, p. 17)

Sin duda, la educación no es una actividad del mismo género que el engendrar, pues éste culmina en el ser sustancial, mientras que aquélla desemboca en un estado, el estado de virtud (Millán, 1963, p. 32). Sin embargo, hay una continuidad entre engendrar y educar, pues en ambos casos se dan procesos naturales, íntimamente vinculados en el sujeto. Diferentes en su esencia, no son por ello contrapuestos, sino al contrario, complementarios respecto de la existencia humana.

Barrio profundiza esta idea al señalar que el hombre necesita aprender a ser lo que es porque la biología no se lo da resuelto, como a los demás animales. Para el hombre, vivir es hacerse la propia vida y necesita de otros para llegar a su perfección:

El hombre es el único animal que necesita aprender a comportarse como lo que es. Los demás animales no lo necesitan. Ya poseen en su propia dotación genética – vale decir, en su naturaleza – las pautas, fijas y estereotipadas, de su conducta. Pero el hombre no es sólo genética, sino también cultura, *tradicito*. Necesita recibir de los demás – en primera instancia de los padres – lo necesario para comenzar a conducirse en la vida como lo que es. (Barrio, 2004, p. 111).

Y si la indigencia educable del hombre es natural dada su condición de criatura, se debe buscar un agente educativo que también, por naturaleza, venga a satisfacer dicha indigencia. Para responder a esta pregunta conviene atender a la ya explicada continuidad esencial entre generación y educación, descubriendo que los educadores no son otros que los padres. Todo lo que viene ordenado por la naturaleza tiende a ser promovido a la perfección que le corresponde; y si los hijos son efecto natural del matrimonio, la misión de éste no podrá quedar reducida a la mera generación, sino que deberá continuar con la educación. De ahí que, prolongándose la procreación en la crianza y educación de la prole, se afirma que así como el padre engendra corporalmente al hijo, así también el maestro engendra espiritualmente al educando. Y los primeros que engendran espiritualmente al hombre no son otros que los padres: «hijo y padre son, de modo respectivo, el educando y educador natos» (Millán-Puelles, 1963, p. 35).

Esto no implica negar a cualesquiera otros la condición de educadores, del mismo modo que no se excluye la de educando a nadie aunque no sea contemplado como hijo; sí implica una principalidad de capital importancia en orden a jerarquizar los derechos y deberes del educador, tal y como explicaremos en el lugar correspondiente.

2.2.3. Actividad y acción: dimensiones de la actuación humana

Si la educación es acción y no un ser, como se ha dicho anteriormente, el estudio de su naturaleza debe dirigirse al ámbito de la actuación humana. Cuando se habla de educar, en efecto, no se habla de lo que el ser humano es, que ya se presupone, sino directamente de lo que actúa. Deberá considerarse primero la actuación humana, para pasar luego a esa particular actuación que es la educación.

Pero, ¿cómo encarar semejante objeto de estudio? Su múltiple y compleja diversidad exige comenzar por distinguir unas actuaciones de otras según su sentido y especificidad; y para ello se requiere un criterio de distinción que permita establecer las diferencias y mantener al mismo tiempo las semejanzas. Este criterio, además, deberá ser radical y esencial para que pueda orientar el análisis posterior de la variedad concreta.

Dicho criterio es la finalidad. Cuando se pretende conocer un ser o un aspecto de un ser, las preguntas formuladas adoptan la forma de “por

qué”, o de “cómo”. Sin embargo, cuando se pretende conocer una acción, la pregunta esencial es “para qué”; cualquier actuación humana se hace inteligible cuando se conoce su *para qué*, su finalidad. Las conductas humanas, aún las más extrañas que puedan darse, resultan comprensibles cuando se conoce su fin, pues éste da razón de lo hecho u obrado de manera más completa que cualquier otro elemento de la actuación.

En la actuación humana hay dos órdenes de finalidades objetivas, que se distinguen también en el lenguaje con dos términos diversos, no es lo mismo *obrar* que *hacer*. Ya Aristóteles llama la atención sobre la importancia de esta distinción, tanto en su libro *Metafísica* como en la *Ética Nicomáquea*. Posteriormente, en el pensamiento medieval se hablará de acciones inmanentes y transeúntes para expresar la misma distinción. Siguiendo el pensamiento de Millán-Puelles, se analizan los términos “acción” y “actividad” para referirse a la acción inmanente y transeúnte respectivamente⁵.

Para entender dicha distinción pueden considerarse, por vía de ejemplo, dos actuaciones humanas, como construir y mirar. *Construir* tiene un carácter procesual: se comienza, se realiza y se concluye. Hay un discurrir en la realización, una sucesión temporal en ella; hay un proceso operativo determinado por el objeto de referencia, que es modificado o transformado mediante la actividad. En cambio, al *mirar* no hay tal proceso, sino pura realización instantánea de la acción; aunque la mirada dure temporalmente, la misma acción de mirar, en cuanto tal, se realiza instantáneamente. Esto se debe a que la acción de mirar no modifica ningún objeto externo; no tiene que realizar ninguna actividad con nada, salvo con ella misma como acción. (Altarejos, 2002, p. 95)

Desde el criterio propuesto de finalidad puede distinguirse netamente la causa de la diferencia entre ambas actuaciones: en el *construir* hay una finalidad transeúnte, exterior a la actividad, mientras que en el *mirar* hay una finalidad inmanente, que se realiza en la propia

⁵ En la lengua griega clásica, en efecto, se distinguía muy bien una *poíesis* de una *praxis*; en la lengua latina, los verbos *facere* y *agere* expresaban esta diferencia muy claramente. En el español actual, sobre todo en su uso cotidiano, la diferencia entre *hacer* y *obrar* no es tan neta. Sin embargo, lo propio del hacer es una actividad y del obrar una acción. Una exposición de estas afirmaciones la encontramos en Altarejos (2002, pp. 96-100).

acción. Por otra parte, en razón de su finalidad transeúnte, la actividad debe cesar en algún momento; no se puede estar construyendo indefinidamente: al terminar el edificio – el producto externo de la actividad – ésta también concluye. En cambio, una acción no procura nada fuera de ella misma; por lo tanto, nada impide su conclusión; la acción sólo cesa por la voluntad del agente.

Esta neta distinción no implica, empero, que cada actuación humana concreta sea pura y meramente acción o actividad. Cada acto humano se entrecruza de ambas, que son así dimensiones de toda actuación humana. No obstante, casi siempre hay un predominio de una sobre la otra; en los ejemplos mencionados, *construir* conlleva una acción inmanente como es pensar o imaginar el edificio que se construye; y *mirar* supone la actividad física del ojo, discurriendo de un lugar a otro. Pero según lo dicho, mirar es principalmente una acción, y construir una actividad. Esta situación es posible por la misma naturaleza de la actuación humana. Si bien pueden distinguirse dos modos de ella, esto no significa que se den siempre separada y distintamente, sin comunicación entre ambos. De hecho, toda actuación humana es al mismo tiempo actividad y acción, aunque es una u otra en diverso grado. Actividad y acción son, en rigor, dos dimensiones de toda actuación humana. La distinción es válida en cuanto supone una predominancia de una u otra dimensión en las diferentes actuaciones. (Altarejos, 2002, p. 97)

2.2.4. La actuación educativa: enseñar y aprender

La actuación educativa, como toda actuación humana, participa de las dos dimensiones de actividad y de acción, que se corresponden con las dos actuaciones esenciales de la educación: *enseñar y aprender*.

La integración de estas dos actuaciones – actividad de enseñar y acción de aprender – caracteriza a la educación frente a otras actuaciones humanas, dándole su rango peculiar y expresando su dificultad nuclear. Pues el producto de la enseñanza (la lección) tiene valor educativo en cuanto que suscita un acto de aprender, o sea, en cuanto que hace posible una acción en el educando.

La cuestión esencial, la pregunta sobre la esencia de la educación, es la de la subordinación entre ambas actuaciones, entre el enseñar y el aprender. ¿Cuál es el orden educativo en la relación entre enseñar y

aprender? Implícitamente se ha dado la respuesta: el enseñar se subordina al aprender. En general, lo debido es que una actividad se ordene a una acción, tanto en la actuación individual personal, como en la actuación colectiva social. En efecto, es propio que la finalidad transeúnte se subordine a la inmanente; es lógico que la acción, por tener el fin en su propia realización, sea intrínsecamente más valiosa que la actividad, que se determina por el producto, por la finalidad exterior. Esto es más patente aún en la actividad de enseñanza. Una enseñanza sólo tiene rango educativo cuando, como consecuencia de ella, se deriva un aprendizaje y cuando éste es formativo.

Para finalizar este apartado, se afirma que el primer paso para entender mejor cuales son las causas que concurren a la adquisición del saber es considerar el aprender como acción inmanente y la actividad de enseñar como acción transitiva. Millán-Puelles, siguiendo al Aquinate, afirma que en la génesis de la adquisición del saber concurren dos causas: una principal (el poder activo de las potencias del educando) y una auxiliar o coadyuvante (la enseñanza del maestro)⁶. Y esto es posible, debido a que la acción de aprender es una acción inmanente, que permanece y perfecciona al sujeto, y que la actividad de enseñar es prioritariamente transitiva, pues, tiene como fin ayudar a otro a adquirir el saber.

2.2.5. Educar es una acción perfecta

Hasta ahora del género de la educación no se ha dicho mucho, sino que se trata principalmente de una acción. Ahora ¿Es posible concretar este género, buscando el más próximo a la *acción educativa*?

En primer lugar, el educador se encuentra con que la acción educativa tiene en sí un sujeto que busca perfeccionarse en la virtud, luego dicha acción será perfecta. Asimismo se podría objetar que toda acción, “acto del que actúa” es, precisamente por ser acto, perfecta.

⁶ «La causa principal del aprendizaje es el mismo discípulo en tanto que tiene una potencia activa de adquirir el saber. Todo lo que el maestro hace es ayudar al discípulo, confortarlo, poner a su disposición los medios que necesita para que él mismo, usándolo y no simplemente recibéndolos, alcance la verdad que se le enseña. [...] Siempre que hay adquisición del saber por medio del aprendizaje, la causa auxiliar es el maestro, y la principal el discípulo» (Millán-Puelles, 1963, p. 135).

Esto es cierto, pero aquí se quiere significar que la acción educativa busca un fin bueno, pudiendo darse por el contrario acciones malas.

Que la acción educativa sea un bien se debe a su adecuada ordenación al fin, que es perfeccionar al educando en la virtud; y si no busca una virtud sino un vicio, no decimos que sea *educación*. Ahora bien, que la educación sea una acción perfectiva lo pone de manifiesto Millán-Puelles, cuando, utilizando la definición tomista, denomina a la educación como *conducción y promoción*. Recordamos que, para nuestro autor, la idea de promoción añade a la conducción un matiz especial, que es de un cierto ascenso o elevación del educando. Conducir es tan sólo dar una dirección a un movimiento, mientras que el promover implica ya, de suyo, que la dirección sea ascendente, como fijada y establecida por la atracción de un fin que representa para lo movido un perfeccionamiento de su ser.

En segundo lugar, tenemos que esta acción perfectiva, aunque se da en el mismo sujeto, requiere la ayuda de un agente exterior; encontrándose en la relación educativa dos tipos de actuaciones. Frente a esto, nos hemos preguntado: la educación ¿es una actividad o una acción? A primera vista, y en razón de la diferencia de finalidad de estos dos modos de actuación humana, la respuesta sería: se educa a alguien diferente del educador, luego se trata de una actividad, y no de una acción inmanente, que es la que, por el contrario, se da en el educando. Sin embargo, no podemos conformarnos con esta respuesta sencilla. Por lo pronto, a la mera exterioridad del efecto, producto de la actividad, Tomás de Aquino señala una característica importante: la acción inmanente perfecciona al agente, más no así la acción transeúnte. Veamos el texto en el que pone el acento en dicha diferencia:

Hay un doble tipo de acción: Una, que actúa sobre una materia externa al que actúa, como calentar o cortar. Otra, que permanece en el que actúa, como entender, sentir o querer. La diferencia está en que la primera no perfecciona al agente, sino a quien recibe la acción, mientras que la segunda perfecciona al agente. (Tomás de Aquino, S. Th., I, q.18, a.3 ad 1)

Este perfeccionamiento del agente se da, en el ámbito educativo, por la acción inmanente del educando. Pero también se afirma que la acción educativa, esto es, la que viene del educador, es perfectiva. Esto

se explica por lo siguiente: la acción inmanente del educando es como una cierta prolongación de la acción inmanente que se ha dado con anterioridad en el educador, y que es perfecta con respecto a éste. De ahí que se pueda afirmar que el educando pasa a tener una semejanza con el educador, pues aquello que adquiere es justo lo que en su maestro es más íntimo y perfecto.

Así pues, se percibe en la educación una actividad que, en tanto que prolongación de una acción inmanente del educador y que a su vez deriva en la acción inmanente del educando, sí perfecciona al agente. Esto lo pone de manifiesto Tomás de Aquino cuando, comparando el entender y el enseñar con el lucir y el iluminar, afirma incluso que es más perfecto el acto por el que sale uno de sí mismo para enseñar a otro lo entendido: «Así como es más perfecto iluminar que lucir, así es más perfecto el comunicar a otros lo contemplado que contemplar exclusivamente» (S. Th., II-II, q. 188, a.6 in c.).

CAPÍTULO III : FUNDAMENTOS ANTROPOLÓGICOS DE LA PERFECTIBILIDAD

Santo Tomás, nos recuerda que el fin de la educación es conducir y promover al educando hacia el *estado de virtud*, que es el estado perfecto del hombre en cuanto hombre. Ahora bien, para conseguir este objetivo final de la educación, es necesario saber si el educando es un sujeto que cuenta con las suficientes capacidades para llegar a este estado de perfección. En otras palabras, la cuestión que surge es: ¿El educando es un sujeto capaz de perfección? Dar una respuesta a la mencionada cuestión es el objetivo general del presente capítulo.

El título del presente capítulo, *Fundamentos antropológicos de la perfectibilidad*, indica de modo explícito que el educando, en cuanto persona humana, es un ser abierto a la trascendencia y a la perfectibilidad. El capítulo está dividido en cuatro apartados. La primera parte es una exposición de la noción de naturaleza humana y de su propiedad radical de trascendencia. Millán-Puelles, que retoma la noción clásica de naturaleza humana, hace hincapié en dos aspectos particulares de esta concepción: el hombre tiene una naturaleza trascendente y dinámica.

En la segunda parte se abordan las ideas principales sobre la constitución trascendental de la persona humana. Se trata de profundizar más a fondo en el pensamiento de Millán-Puelles para estudiar de qué forma aquellos elementos específicos de nuestra naturaleza se despliegan y se relacionan entre sí. Perfectibilidad, trascendencia y libertad forman

parte de la naturaleza humana; pero, siendo propiedades distintas, tienen en común un hecho radical: no son propiedades que el hombre se ha dado a sí mismo, sino que se las encuentra ya dadas

En la tercera parte, se estudia el tema de la libertad como fundamento de la perfectibilidad. Pues, según el pensamiento de nuestro autor, la perfectibilidad en la naturaleza humana pasa a través de la libertad. En esta parte, se analiza cada una de las dimensiones de la libertad con el objeto de establecer el vínculo que cada una de ellas tiene con la perfectibilidad de la persona humana.

Por último, se cierra el capítulo con la cuarta parte que trata sobre la síntesis humana entre naturaleza y libertad. En esta parte se estudia y analiza la tesis: “La libre afirmación de nuestro ser”, que es la explicación dinámico – existencial sobre el modo de realizarse la perfectibilidad en la persona humana.

3.1. Naturaleza humana y trascendencia

La visión antropológica de Antonio Millán-Puelles se basa en el siguiente principio: «la persona humana es un ser que está abierto a la trascendencia» (Millán-Puelles, 1967, pp. 151-231). Para examinar con detención este argumento, es necesario determinar cuáles son los elementos específicos que definen el modo de ser humano.

3.1.1. Concepto de naturaleza

Dentro de la gran variedad de significados que admite la palabra “naturaleza”, la filosofía clásica, especialmente la aristotélica-tomista, ofrece la base que sirve de fundamento para el concepto de naturaleza en el pensamiento de Antonio Millán-Puelles. Aristóteles, hablando de la naturaleza de los entes corpóreos, señala: «la naturaleza es el respectivo principio, radical y esencial del cambio y de la estabilidad o quietud de lo que en éste adquiere su sujeto» (Aristóteles, trad. en 1995). Millán-Puelles aclara que dicha definición no pretende ser universal ya que se aplica exclusivamente a los entes corpóreos en los que el cambio que experimentan es más pasivo que activo⁷.

⁷ «La definición aristotélica no es, ni pretende ser, una definición absolutamente universal, válida, por tanto, para cualquier tipo de ente. Resultaría ya, por tanto,

A su vez, Santo Tomás retoma la definición aristotélica de naturaleza. En efecto, en la terminología de Santo Tomás, la naturaleza puede entenderse de dos modos: como un principio pasivo, receptivo y material; y también como un principio activo o formal⁸. Asimismo, profundizando en esta definición, Santo Tomás (como se citó en Millán-Puelles, 1996) señala que la naturaleza puede entenderse como «la esencia de un ente en cuanto principio de operaciones» (p.73). El punto interesante de esta concepción de naturaleza es el carácter “dinámico”, esto es, que la naturaleza es un principio intrínseco del movimiento.

3.1.2. Noción de naturaleza humana según Antonio Millán-Puelles

Millán-Puelles comparte la noción clásica de naturaleza explicada anteriormente. La naturaleza es la *esencia* como poder de actividad, como raíz de todas las facultades y no el conjunto integrado por todas las potencias que poseen los entes. En cuanto a la naturaleza del ser humano, señala que ésta presenta dos características importantes: Se trata de una naturaleza individual y tiene un carácter libre.

Que el hombre tiene una naturaleza individual es una tesis que Millán-Puelles no puede no seguir por tratarse de un argumento razonable y bastante desarrollado en la filosofía clásica. Sin embargo, sobre ésta característica no nos ocuparemos, porque su estudio supera los objetivos de este capítulo; en cambio, nos detendremos más en el carácter libre de la naturaleza, porque ésta índole está relacionada directamente con los fundamentos de la educación, y, justamente, éstos constituyen el tema de estudio del presente capítulo.

Millán-Puelles señala que el modo de ser de la naturaleza humana, lo que la constituye formalmente como una naturaleza distinta de la que tienen otros seres vivos, es su *carácter libre*. La diferencia entre los

inválida, si quisiéramos aplicarla en el más absoluto de los casos, el del Ente Absoluto. Pero ni Aristóteles pretendió aplicarla en este caso, sino tan sólo en el de las entidades relativas de los entes corpóreos [...]. Ello no obstante, esa definición, depurada de los elementos relativos al caso especial del ser corpóreo, vale para cualquier naturaleza que no sea la de Dios» (Millán-Puelles, 2002, p. 439).

⁸ «Ahora bien, se llama algo natural de dos modos: Uno, porque procede de la naturaleza, como de principio activo; así el calentar es natural al fuego. El otro, según un principio pasivo, es decir, porque hay en la naturaleza una inclinación a recibir la acción de un principio extrínseco» (S. Th., I-II, q. 6, a.5, ad 2).

hombres y los animales está en que los animales están intrínsecamente encadenados en el despliegue de su dinamismo, mientras que en el hombre su naturaleza, además de ser un principio de automoción, es principio de libre determinación. De este modo, en la naturaleza humana se encuentra una nota exclusiva: «a diferencia del animal irracional y de todos los seres infrahumanos, el hombre tiene, por naturaleza, una cierta capacidad de ser señor de sí mismo» (Millán-Puelles, 2002, p. 441).

El filósofo gaditano defiende el carácter dinámico de la naturaleza humana presente en el pensamiento tomista. Según Millán-Puelles, el Aquinate entendía la naturaleza como permanente a través de los cambios accidentales, pero esto no significa que ella sea algo puramente pasivo y receptor, sino, ante todo el principio específico del dinamismo propio de cada ser: «A lo largo del cambio, esta naturaleza sigue idéntica. Es algo fijo, como principio de comportamiento. Pero no es lo mismo ser un *principio fijo* de comportamiento, que ser un principio de *comportamiento fijo*» (Millán-Puelles, 1976, p.36).

La comprensión cabal de la naturaleza humana propuesta por Millán-Puelles requiere algunas aclaraciones que completan lo que hasta aquí se ha dicho. Para esto, se analiza a continuación un tema fundamental: la trascendencia como propiedad de la naturaleza humana.

3.1.3. Trascendencia como propiedad esencial de la naturaleza humana

Inmanencia y trascendencia son dimensiones complementarias del yo. Y lo son hasta tal punto que la trascendencia puede encontrarse en el análisis de su específica inmanencia. Llano (1991) señala que los «únicos seres capaces de trascender son aquellos que tienen operaciones inmanentes» (p.94). Ahora bien es preciso diferenciar las dos principales vertientes en que se plantea el problema de la trascendencia: la ontológica y la gnoseológica. La cuestión de la *trascendencia gnoseológica* se refiere al problema si es posible conocer realidades distintas a las de nuestra propia conciencia y sus representaciones; lo trascendente es aquí lo *extrasubjetivo*. La *trascendencia ontológica*, por su parte, apunta al tema de la existencia de realidades que superen los datos fácticos de la experiencia empírica y, sobre todo, a la existencia de Dios como Ser absolutamente trascendente; lo trascendente es aquí lo *supramundano*. La historia de la filosofía indica que ambas cuestiones

están internamente ligadas, aunque esta conexión admita modalidades muy diversas.

En la extensa bibliografía de Millán-Puelles se hallan cuatro aplicaciones primordiales del término *trascendencia*, según se trate de determinados ámbitos del ser propio del hombre: el trascender intencional como propiedad de los actos propiamente humanos (el conocimiento y el querer), la noción trascendental del ente, la relación trascendental y la libertad trascendental. Aunque más adelante se analizarán cada una de estas aplicaciones con mayor detalle, es justo mencionar que en el pensamiento de nuestro autor hay unidad entre ellas, puesto que se trata de una propiedad radical de la naturaleza humana, subyacente en las facetas más propias del ser del hombre.

Para el filósofo gaditano la subjetividad humana posee una propiedad esencial que es el *trascender intencional*, que se vierte, por decirlo de manera metafísica, en dos formas: el trascender aprehensivo y el trascender volitivo; pero que, a su vez, depende de la trascendentalidad de lo real (o la noción trascendental del ente). Aquel *trascender intencional* puede ser descrito, brevemente, como la capacidad esencial de la subjetividad de captar la “realidad”. Ahora bien, esta capacidad de captar la realidad está medida por el ámbito de la entidad o de la noción trascendental del ente.

Para Millán-Puelles (1967) la trascendentalidad de lo real permite que la subjetividad, siendo una determinada “realidad”, trascienda, ya en el hecho de su propia conciencia, hacia la realidad en general (p.155), de modo que es indudable la unión estrecha entre el *trascender intencional* y *la noción trascendental del ente*. Al respecto Barrio (2004) comenta:

Para que se dé dicha extraversión o apertura al mundo, las realidades que lo integran han de tener, en primer lugar, la cualidad de «dejarse ver». Captar la realidad presupone que ella es captable, que hay en ella una especial plasticidad respecto del espíritu: un estar abierto ante él. (p. 211)

Por otro lado, en la noción trascendental del ente se halla la condición necesaria de la conciencia que la subjetividad tiene de sí, pues, si la subjetividad no puede comprenderse de una manera exhaustiva, puede en cambio aprehenderse como “una determinada

realidad”, y esto es, en efecto, lo que hace en todo acto de autoconciencia. Esto último, establece según Millán-Puelles (1994), una relación del yo consigo mismo, que él llama *relación trascendental* (pp. 18-20).

En lo referente a la *libertad trascendental* y su intrínseca vinculación con el *trascender intencional*, basta señalar, por ahora, lo que el mismo autor indica al respecto:

El calificativo de “trascendental” se justifica por la ilimitada amplitud del horizonte objetual del entendimiento humano, por cuando éste está abierto, en principio, a todo ente, incluso a lo que, sin serlo, es concebido como si lo fuera. Ello equivale a decir que la libertad peculiar del entendimiento humano consiste en la trascendentalidad de esta potencia, *i.e.*, en su no estar ligada o adscrita a algún ente determinado o a algún determinado género de entes. (1995, p. 47)

Así pues, la noción de “trascendencia” tiene una enorme implicancia en el estudio de la subjetividad, y puede ser vista como una propiedad radical de la naturaleza humana. Para nuestro autor hay una relación estrecha entre trascendencia e inmanencia, en el sentido de que la naturaleza del hombre está abierta a la realidad, y es esta misma relación con la realidad la que le permite incrementar su ser personal en un nivel radicalmente íntimo, como es el nivel del propio ser. De este modo, queda confirmada la tesis clásica que sostiene la total apertura del hombre a todas las cosas y, a la vez, una mayor intimidad en el ser (*Summa contra gentiles*, IV, 11, n. 1). Millán-Puelles (1967) afirma que «la mayor trascendencia supone la mayor intimidad» (p. 220), pero esta afirmación tiene detrás un desarrollo ontológico y fenomenológico de la subjetividad humana. Se trata de un desarrollo en el que no se admite una separación del hombre respecto de la realidad, sino una estrecha vinculación.

3.2. La constitución trascendental de la persona humana

La subjetividad presenta una estructura con dos dimensiones. La primera dimensión es la “tautológica” que deriva del hecho de que la subjetividad humana es la propia de un ser que es “logos” o expresión de sí mismo. Se trata de una dimensión que incluye la conciencia de sí mismo y que da cuenta de su intimidad o ensimismamiento. La segunda

dimensión es la “heterológica” en la que el hombre, en su subjetividad, es un ser determinado por su relación con algo distinto de él, que se le ofrece bajo el carácter de otro. En esta segunda dimensión aparece la apertura o trascendencia de la subjetividad. En la estructura del yo humano propuesta por Millán-Puelles (1967) ambas dimensiones se requieren mutuamente: «La investigación que aquí se desarrolla trata de comprender la estructura del yo finito humano según su peculiar ser tautológico y simultáneamente heterológico, fundándolo en una sustancia recibida y apta, por esencia, para la vida consciente compatible con la realidad de nuestro cuerpo». (p. 10)

La peculiaridad del yo humano reside no sólo en su finitud y en las características exclusivas de la intimidad, sino que junto con ser tautológico es también – éste es el acento puesto por Millán-Puelles – heterológico; se relaciona con lo que es distinto de sí, porque es apto para ello. Cuando se analicen las distintas facetas de la constitución del hombre, es bueno tener en cuenta que no estamos separando ambas dimensiones, aunque sea necesario fijarse en una para después explicar la otra.

Este apartado se inicia con el estudio de la “facticidad”, característica presente en ambas dimensiones de la subjetividad. En efecto, «el yo “se pone a sí mismo” en cuanto pone su propio acto de conciencia, pero este acto queda puesto por el yo desde una radical facticidad que, como tal, es completamente ineludible» (Millán-Puelles, 1967, p.98). Se analizan a continuación en qué consiste esta facticidad y cuáles son sus principales características.

3.2.1. Facticidad

La facticidad es una realidad en la existencia humana. Son fácticas de una parte, la naturaleza humana recibida y todas sus potencias y facultades, y de otra, la Naturaleza⁹, ya que este ámbito material de

⁹“Naturaleza” (con mayúscula) es para Millán-Puelles «el ámbito primordial de nuestra vida constituido por todos los seres materiales según la realidad que en sí poseen antecedentemente a los efectos de cualquier técnica humana. En un sentido muy preciso, es la circunstancia material en la que el hombre existe y que él mismo no ha hecho, pero con la cual ha de contar para poder vivir. Este ámbito material de nuestra vida se nos da

nuestra vida se nos da como algo *en y con* lo cual nos encontramos, independientemente de las diversas situaciones históricas de nuestro ser.

Para desarrollar una estructura de la subjetividad es necesario reparar ante todo en el carácter fáctico del hombre, en su condición de sustancia recibida y dotada de una esencial complejidad. Para Millán-Puelles, una de las notas características del hombre es “ser señor de sí mismo”, pero esto supone una previa conciencia del propio ser. En este acto de conciencia, la subjetividad realiza un acto sobre sí misma, por lo que, en este sentido, podemos decir que el hombre puede realizar actos sobre sí mismo. Millán-Puelles sostiene que en esta misma conciencia de sí, el hombre acepta que, tanto esa capacidad de realizar actos sobre sí mismo, como la misma capacidad de reflexionar, no son originarias de su libre posesión, sino que son “algo” que él encuentra ya hechas en su ser propio: el hombre, frente a sí mismo, no es completamente dueño de sí, sino que cuenta con algo que él no ha elegido, o mejor, que no es fruto de sus propios actos, pero que es al mismo tiempo también propio:

En mi propio hacerme cargo de mí mismo, soy algo con lo que yo me encuentro. La verdad total de mi *yo faciens* es que en él va incluida su índole de *yo factum*. Este carácter, que posee mi ser, de dado y constituido, es asumido por mí al hacerme cargo de mí mismo, y por eso me es legítimo afirmar que yo soy algo con lo que me encuentro, algo *prius natura* a mi actividad constituyente de mis propios actos de asumirme.[...] Al asumirme a mi nivel más hondo, me encuentro, pues, con lo que es en mí constituido de un modo puramente natural. No me es lícito quedarme únicamente con la *pars constituens* de mi yo. Esta parte se asienta sobre mi *pars constituta*, que soy yo mismo. (Millán-Puelles, 1967, pp.98-99)

Para un verdadero señorío sobre sí mismo, esta parte constituida del propio yo debe ser tomada en consideración, puesto que establece una base sobre la cual el hombre realiza todos sus actos, y en particular, los actos sobre sí mismo. La facticidad es una cualidad que surge del estudio de la conciencia; sin embargo, en la reflexión de nuestro autor, tiene unas características particulares que van más allá del ámbito del conocimiento

como algo *en y con* lo cual nos encontramos, independientemente de las diversas situaciones históricas de nuestro ser» (Millán-Puelles, 2002, p. 435).

propio. Se analizan cada una de ellas para poder comprender mejor la “facticidad” de la persona humana.

3.2.1.1. El carácter reiforme de la subjetividad

En las acepciones de naturaleza surge un aspecto particular que amplía el concepto de “facticidad”. Se trata del carácter «reiforme» de la subjetividad que consiste en estar determinada de un modo material por condiciones o agentes materiales, o dicho de otro modo, poseer una «condición de cuasi-cosa»¹⁰.

El carácter reiforme de la subjetividad quiere decir que ésta no es sólo conciencia absoluta sino que se encuentra determinada por condiciones físicas, por factores materiales, pues ella es también *cuerpo*. La subjetividad entra en relación con la realidad material a través de los sentidos, a través de la corporalidad de su “yo”. Un hecho que nos permite evidenciar esto es la indisposición de algún órgano sensorial: La subjetividad “ve mal porque no tiene los ojos bien”, hay algo físico, corpóreo que limita el conocimiento de la subjetividad. Lo mismo ocurre en todos los errores acerca de los objetos propios y primarios de las diversas facultades sensoriales. Es clásico el ejemplo del agua tibia que parece fría cuando se toca con la mano caliente. En este caso, Millán-Puelles (1967) dice que «en último término, hace falta que me viva a mí mismo como determinable, según la situación térmica de mi mano, *a la vez física y sensorialmente* por la temperatura del agua» (p. 69).

También tenemos el caso en que la constitución objetiva de la apariencia sensible se explica por la “distancia”; por ejemplo, cuando el sonido más fuerte me parece más débil, porque está más lejos; o cuando el árbol más grande me parece inferior, es también porque está más alejado. Todo ello es posible porque la subjetividad es *realmente distante* de los objetos juzgados, es decir, porque ella es también un *cuerpo* y no solamente conciencia absoluta. En otras palabras, el “carácter reiforme de la subjetividad” quiere decir que ésta se nos ofrece como una *res cogitans* que es, al mismo tiempo, *res extensa*: la subjetividad es una

¹⁰ «Ese carácter que la subjetividad tiene en cuanto determinable de un modo material por condiciones o agentes materiales es lo que puede ser denominado su índole «reiforme», su condición de cosa o cuasi-cosa» (Millán-Puelles, 1967, p.66).

realidad donde converge tanto la dimensión espiritual como la dimensión corpórea de la persona humana. (Millán-Puelles, 1967, p.66)

3.2.1.2. La conciencia inadecuada

Millán-Puelles señala otro hecho singular en la naturaleza humana que nos habla de su modo peculiar de ser un *factum*, lo denomina, la conciencia inadecuada. Esta viene a significar que la conciencia falible se descubre como una realidad no completamente adecuada. Debe adecuarse a la verdad y por lo tanto debe sufrir con frecuencia correcciones y llevar a cabo rectificaciones. Para nuestro autor esta inadecuación, más que mostrarnos el límite de nuestro conocimiento, refleja que la subjetividad es más que la propia conciencia. La subjetividad no es, para Millán-Puelles, lo que la conciencia es en acto, por el contrario, para una conciencia inadecuada es necesaria una *subjetividad irreductible* a esos actos y capaz, de esta suerte de otras determinaciones diferentes que, como tales, sean posibles con ellos y sin ellos; es decir, una subjetividad cuya íntegra esencia y naturaleza no se agote solamente en pensar (Millán-Puelles, 1967, p. 128).

Por ejemplo: el hombre experimenta continuamente la causalidad en su propio ser, virus que provocan una enfermedad, la fuerza gravitacional que se experimenta en el propio cuerpo o el hecho trivial de ser despertados por las mañanas. En estas vivencias el hombre tiene una “falta de conciencia de la forma en la que tal causalidad se ejerce”. A esto se llama “conciencia inadecuada”, que viene a ser el hecho por el cual *la subjetividad no es completamente transparente a sí propia* en la experimentación de las vivencias descritas. Tal imperfección no es otra cosa que una cierta falta de conciencia (1967, p. 113). La subjetividad no se presenta a sí misma con todo lo que está ocurriendo en ella en el cumplimiento de las mencionadas vivencias, por este motivo será necesario reflexionar sobre ellas, para que podamos tener una conciencia clara.

3.2.1.3. La necesidad de optar

Junto con los aspectos señalados sobre la facticidad, es necesario exponer otro asunto relacionado más directamente con aquella noción dinámica de la naturaleza humana que sostiene el filósofo gaditano (1967):

No estoy hecho del todo, pero tampoco estoy del todo por hacer, y aquello que está hecho ya en mí mismo – no por mí, sino en mí – lo está de tal manera, que me confiere la posibilidad-necesidad de hacer opciones. Lo que en mí y a mí mismo me confiere tal posibilidad-necesidad ya está hecho del todo: es mi ser sustancial, radicalmente fáctico, que, como tal, no puede estar semi-hecho. Pero yo no soy únicamente mi propio ser sustancial, sino también lo que libremente voy haciéndome *como sujeto activo de mis opciones, aunque a la vez como sujeto pasivo de mi peculiar “necesidad” de hacerlas*. En mi hallarme sujeto a la necesidad de optar se patentiza la facticidad de mi ser en cuanto *in vía*, orientado – y orientado, por cierto, de un modo natural – hacia la meta que, bien o mal traducida en mi conciencia en acto, es el *a priori absoluto* de mí mismo. (p. 412)

Dicho de otro modo, la presencia de la posibilidad – necesidad en el hombre, es otra expresión de la facticidad de la naturaleza humana que nos muestra el aspecto dinámico de ésta. Millán-Puelles ve que las opciones se presentan como una posibilidad, y ante esta posibilidad el hombre es un sujeto activo; pero las opciones tienen, a la vez, el carácter de necesidad, ya que condicionan inevitablemente, por lo que el hombre es también un sujeto pasivo de ellas. Tanto la posibilidad como la necesidad de hacer opciones son conferidas al hombre por aquello que ya está hecho del todo, es decir, su propia naturaleza. ¿Cómo explicar, entonces, el carácter activo y pasivo de la naturaleza frente a las opciones? La respuesta a esta pregunta se encuentra en la noción de naturaleza que señalábamos anteriormente; la naturaleza humana es capaz de formar una “segunda naturaleza”.

El texto transcrito en el párrafo anterior nos decía que el hombre no está hecho del todo, ni está del todo por hacer; pero hay algo que está hecho del todo: el propio ser sustancial que es radicalmente fáctico. En este sentido, la naturaleza tiene el carácter de pasiva. Sin embargo, la necesidad de optar, con su correspondiente pasividad, es para nuestro autor reveladora de una facticidad propia de un ser que está orientado hacia una meta, y ante esta meta la naturaleza es un sujeto activo de las propias opciones.

Ahora bien, que desde el punto de vista biológico la naturaleza humana esté abierta al mundo significa que es esencialmente plástica e implica, *de suyo*, que se orienta hacia la cultura. Dada su falta de especialización biológica, de su apertura al mundo, y su no adaptación a

una zona de la realidad, el ser humano es incapaz de vivir en cualquier esfera de la naturaleza realmente natural y original, sin que él la convierta en un lugar habitable.

3.2.2. El trascender intencional

La inadecuación de la conciencia que la subjetividad tiene de sí nos remite al trascender intencional de esa misma subjetividad. En efecto, todo acto de autoconciencia inadecuada implica, o como simultáneo o como previo, el hecho de la aprehensión de algo real distinto del sujeto. La subjetividad no es posible si no tiene el poder de captar lo real como real, y este poder es lo que constituye la esencia misma del *logos*.

Yendo ahora al examen concreto de las formas del trascender intencional se percibe que éstas son dos: el trascender aprehensivo y el trascender volitivo.

El trascender aprehensivo es el conocimiento que se muestra como una cierta presencia-distancia de un objeto respecto de un sujeto. Lo conocido, en efecto, está presente al que lo conoce, pero al propio tiempo se le opone o contrapone. El cognoscente posee lo conocido, pero no al modo como la materia posee la forma o como el sujeto posee una cualidad, sino de muy distinta manera. Porque la materia o el sujeto hacen suyas a la forma o a la cualidad que poseen, mientras que el cognoscente no hace suyo a lo conocido, sino que lo mantiene o respeta en su alteridad. Santo Tomás establece la diferencia entre los seres cognoscitivos y los que no lo son del siguiente modo: que los seres no cognoscitivos están constreñidos a la posesión de su sola forma, pero los cognoscitivos pueden poseer, además de la suya, la forma de otra cosa; y de poseerla de tal modo que continúe siendo de otra cosa; o sea, que el cognoscente no hace suya la forma que conoce, sino que la mantiene distante o distinta a pesar de estar presente; el cognoscente no posee de modo subjetivo lo conocido, sino que lo posee de modo objetivo. Por eso puede describirse el conocimiento como la posesión objetiva de una forma. Esto mismo lo expresa Millán-Puelles (1967) con estas palabras:

Yo me incremento así con su presencia (la del objeto), sin dejar de ser lo que ya era, sino siendo, además, el ser que tiene ahora la inmaterial presencia de otro ser. Lo cual significa que ese ser es, a la vez: fuera de mí, y en mí, respecto de mi ser físico (porque no se contiene en lo que yo soy físicamente); y en mí, respecto de mi ser intencional, es

decir, respecto de lo que yo soy, no por mí sólo, sino por estar siendo incrementado con la presencia de lo conocido (p.202).

En cuanto al trascender volitivo, hay que decir en primer lugar que está siempre ligado al trascender aprehensivo, no sólo porque nada es querido si antes no es conocido, sino también porque el querer mismo es esencialmente consciente: no se puede querer sin saber que se quiere. Con todo, hay una clara diferencia entre el conocer y el querer, pues el primero es una posesión (inmaterial u objetiva, pero posesión), mientras que el segundo no es posesión alguna, sino inclinación o tendencia.

Entre las posibles formas del querer está el deseo, cuya consideración permite establecer una comparación con el movimiento. El movimiento es el acto de un ente en potencia, pero el deseo es el acto de un ente en acto. En efecto, el deseo es plenamente actual desde el primer momento, y no se va actualizando más a medida que se acerca a lo deseado. Por su parte el sujeto del deseo podrá estar en potencia de poseer lo deseado, pero no lo está respecto del mismo desear. No ocurre aquí lo que en el móvil, el cual se halla en potencia no sólo del término del movimiento, sino también del acto de moverse, que es esencialmente un acto incompleto. Por lo demás, cuando se alcanza lo deseado, termina el deseo, pero evidentemente no termina el querer. Se trata de un cierto trascender en virtud del cual el sujeto volente queda prendido o atraído por el objeto de su volición. Al respecto García (2006) afirma: «Este trascender se puede caracterizar como un tender o estar inclinado, como una especie de gravitación espiritual del sujeto hacia el objeto» (p. 109).

3.2.3. La finitud natural

El trascender intencional lleva necesariamente a la conciencia de la propia finitud. En la medida en que el yo es capaz de conocer y de querer algo distinto de sí mismo, se revela como finito, como no realizando la plenitud del ser. Además del ser que soy yo, hay otros seres, y por consiguiente yo no puedo agotar todo el ser. En el caso de la subjetividad no se trata sólo de que ella es distinta de los seres hacia los que trasciende y que le son ajenos de algún modo; porque la subjetividad es capaz de abrirse al ser sin restricción, sino que ella misma se experimenta en su propio ser como limitada.

Antes de entrar en detalles es necesario situar la noción de finitud en el contexto filosófico. En primer lugar, la finitud es una cualidad que

está presente en toda la realidad. El hombre puede percibir la finitud de la realidad, en primer lugar, en la temporalidad, ya que se observa que el ser de las cosas es provisional. La fugacidad y el carácter provisional de las dimensiones de la realidad indican limitación, parcialidad, momentaneidad, lo que en el ámbito del ser se puede traducir como *no-ser*, en el sentido de falta de plenitud o de acabamiento. En segundo lugar, la finitud de la realidad también se observa a una dimensión formal, o más bien espacial: cada ente es finito ya sea porque está limitado por un espacio que lo determina, ya sea porque está configurado según una modalidad que lo delimita a una forma particular, todo lo cual indica que el ente está espacialmente definido, está contenido dentro de ciertos confines. De esta forma, los aspectos centrales de la realidad como el nacimiento y la muerte, el crecimiento y el decaimiento, la constante movilidad que indica que el estado alcanzado no es la situación de plenitud y por esto es provisional son indicativos de la finitud. Teniendo esto presente se puede exponer lo que señala nuestro autor sobre la finitud natural humana:

A la subjetividad, aptitudinalmente trascendente, le pertenece de una manera física la finitud. De lo contrario no trascendería, ni de un modo aprehensivo, ni tampoco en la forma de la volición. Presupone, en efecto, el trascender una cierta dosis de no-ser: en cada caso, el respectivo no-ser aquello hacia lo cual se trasciende. Este no-ser es, pues, de un modo físico, limitación, finitud. Y la subjetividad es naturalmente limitada en tanto que le conviene, en su sentido intencional, el trascender. (1967, p. 223)

Lo primero que resalta en esta explicación es el carácter *físico* de la finitud. En efecto, Millán-Puelles señala, al hablar de la constitución objetiva de lo “otro”, que la finitud natural de la subjetividad no se infiere de la limitación del objeto, sino de la *esencia* del acto de trascender, el cual exige que su sujeto activo no posea de un modo natural lo intransferiblemente pertinente al ser que hace de objeto: «Este no-poseer de una manera física lo que de un modo intransferible y positivo pertenece al objeto del acto de trascender es una evidente “finitud natural” del sujeto activo de tal acto: una limitación sin la que no le es posible constituir la presencia de lo otro precisamente en calidad de “otro”» (1967, p. 224).

De este modo, se aprecia en el pensamiento de Millán-Puelles una estrecha relación que envuelven al trascender intencional y la finitud natural de la persona humana. Estas características constituyen un *factum*, una realidad con la que el hombre se encuentra, independientemente si reflexiona, o no sobre este acontecimiento. La persona humana es un ser finito, limitado, pero sus facultades son trascendentes, están abiertas a la infinitud del ser, que le da la posibilidad de crear un dinamismo de perfectibilidad.

Estas ideas de Millán-Puelles pueden entrar en diálogo con las tesis de otros pensadores contemporáneos. Uno de ellos es Arnold Gehlen, quien es uno de los autores que también trata estos temas. En su conocida obra *El hombre* (1980) comienza por señalar que el ser humano es un ser carencial desde el punto de vista orgánico y por eso está abierto al mundo y es incapaz, debido a su propia dotación biológica, de vivir en un ambiente “natural”. La apertura al mundo, vista de este modo, es fundamentalmente una *carga*: es resultado de la ausencia de especialización. El ser humano está sometido a una sobreabundancia de estímulos, a una variedad riquísima de sensaciones que debe dominar de alguna manera. Frente al hombre no hay un medio ambiente en el que los significados se determinen de modo instintivo, sino un mundo que es un campo de sorpresas de estructura imprevisible (Gehlen, 1980, pp. 40-41).

Los elementos del medio externo que los animales inferiores son capaces de captar, porque son relevantes para su conducta, son muy pocos y están en correlación con una dotación cognoscitiva bastante rudimentaria y con unas pautas de conducta sumamente rígidas, que se ejecutan desde la captación del estímulo desencadenador correspondiente. Aparece, en consecuencia, una correspondencia biunívoca entre las pautas de comportamiento del animal y lo que puede conocer de la realidad.

En los animales superiores se da una ampliación, tanto del número de estímulos que pueden actuar como desencadenantes de la conducta, como de las posibles pautas de comportamiento. Diríamos que ya no hay una correspondencia biunívoca entre pautas repetidas de comportamiento y aquellos aspectos de la realidad que pueden ser conocidos: en los animales superiores aparece un número mayor, aunque finito, de pautas de conducta que no son absolutamente rígidas, sino que dan cabida a un

cierto grado de aprendizaje, y se constata que también es mayor el número de aspectos de la realidad que les son cognoscibles.

De manera semejante, la relación estímulo-respuesta de los animales inferiores es prácticamente automática y, en consecuencia, el animal protagoniza muy poco su conducta. En los animales superiores, en cambio, en la medida en que la correspondencia biunívoca entre pautas de comportamiento y estímulos desencadenantes se rompe, y en tanto que la interiorización del mundo es mayor, la subjetividad del animal crece y también éste puede “protagonizar” su conducta de un modo nuevo.

Ahora bien, aunque el número de aspectos de la realidad que pueden conocer los animales superiores sea más amplio, éste sigue siendo finito, pues lo que conocen de la realidad sigue estando predeterminado por sus pautas de comportamiento de manera que el mundo conocido sigue dependiendo de la conducta (Choza, 1987, pp. 213-217).

El animal no capta propiamente “cosas”, dotadas de cualidades inherentes, sino que conoce la realidad sólo en cuanto que es relevante para él, y no en cuanto es o significa algo en sí misma. De este modo, como ha escrito Scheler, para el animal no hay “objetos”. El animal vive extático en su medio ambiente, que lleva estructurado consigo mismo a donde vaya, como el caracol su casa. El animal no puede llevar a cabo ese peculiar alejamiento y sustantivación que convierte un “medio ambiente” en un “mundo”. Yo diría – concluye Scheler – que el animal está esencialmente incrustado y sumido en la realidad vital correspondiente a sus estados orgánicos, sin aprehenderla nunca “objetivamente” (Scheler, 1936, 60).

Los seres humanos, por el contrario, en cuanto seres personales, inteligentes y libres, no están vinculados a sus impulsos ni al medio circundante, sino que están abiertos a la totalidad de lo real, por lo que propiamente tienen *mundo* y no *perimundo*. Pueden elevar a la categoría de “objeto” los centros de resistencia de su medio ambiente, de tal manera que su conducta puede ser determinada por el modo de ser de los objetos y por su libertad.

Esta apertura al mundo de la que habla Millán-Puelles no implica, como ha explicado Llano (1984) que el hombre pueda conocer actualmente la totalidad de los objetos reales. Significa, más bien, que tiene la capacidad de conocer los objetos en cuanto tales, es decir como algo distinto del sujeto que se enfrenta a ellos. Si el hombre está abierto al mundo es porque tiene la posibilidad de acceder intencionalmente a la totalidad de los objetos que componen el mundo (p. 30).

Se ha comenzado este capítulo señalando que para Millán-Puelles la persona humana posee una naturaleza abierta a la trascendencia. Según lo que se ha comprobado, en estas páginas, la trascendencia de la naturaleza humana consiste en la apertura a lo real mediante la inteligencia y la voluntad. Se trata de una aptitud radical, es decir, algo constitutivo en el hombre y que éste no se ha dado a sí mismo, sino que constituye un *factum*.

Ahora bien, la naturaleza humana contiene otros elementos igualmente fácticos que son la perfectibilidad y la libertad. Ambos aspectos explican el dinamismo interno de la naturaleza humana, pero ponen una dificultad para explicar convenientemente nuestra naturaleza: Parece que admitir una realidad que pueda perfeccionarse, impediría hablar de un principio estable y permanente. Para Millán-Puelles, la perfectibilidad de la naturaleza humana tiene su condición de posibilidad en la libertad, la cual, a su vez, está fundamentada en la propia naturaleza. Estas tesis se analizan en los apartados siguientes.

3.3. La libertad como fundamento de la perfectibilidad

Según Millán-Puelles la naturaleza humana se presenta con un dinamismo interno, pues, sin dejar de ser lo que es, puede perfeccionarse y desarrollarse. Esta perfección es sin duda una cierta trascendencia de la naturaleza humana, puesto que supone superar aquella parte invariante de nuestro ser. Sin embargo, esta superación pone un problema para definir adecuadamente la naturaleza humana: ¿cómo definir una realidad que es a la vez estable y cambiante? La solución de este problema se encuentra desarrollada en el pensamiento clásico del hombre (Millán-Puelles, 1976).

La parte estable de la naturaleza humana está tanto en sus facultades como en el fin al que tiende dicha naturaleza; y aquella parte

cambiante, está también en su naturaleza, puesto que ésta puede perfeccionarse. Entonces el problema recae en: ¿cómo hay que entender la libertad de la persona humana para compaginarla con un fin que viene impuesto por la naturaleza?

Para responder a esta cuestión se analiza, en primer lugar, el concepto de libertad que propone nuestro autor, y, así comprender mejor el alcance de la noción de perfectibilidad subyacente en su pensamiento. En segundo lugar, se reflexiona sobre el modo en que la naturaleza humana fundamenta la libertad; y para esto se explica una de sus tesis antropológicas más importantes: la persona humana es la síntesis entre naturaleza y libertad.

3.3.1. La noción de libertad y la perfectibilidad

Anteriormente se formulaba la siguiente pregunta: ¿cómo hay que entender la libertad humana para compaginarla con una perfección que viene exigida por la misma naturaleza? La respuesta que ofrece Millán-Puelles se encuentra en su concepción de la libertad humana.

3.3.1.1. La libertad humana

Para Millán-Puelles (1995), la libertad es una realidad humana en la que pueden distinguirse tres significados o dimensiones cardinales: libertad trascendental, libertad de arbitrio y libertad moral. «Estas tres dimensiones se reclaman y conjugan recíprocamente hasta constituir un todo unitario: no son sólo distintos significados de la misma palabra, sino dimensiones de una compleja realidad fundamentalmente unitaria, integrada por varios aspectos peculiares del hombre en tanto que hombre» (Millán-Puelles, 1995, p.12).

Estas tres dimensiones están contenidas en una división primordial que consiste en la distinción entre libertades innatas y libertades adquiridas. La libertad trascendental y la libertad de arbitrio son libertades innatas; en cambio, la libertad moral es libertad principal adquirida.

Estas aclaraciones sobre la división de las libertades, permiten abordar una cuestión de suma importancia: el estatuto ontológico de la libertad. Dicho en otras palabras, se trata de establecer qué lugar ocupa la libertad humana dentro de la naturaleza del hombre. Se trata de una

cuestión relevante en el tema que se analiza, porque permite entender la cuestión de fondo.

En efecto, el fundamento antropológico de la perfectibilidad está en la naturaleza humana, y ésta es libre. Ahora bien, si se identifica la libertad con la naturaleza humana, entonces se ingresa en una cuestión sin salida: la esencia del hombre sería libertad, dinamismo absoluto y no existiría principio fijo de comportamiento. En cambio, esto no es así: dado que la libertad no es la esencia del hombre, es posible hablar de un dinamismo estable de su naturaleza. Millán-Puelles hace una aclaración significativa para entender en qué sentido la libertad es innata. Él entiende de dos modos lo innato en el hombre:

En todo ser es algo innato: a) su esencia metafísica completa y cada uno de sus componentes (así, en todo hombre es innata su propia índole de animal racional y cada uno de sus componentes de ella); b) todo lo derivado de su íntegra esencia metafísica o de cada uno de los componentes de esa esencia (*v.gr.*, en todo hombre es innato el carácter de poseedor de la capacidad psicosomática de reír, y son también innatos en todo hombre los atributos, o propiedades, que dimanen por separado, aunque realmente en él se den unidos, de su animalidad, por una parte, y de su racionalidad, por otra). (Millán-Puelles, 1995, pp. 43-44).

Siguiendo este texto, se señala como ejemplo que la inteligencia es innata en el primer sentido, ya que es un componente de la esencia del hombre; en cambio, la capacidad de reflexión es innata en el segundo, puesto que deriva de la inteligencia. La distinción entre los dos sentidos de lo innato puede aplicarse también para distinguir entre naturaleza y libertad: la naturaleza es innata en el primer modo, es decir, en tanto que ésta *consiste* en la esencia metafísica del hombre, y la libertad en el segundo, es decir, como algo *derivado* de aquella esencia. Se explica cuáles son las razones de esta tesis.

Millán-Puelles sostiene que, su propuesta de la división primordial de la libertad humana en innata y adquirida, es enteramente ajena a la consideración de la libertad humana innata como si fuese la esencia metafísica del hombre. La libertad del hombre es *innata como algo*

derivado de la esencia del hombre, y no como un componente de ésta¹¹. Asimismo, la libertad tiene su fundamento y raíz en la naturaleza del hombre. Esto se debe a que la libertad no es constitutiva en sentido estricto, es decir, no está en el nivel ontológico de la sustancia puesto que sería un accidente predicamental: «La distinción entre estos dos niveles (sustancia y accidente) y la pertenencia de nuestra naturaleza al primero (sustancia) y de nuestra libertad al segundo (accidente) hacen comprensible la atribución del carácter de fundamento y raíz de nuestra libertad a nuestra naturaleza» (1995, p. 198).

3.3.1.2. El estatuto ontológico de la perfección humana

La distinción conceptual entre libertad innata y libertad adquirida permite apreciar mejor la “ontología del yo” y la “ética del yo”. En efecto, en aquella libertad constitutiva se atiende a la cualidad de lo humano en cuanto a su estatuto ontológico, y este mismo fundamento permite al “yo”, en el uso de su inteligencia y voluntad, vivir y afirmar libremente unas *exigencias éticas* propias de su condición humana: «Para que el hombre llegue a actuar plenamente en calidad de hombre – y de ese tipo de comportamiento es del que la ética se ocupa –, no basta con que haga uso de su libre albedrío, sino que también ha de cumplir unas determinadas exigencias – racionalmente captadas y libremente asumibles – que tienen por fundamento la naturaleza dada en él» (Millán-Puelles, 1976, p. 59).

El planteamiento ético de Millán-Puelles, que se encuentra ampliamente desarrollado en su obra, *La libre afirmación de nuestro ser. Una fundamentación de la ética realista*, se basa en que la moralidad humana tiene como fundamento general la realidad que es propia del ser específico de la persona. De esta forma, será moralmente bueno aquello que esté en conformidad con el propio ser del hombre: «El hombre, si bien nace y se hace, no se hace a sí mismo por completo ya que ha

¹¹«Así, pues, la división, ciertamente radical o primordial, de la libertad humana en innata y adquirida no queda suficientemente perfilada mientras no se declare el modo según el cual es innata una libertad propia del hombre, o sea, mientras no se diga si esa libertad es innata en el hombre por consistir en ella la esencia metafísica (entera o parcial) de éste, o bien por derivar de esa esencia. Ahora bien, ninguna libertad propia del hombre puede ser innata en el sentido del primero de esos dos modos, porque ni la esencia metafísica del hombre es libertad, ni lo es tampoco ningún componente de esa esencia» (Millán-Puelles, 1995, p. 44).

recibido su naturaleza; pero tampoco se encuentra hecho plenamente en cuanto que se hace a sí mismo cuando actúa conforme a su naturaleza, y libremente la afirma con la rectitud moral de su conducta» (Millán-Puelles, 1994, p. 36).

Para Millán-Puelles, el *deber* constituye un punto clave en el orden práctico. En el pensamiento de nuestro autor, la libertad establece un nexo entre la parte fija de nuestra naturaleza y la parte dinámica. La naturaleza es fáctica, la hemos recibido y no se la ha dado el hombre a sí mismo, pero el uso reflexivo de nuestra libertad nos hace dueños de nuestra naturaleza, que es más que simplemente recibida. Con la libertad el hombre puede ser dueño de sí mismo, y esto constituye un *deber* para el hombre.

Ahora bien, este deber es una exigencia que nace de la propia naturaleza, y no algo arbitrario que cada hombre puede establecer. Esta tesis es también una pieza clave en la filosofía de nuestro autor: nuestra naturaleza es el fundamento general e inmediato de nuestros deberes: El fundamento de nuestros deberes es ontológico. (Millán-Puelles, 1994).

De esta forma, parece que el sentido ontológico de la perfectibilidad del hombre puede expresarse de la siguiente manera: la perfectibilidad humana consiste en “llegar a ser, *libremente*, lo que la propia naturaleza permite y exige”. Explicar con exactitud qué significa aquel *libremente*, presente en el sentido ontológico de la perfectibilidad será tarea de las siguientes páginas.

3.3.2. La libertad trascendental

Con el término “libertad trascendental”, Millán-Puelles (1995) entiende la constitutiva apertura de nuestro ser al ser en general. Esta libertad consiste en la infinitud objetual, es decir, en la capacidad que el alma tiene de ser, en cierto modo, todas las cosas, según lo que decía Aristóteles. Es así que los términos más frecuentes para describir esta dimensión de la libertad son “indefinición” o “indeterminación”. De una forma positiva, esta misma dimensión puede ser descrita como “soltura” o como “irrestricada amplitud de posibilidades”; de modo que esta indeterminación constituye realmente algo positivo en su sustancia, aunque el modo de hablar sea evidentemente negativo: «La indeterminación que de ese modo se pone de manifiesto es una forma de

la amplitud del espíritu, un signo de la trascendencia o libertad que éste posee» (Millán-Puelles, 1995, p. 79).

La libertad trascendental es un hecho ontológico, en el sentido de que es algo que no depende del ejercicio actual de las potencias o facultades del hombre. Ahora bien, esta libertad se vuelve operativa a través de las facultades propiamente espirituales que son el entendimiento y la voluntad. La relación de la subjetividad con la realidad trans-objetiva no es exactamente la misma cuando se trata de una intelección que cuando se trata de un apetito volitivo. Estas diferencias nos obligan a ver en forma separada las dos vertientes que tiene la libertad trascendental, para así poder establecer de qué forma estas dos libertades hacen posible la perfección humana.

3.3.2.1. La libertad trascendental del entendimiento

Millán-Puelles (1995) sostiene que esta libertad es “trascendental” por la ilimitada amplitud del horizonte objetual del entendimiento humano:

El calificativo de “trascendental” se justifica por [...], la ilimitada amplitud del horizonte objetual del entendimiento humano, por cuanto éste está abierto, en principio, a todo ente, incluso a lo que, sin serlo, es concebido como si lo fuera. Ello equivale a decir que la libertad peculiar del entendimiento humano consiste en la trascendentalidad de esta potencia, *i.e.*, en su no estar ligada o adscrita a algún ente determinado o a algún determinado género de entes. (pp. 47-48)

Este tipo de libertad tiene una relación con el trascender intencional que se mencionó en el apartado anterior. Dado que el hombre con el conocer tiene un trascender, entonces él no queda recluido en su propia intimidad. Con la inteligencia, el hombre conoce la realidad como distinta de sí mismo, y por eso, éste puede distinguirse de las cosas y a la vez quedar abierto a todas las demás realidades: «Se trata, indudablemente, de una auténtica libertad, por cuanto implica que gracias a nuestro logos no estamos forzosamente reclusos en un ámbito objetual determinado, sino en principio, abiertos, disponibles – y, de esta manera, libres – para cualquier objeto, ya real, ya irreal» (Millán-Puelles, 1995, p. 199).

De esta forma, la libertad trascendental del entendimiento hace posible la perfección porque el hombre puede conocer realidades más altas y aspirar a ellas. La naturaleza humana, dado su trascender intencional, puede recibir cognoscitivamente el ser intencional de cualquier realidad, y esto, a fin de cuentas, porque no hay nada en lo real que se lo impida radicalmente.

3.3.2.2. La libertad trascendental de la voluntad

Como ilimitada o irrestricta apertura de la voluntad a todo bien concreto, la libertad trascendental de la voluntad puede definirse, en términos negativos, diciendo de ella que consiste en «la trascendentalidad de la potencia volitiva o sea, en su no estar constitutivamente adscrita o ligada a ningún bien determinado, ni a ninguna clase determinada de bienes» (Millán-Puelles 1995, p. 50).

A simple vista parece una definición análoga a la libertad trascendental del entendimiento, pero entre éstas hay una distinción que estriba en la diferencia de las facultades correspondientes. En el acto de querer, más que asimilar un objeto, es el sujeto el que *se asimila* a un objetivo. Al querer, en efecto, la subjetividad “sale de sí misma”. El movimiento de la voluntad es de salida. Cuando quiero algo, indudablemente estoy trascendiéndome a mí mismo de una manera distinta que cuando lo conozco. De ambos modos me enriquezco. Ahora bien, cabe decir que los actos de querer nos enriquecen más que los del conocer. La experiencia nos muestra que una persona es mejor persona no cuanto más conoce, sino cuanto más quiere, cuanto más es capaz de salir de sí misma.

Esto nos lleva a la diferencia que cabría establecer entre querer personas y querer cosas: Recordamos que el trascender volitivo consiste en un “ser yo hacia él”, lo que significa que en toda volición tenemos dos extremos: por una parte, lo que en la subjetividad es el “en sí” de aquel objeto y, por otra parte, el ser de la subjetividad. Ahora bien, la tensión apetitiva tendrá una modalidad según el tipo de realidad que le hace de tema o polo intencional, es decir, si se trata de una cosa, o de una realidad personal. De ahí que no me enriquece tanto la tensión hacia una mera “cosa” ya que el éxtasis no se cumple debidamente porque falta la adecuación. En una realidad personal el “en sí” propio de este objeto es más rico que el de una mera cosa, ya que se añade el ser de otra subjetividad. «Si es verdad que nuestra capacidad de querer es algo que

nos hace asimilarnos a lo querido, cabría decir que cuando queremos cosas nos “cosificamos”, bajamos de nivel, y cuando queremos personas nos “personificamos”, somos mejores personas» (Millán-Puelles, 1988, p. 157).

Sobre este último punto, Castillo (2000) señala un detalle importante: el amor humano que nace de la experiencia sensible debe tener un proceso de crecimiento hacia el *amor personal y donante*, donde lo único que se quiere es el bien del amado, el bien del otro, por ser él quien es. Cuando no se da este crecimiento y sólo se queda en el amor sensible, se ve al otro como un medio para satisfacer una necesidad y nada más. Entonces la relación con el amado baja de nivel porque imperan los criterios de utilidad y satisfacción egoísta. Así, el amor humano se convierte en *amor de cosa*, un amor perjudicial porque atenta la dignidad de la persona humana llamada ser fin en sí misma y no medio. Por esta razón es importante la educación de los sentimientos, de la afectividad que nos permite madurar, crecer como personas y relacionarnos con nuestros semejantes a través del amor personal o de amistad. «El amor de persona es difícil de realizar, por lo cual se tienen que tener hábitos operativos buenos para poder ejercitarse en el bien y así poder amar con la nobleza, la entereza y la generosidad que exige todo amor humano auténtico» (Castillo, 2000, p. 178).

Volviendo al tema de este apartado, Barrio (1994) sostiene que la noción de apertura al mundo (libertad trascendental) proporciona elementos teóricos para recuperar un viejo asunto pedagógico olvidado, el *modelado en educación*. El doble movimiento de la subjetividad en su vertiente aprehensiva y volitiva, que hemos explicado anteriormente, constituye la base antropológica del modelo de imitación. En virtud de que la persona humana es un ser abierto al mundo – y en especial al mundo de las personas – y esa apertura es de suyo enriquecedora, cada hombre es un alguien que puede mirar a otro alguien y vivirse emulado por él. La presencia de unos valores que están realizados en la vida de una persona nos exige, nos estimula a encarnarlos también nosotros. La conducta valiosa de una persona puede ser paradigma de la conducta de otras. Y esto es, en educación y en lo social, lo propio del aprendizaje humano.

La mentalidad pragmática que envuelve en gran parte nuestra cultura, nos ha llevado a ver los grandes ideales – encarnados

ejemplarmente por los modelos – como algo extraño a nuestra realidad. Así, la educación es vista como un *proceso técnico* en el que deben emplearse estrategias convenientes para alcanzar metas asequibles, verificables, pero sobre todo pequeñas, cortas de miras, puesto que cuánto más altas sean las metas, se piensa que es más grave el peligro de frustración. Sin embargo, quien se ha empeñado seriamente en educar sabe que si al que sólo puede dar quince se le pide veinte, quizá no los dé, pero se esforzará más cuando se le pide más, se sentirá satisfecho de que se le considere más capaz y crecerá su nivel de autoestima que siempre es necesaria para el logro pedagógico.

El modelado en educación no es imposible si se percibe su virtualidad. Básicamente los jóvenes – en virtud de su libertad trascendental – tienden de manera espontánea a fijar su atención en grandes ideales y nobles ambiciones que requieran esfuerzos heroicos. Al educar es preciso partir de esta condición natural de la juventud que es la exigencia y la generosidad: hay que ofrecer muy amplios horizontes, valores e ideales magnánimos, y mejor todavía si han sido efectivamente encarnados por personas concretas. Si naturalmente la persona posee una infinitud objetual tanto en su inteligencia como en su voluntad, entonces la educación debe ayudarla a amar y alcanzar el bien arduo y honesto. Mucho más el educando se animará a buscarlo si lo ve, no en ficciones o buenas palabras, sino en personas de carne y hueso.

3.3.3. La libertad de arbitrio

La perfectibilidad de nuestra naturaleza consiste en llegar a ser libremente lo que nuestra naturaleza exige y permite. Esto contiene implícito la idea de inacabamiento, es decir, que hay una parte de la naturaleza humana que está por hacer. En el pensamiento de Millán-Puelles, la idea de inacabamiento queda patente en la noción de libertad de arbitrio. El análisis de la definición de esta dimensión de la libertad humana, resulta útil para determinar en qué sentido la libertad sirve de fundamento para la perfectibilidad.

Una primera definición de “libre arbitrio”, ofrecida por nuestro autor, revela el aspecto negativo de esta libertad, que se traduce como una *intrínseca indeterminación*: «De ahí la oportunidad de definir la libertad de arbitrio de la voluntad humana como la intrínseca indeterminación activa que permite a esta facultad el dominio de todos aquellos actos que ella puede hacer o no hacer, estando dada la totalidad

de los requisitos necesarios para poder hacerlos» (Millán-Puelles, 1995, p. 108).

Sin embargo, el libre albedrío humano no se reduce al aspecto negativo, que es más una condición que una nota constitutiva de su esencia. La indeterminación es necesaria precisamente para la autodeterminación, en la cual consiste el aspecto positivo de la libertad de arbitrio de nuestra potencia volitiva.

3.3.3.1. La libertad como autodeterminación

La definición positiva es formulada del siguiente modo: «el libre albedrío es la capacidad que la voluntad humana tiene de autodeterminarse» (Millán-Puelles, 2002, 403). Esta capacidad de autodeterminación del hombre es entendida como una capacidad de la voluntad de determinar sus propios actos a través de su influjo sobre la inteligencia. Esto no quiere decir que la voluntad haga las veces de la inteligencia, sino más bien que la voluntad es la que elige. Así lo explica nuestro autor cuando señala:

El objeto de cada libre volición lo prescribe el entendimiento en el último de los juicios prácticos hechos en el proceso deliberativo, pero no es el entendimiento lo que hace que ese juicio sea el último. [...] La voluntad no puede establecer el contenido de ningún juicio práctico, porque ella misma no juzga, pero puede determinar – decidir – que uno de esos juicios se sobreponga a los otros, acabando de esta manera todo el proceso de la deliberación. Tal es el único modo en que la voluntad puede actuar libremente. Si su forma de proceder fuese distinta, carecería de la capacidad de autodeterminarse, porque no puede determinar sus propios actos sino a través de su eficacia o influjo sobre el entendimiento. (2002, p. 403)

“Decidir” viene de *de-cidere*, que significa cortar o terminar. En otras palabras sólo la voluntad puede cortar ese proceso deliberativo, inacabable de suyo. El entendimiento no puede ser la energía que lo corte o termine, porque carece de la capacidad para salir por sí solo de su ambigua actitud ponderativa de las ventajas y los inconvenientes de lo que hace de objeto de la deliberación. El cometido de nuestra razón consiste aquí en darse cuenta de la validez de los diversos proyectos o propuestas que ofrece a la voluntad, y no puede pasar de ahí, porque no tiene aptitud, en su uso práctico, para decidir. De todo lo cual resulta que

en cada una de sus libres voliciones nuestra voluntad se determina a sí misma.

Ahora bien, en el lenguaje común muchos piensan que uno no es libre cuando se está determinando ¿existe contraposición entre libertad y capacidad de determinarse? Ante esto se afirma: lo que excluye la libertad de albedrío es que el sujeto libre esté determinado desde fuera, pero la libertad misma consiste en un determinarse uno a sí mismo hacia algo. Todo acto de libertad implica una determinación, un salir de la indeterminación previa a la decisión firme. Por tanto, uno es libre no sólo cuando no está coaccionado desde fuera, sino cuando se compromete en una concreta dirección. Barrio señala: «La pura ausencia de coacción externa es condición necesaria pero no suficiente: ahí hay libertad *posible*, incoada, incoativa, es el comienzo de la libertad. Pero donde se consuma la libertad de albedrío es en el *acto de elegir*, que es determinarse, comprometerse» (Barrio, 2004, 163). En otras palabras, lo que hago al elegir es hacer *real* la libertad. Ésta no es pura ausencia de coacción sino que es capacidad de elegir. Cuando elijo me comprometo, me vínculo con lo que elijo, pero ciertamente *porque quiero*, es decir, ejerciendo efectivamente la libertad.

La libertad es lo más indelegable del yo. No puedo ser suplantado a la hora de elegir. La voluntad es la dimensión menos alienable del sujeto humano; más aún, es aquello que le identifica justamente como sujeto. En el uso de la libertad ninguno puede ser sustituido, pero si podemos ser ayudados. Siguiendo esta idea, Jover (1991) señala que lo más característico de la relación educativa es que es una relación de *ayuda*, donde el fin es el perfeccionamiento de la persona en tanto que persona. En suma, la educación tendría un fin primariamente ético.

Todo logro educativo, precisamente en tanto que “educativo” dice relación al desarrollo de habilidades y de virtudes; y esto supone escaparse de la mediocridad, buscando la excelencia. Pero esto no puede ser del todo asequible si no se introduce la variable del libre albedrío humano. Por tanto, Barrio afirma: «aquello en lo que esencialmente consiste la educación es en una *habilitación de la libertad humana*. Cualquier forma de “educar” es algún modo de activar la libertad para la auto-conducción de la propia vida» (Barrio, 2004, p. 180).

3.3.4. La libertad moral

Millán-Puelles se pregunta ¿si la persona humana puede darse a sí misma una nueva libertad, un modo más perfecto de ser libre? Esto permite acercarse al núcleo del tema de este capítulo.

La respuesta a la pregunta es afirmativa: hay una libertad que el hombre puede darse a sí mismo, la libertad moral. En las páginas siguientes se analizan los aspectos propios de esta libertad. Pero, antes de esto, se señala, a modo de presupuesto, que la libertad moral tiene unas características propias, correspondientes a su modo de ser; ella es una libertad adquirida: «Una libertad adquirida que sea esencialmente humana está integrada por las notas siguientes: 1ª la de ser algo que se adquiere contando con la libertad de albedrío; 2ª una cierta estabilidad o permanencia, es decir, la índole de un hábito; 3ª un valor positivo y perfectivo del hombre en tanto que hombre» (Millán-Puelles, 1974, p. 275).

3.3.4.1. En torno a la definición de libertad moral

La libertad moral es una especie de autodomínio adquirido, a diferencia del libre albedrío humano que es innato. El texto donde aparece con claridad las características de su definición es el siguiente:

Con la expresión «libertad moral» designo algo que no es condición de la posibilidad de la conducta moralmente calificable, sino, a la inversa, un efecto de esta conducta cuando es moralmente buena de un modo habitual, no ocasional. A diferencia de la libertad trascendental y de la libertad de opción o libre arbitrio, las cuales son enteramente innatas, la libertad moral es adquirida, es decir, llega a serlo, viene a ser conquistada, si en nuestro modo de ejercer el libre arbitrio evitamos la servidumbre a los fines de índole material y sabemos sobreponernos a la estrechez mental de las apetencias egoístas. (Millán-Puelles, 1994, p. 200)

En este texto se considera a la “libertad moral” no como condición de posibilidad de la conducta moralmente calificable – como sucede con la “libertad trascendental” y la “libertad de arbitrio” – sino como *efecto* de la conducta moralmente buena ejercida de *modo habitual*. Esto quiere decir que la libertad moral es un resultado *a posteriori* del buen ejercicio del elegir; es una libertad adquirida, conquistada. Por ello, es importante destacar que el filósofo gaditano considera a la libertad moral como el estado permanente de la vivencia de las virtudes morales, identificándola

con el *status virtutis*, es decir, con el estado perfecto del hombre en cuanto hombre.

Este dato es importante, porque permite relacionar el tema de la libertad con el fin de la educación. En el capítulo anterior, se ha visto, que el fin de la educación es llevar al educando al *status virtutis* (estado de virtud). Ahora se señala que éste último se identifica con la “libertad moral”. Entonces la cuestión que surge es la siguiente: El educador ¿con qué dimensión de libertad del educando se encuentra en el desarrollo de la actividad educativa? De lo explicado anteriormente, se deduce que el maestro cuando educa se encuentra con todas las dimensiones de la libertad, pues todas ellas están presentes en la vida de sus educandos.

3.3.4.2. El dominio de los bienes materiales y las pasiones

El dominio de los bienes materiales significa una posesión que consiste, a la vez, en un “no-ser-poseídos”. Esto no expresa una redundancia ya que existen para el hombre algunas formas de “tener” que, en realidad, son modos de “ser tenido”. Esto ocurre cuando la voluntad se apega tanto a los bienes instrumentales, que el hombre termina por ser esclavo de ellos (Millán-Puelles, 1974, p. 235).

Ahora bien, aquel “no-ser-poseídos” se refiere no sólo a los bienes materiales, sino también a las pasiones. El sentido del dominio de las pasiones tiene una inspiración en la filosofía de Santo Tomás de Aquino. En primer lugar, hay dos puntos de coincidencia: por un lado, la condición psicósomática de las pasiones; y por otro lado, la idea de que los movimientos pasionales son moderados o gobernados por la potestad del hombre. En segundo lugar, se entiende el dominio de las pasiones como un acto libre de la voluntad, que hace que la atención se separe de aquello que provoca la pasión, y así el entendimiento se desprende de la atadura que la pasión pone a su uso; en este caso el acto del libre albedrío contribuye a la adquisición de la libertad moral.

Una mayor exposición sobre el dominio de las pasiones se encuentra en la obra *La libre afirmación de nuestro ser. Una fundamentación de la ética realista* (1994). Las razones del dominio de las pasiones se resumen en el hecho de que las tendencias naturales del hombre son indeterminadas, permitiendo a las potencias superiores del hombre la posibilidad de darles una determinación apropiada. No se profundiza más sobre este tema, porque supera los objetivos de nuestro

trabajo de investigación. Solamente se afirma que Millán-Puelles sigue el pensamiento del Aquinate, sobre el perfeccionamiento de la libertad humana. Ésta puede y debe perfeccionarse con el dominio de las pasiones y la adquisición de las virtudes morales. Éstas no son una ejecución mecánica de los actos virtuosos, sino que cuando realizamos los actos que las virtudes hacen posibles, los realizamos con la conciencia clara de que los estamos ejerciendo y de que usamos en ellos nuestro libre albedrío.

3.3.4.3. Algunas consideraciones sobre la libertad moral

De todo lo dicho sobre la libertad moral, se puede decir, a modo de reflexión, que ésta estriba en la capacidad de querer realmente bienes arduos, cuya consecución exige cierto esfuerzo. Es lo que habitualmente se conoce como “fuerza de voluntad”, a saber, la capacidad no sólo de diseñar un proyecto vital sino de realizarlo, es decir, la fuerza moral para llevarlo a la práctica.

Ahora bien, para querer bienes arduos es preciso ser capaz de “dominar” algunas inclinaciones, que uno también tiene, hacia bienes fáciles y agradables. En efecto, hay en nosotros inclinaciones orientadas a la satisfacción sensible, al deleite, que a menudo entran en colisión con los proyectos de mayor envergadura y alcance. Por tanto, para querer bienes difíciles hace falta ser capaz de no dejarse llevar sólo por lo agradable.

Es importante subrayar que de lo que se trata es de “dominar” esas inclinaciones cuando efectivamente entran en conflicto con el proyecto vital, pero no de anularlas. En otras palabras, se entiende por libertad moral la capacidad de, sin dejar de tener esas inclinaciones a lo fácil y agradable, *no ser tenido* o retenido por ellas. Ésta es una vertiente de la libertad moral, la libertad consistente en no ser esclavo de las propias inclinaciones. Es lo que podríamos llamar autodomínio: el señorío que una persona tiene sobre sí misma, que le hace estar a su propia disposición.

Las inclinaciones naturales no son de suyo, perversas sino todo lo contrario. Sin embargo, la experiencia muestra que una debilidad existe, y ésta hace que la natural inclinación a lo placentero se desordene y se alce contra la inclinación a lo valioso, que igualmente vive el hombre de manera natural. Toda persona humana tiene la vivencia de esta

desarmonía interior entre lo que apetece y lo que quiere. Para no vivir en una contradicción permanente es preciso que predomine una fuerza sobre otra. Quien se deja dominar por la inclinación al deleite sólo se moverá hacia lo fácil, que es lo que les ocurre a los animales irracionales de manera natural. Sin embargo, la persona humana tiene también tendencias racionales (propiamente voluntarias), y lo natural en ella es que éstas dominen – no despótica, pero sí políticamente – sobre las tendencias inferiores.

Ahora bien, ¿por qué esta libertad se llama *moral*? Para Millán-Puelles (1995) la libertad moral es adquirida, es un efecto de la conducta cuando ésta es moralmente buena de modo habitual. El nombre de “libertad moral” es pertinente porque ésta estriba en la posesión de las virtudes morales. En efecto, la palabra “virtud” proviene del vocablo latino *vis*, que significa fuerza. Y, lógicamente, aquí no se habla de fuerza física sino de fuerza moral, capacidad de hacerse fuerza a uno mismo, capacidad de autodomínio.

Las virtudes son hábitos operativos buenos, y todo hábito operativo es una facilitación de determinadas acciones. A una persona que cuenta con hábitos le resulta más fácil actuar de una determinada manera que al que se estrena en eso. Las primeras veces que uno se pone a hacer algo que requiere esfuerzo tiene que vencer una inercia natural pero, poco a poco, con la repetición de sucesivos y continuos actos, va ganando una facilidad para obrar así, una fuerza que habilita y hace menos pesados los siguientes actos, hasta llegar a hacerse casi natural el obrar de esa manera.

Es evidente que la libertad moral tiene mucho que ver con la libertad electiva: no se puede conquistar aquella sin un determinado uso – no cualquier uso – de ésta. En efecto, hay elecciones que abren espacios de libertad moral, en tanto que hay otras que lo que hacen es más bien cerrarlos. Por ejemplo, el uso que de su libertad hace quien se deja atrapar en las redes de la droga, en tanto que uso de la libertad electiva, tiene el mismo valor que el uso que de ella hace quien dice “no” a la droga; cada uno hace su propia opción. Pero la cosa no sólo queda ahí: la primera opción encadena mientras que la segunda libera. Por este motivo cabe hablar de usos correctos e incorrectos de la libertad.

La provisión de hábitos virtuosos no sólo facilita sino que, en rigor, enriquece la vida; concretamente, es la base para una “vida lograda”. En efecto, la reiteración de actos buenos amplía la consistencia operativa de la correspondiente facultad y tal ampliación, a su vez, tiene un eco y reflejo en una modificación perfectiva de la persona humana. (Millán-Puelles, 1994)

3.4. La síntesis humana de naturaleza y libertad

Millán-Puelles (1976) sostiene que en el pensamiento moderno falta síntesis entre naturaleza y libertad. Sobre todo hay dos posturas en la que esta falta de síntesis es más patente: el historicismo y el existencialismo. Para la primera de ellas, el hombre no tiene una naturaleza ontológica, solamente tiene biología e historia; y para la segunda, el existencialismo, la naturaleza humana es igual a libertad, es decir, el hombre no tiene otra condición que la de ser absolutamente libre.

El filósofo gaditano señala que en la tesis aristotélico-tomista sí se encuentra la síntesis que falta en el historicismo o en el existencialismo. En estas corrientes modernas de pensamiento, a la naturaleza se le confiere el sentido de algo estático y rígido, pero en la doctrina del Aquinate esto no ocurre, porque la naturaleza es entendida como un principio de actividad con “facultades”; y además, es fija (o idéntica) como principio de comportamiento (Millán-Puelles, 1976, pp. 36-37).

El modo de encontrar una solución al problema planteado por el historicismo o el existencialismo es admitiendo la posibilidad de un dinamismo en la naturaleza humana. Para esto hay que distinguir los términos “estático” de “estable”.

No es lo mismo, en efecto, “estático” que “estable”. Ni es la parálisis la única forma de la permanencia. [...] Cuando alguien, por ejemplo, dice de sí mismo que ha cambiado, de sí mismo lo dice, no de otro. Permanecer a través del cambio no es lo mismo que no cambiar. Naturalmente, el sujeto del cambio varía y se modifica, se hace otro; ya que de lo contrario, no habría cambio. Pero también subsiste a través de éste, bajo formas diversas, todas las cuales, no obstante, coinciden en ser suyas, según la concreta forma de irlo siendo. El sujeto del cambio no es rígido ni puramente estático, sino dúctil, elástico, flexible. (Millán-Puelles, 1976, pp. 37-38)

En general, todo cambio – no sólo los que en nosotros acontecen – supone algo permanente como sujeto común de lo extinguido y de lo aparecido en el hecho mismo de cambiar. Lo que se llama una transformación no consiste en que una forma se haga otra. Las formas no se transforman. Lo que se transforma es un sujeto que teniendo, no siendo, una forma determinada, pasa, a través del cambio, a tener otra forma diferente. Así, pues, el sujeto de la transformación continúa *siendo* lo que radicalmente era antes de transformarse: algo que *permanece*, por no consistir en lo que adquiere ni en lo que pierde en el cambio.

En realidad es preciso distinguir dos planos al hablar de la persona humana: a) El plano ontológico. La persona es la substancia individual, cuyo ser es permanente, estable, aunque se abre intencionalmente a toda la realidad. La persona subsiste como substrato último y raíz de las operaciones y actos libres. Este substrato subsiste en el tiempo a través de los cambios: la persona es siempre “la misma”, en las diversas etapas de su vida. b) El plano dinámico. Se refiere al aspecto dinámico de la persona humana que implica un crecimiento del ser personal. La persona se determina a través de sus acciones libremente asumidas. La persona humana no es sólo lo que ya es (lo dado o recibido), sino también lo que “todavía” no es, es decir, lo que puede llegar a ser cuando despliegue existencialmente su libertad.

3.4.1. La voluntad como naturaleza

En el análisis del acto voluntario, Santo Tomás distingue dos tipos de obrar específicamente diversos. Existe un querer del bien en cuanto tal que procede naturalmente, es decir, de manera determinada y con necesidad: a este querer le denomina *voluntas ut natura*. Hay otro amor de la voluntad, que se dirige a los bienes concretos, que encarnan de modo plural la razón universal de bondad, y que se caracteriza por su indeterminación o no necesidad: es la *voluntas ut ratio*.

Los actos voluntarios, tendiendo todos genéricamente al bien, se especifican de hecho según alcancen el bien en cuanto que es fin o en tanto que es algo que conduce al fin. La voluntad que se inclina al fin lo hace de manera simple y absoluta, como tendiendo a algo que en sí mismo es bueno. En cambio, la voluntad que se dirige a los medios necesita de cierta comparación previa, que realiza la razón (S. Th., III, q. 18 a.3, c.).

Existe, pues, dentro de la razón común de bien como un doble objeto, que no diversifica la potencia pero que sí especifica diversamente sus actos: hacia el fin tiende la *voluntas ut natura*, una volición absoluta, simple y natural del bien; hacia las cosas que se ordenan al fin, se encamina la *voluntas ut ratio*, una volición comparativa de los medios y, por tanto, electiva.

La *voluntas ut natura* no es una facultad distinta de la *voluntas ut ratio*, sino un estadio precedente a ella (Polo, 1998-I, p. 26). No se trata de una división excluyente que delimita dos compartimientos estancos. Es más bien, el resultado del análisis del acto voluntario, poseedor de la consistente unidad que en cualquier caso le otorga su objeto propio: el bien. No puedo querer el fin sin querer los medios. No puedo estar inclinado naturalmente a algo, sin quererlo electivamente.

La descripción hecha hasta aquí permite hacerse una idea de los rasgos esenciales definitorios del concepto tomista de *voluntas ut natura*. A manera de conclusión se trata de enunciar las implicaciones que este concepto tiene en la noción de libertad. El punto de partida es la consideración del carácter necesario que tiene la *voluntas ut natura*, en cuanto resulta una actividad sujeta a una determinación formal. Santo Tomás lo afirma: «nada prohíbe que la voluntad, en cuanto que es una cierta naturaleza, esté determinada ad unum» (De Veritate, q. 22, a. 5, ad. 5 in c.).

Santo Tomás de Aquino señala que la voluntad está unívocamente determinada respecto a dos cosas: al bien en general y a la felicidad o último fin. Con respecto al “bien en general”, se afirma que si la voluntad tiene una inclinación natural al bien en general, todo lo que posea la razón de bien y como tal sea captado por el entendimiento, puede ser querido. De tal modo que la voluntad, en su determinación al bien en general, está abierta a una infinitud de bienes concretos. Por otra parte, la inclinación natural a la felicidad no es una necesidad de coacción, que violenta o restringa al hombre a un solo modo de llegar a la felicidad. La inclinación natural a la felicidad no se dilata a los medios para alcanzar este fin último, pues son muchos los caminos que a él pueden conducirnos, tanto realmente como en apariencia. De este modo queda un amplísimo margen de indeterminación, en el que la libertad puede inscribirse.

No obstante esta aclaración surge una nueva cuestión: ¿Cómo es posible que una y la misma potencia sea sujeto, a la vez, de libertad y de inclinación natural? Millán-Puelles (1976) sostiene que para responder a esta cuestión, conviene ante todo, distinguir dos sentidos del término “libertad”:

Ampliamente tomada, la libertad no se opone a la inclinación natural, sino a la necesidad de coacción. Considerada de una manera estricta, la libertad se opone negativamente a la necesidad [...] Y de este último modo sería, en efecto, contradictorio que la voluntad fuese a la vez sujeto de libertad y de inclinación natural, con una sola condición, que es, por cierto, la que aquí no se cumple: que sea realmente el mismo el objeto de ambas. Lo imposible es que pueda quererse libremente un objeto al que se está necesariamente inclinado. No es éste el caso. La inclinación natural de la voluntad no tiene por objeto ninguno de los bienes que hacen de medio para el último fin. Se refiere tan sólo al bien en general y a ese último fin. (pp. 42-43)

Como se ve, la solución propuesta para disipar el dilema se fundamenta en el doble querer de la voluntad: natural y electivo. Naturalmente la voluntad tiende hacia el bien en cuanto tal, y con respecto a ese bien se encuentra necesitada. El objeto de la volición electiva es distinto, son los bienes concretos que no realizan en ningún caso la razón perfecta de bondad. Así, pues, la necesidad natural de la voluntad no es incompatible con la libertad electiva de la misma facultad. Más aún, es el fundamento, pues si no fuera por esa tendencia natural y necesaria hacia el fin no tendría lugar la actividad electiva con respecto a los medios.

Por lo tanto quedan superadas las cuestiones de una falsa antítesis entre naturaleza y libertad. La naturaleza humana es un principio fijo de comportamiento en cuanto está unívocamente determinada al bien en general; pero, también es un principio dinámico en cuanto sus facultades (entendimiento y voluntad) están abiertas a la infinitud del ser, teniendo la capacidad de optar, de elegir en cada caso concreto.

3.4.2. La libre afirmación de nuestro ser

«El hombre es la única criatura que se niega a ser lo que ella es» (Camus, 1951, p. 22). Con esta frase de Albert Camus se da inicio a la obra de Antonio Millán-Puelles, *La libre afirmación de nuestro ser. Una fundamentación de la ética realista*. En esta obra hay dos elementos

fundamentales: El primero de ellos es la libertad, por la que es posible que el hombre pueda fallar a su propio modo de ser; pero también la que le permite llevar al más pleno desarrollo todas sus potencialidades. El segundo elemento es la “afirmación” de una naturaleza humana como algo real, que no nos damos a nosotros mismos, una realidad que está a la base de nuestro comportamiento y que es la que fundamenta el juicio por el cual podemos calificar una acción como “humana” o “inhumana”, precisamente porque la acción que se juzga, está o no, de acuerdo con la manera de ser del hombre¹².

Naturaleza y libertad se conjugan de tal modo que hacen posible que se hable de una dimensión moral en el hombre. El ser humano es un ser moral porque mediante sus actos puede afirmar o negar la naturaleza que le ha sido dada. Esa naturaleza es principio de acción, pero no condiciona al hombre hasta el punto que anule su personal responsabilidad. Siempre, precisamente porque somos libres, tenemos la capacidad de afirmar o negar nuestra naturaleza.

Para Millán-Puelles esta forma de enjuiciar la acción moral como algo conforme o disconforme con nuestra naturaleza, nace de la experiencia auto-referencial práctica del yo humano. El “yo” se sitúa en el centro de la reflexión ética. El yo humano tiene la capacidad de entrar en relación con una naturaleza que no se ha dado, pero que él posee; y en consecuencia tiene la capacidad de afirmarla o negarla con sus actos libres.

A primera vista resulta extraño hablar de una relación consigo mismo. La objeción puede presentarse: ¿No es esta relación un modo de hablar de la *relatio identitatis*, y por tanto pura relación de razón, sin apoyo real que justifique todo un tratamiento filosófico? Millán-Puelles

¹²Millán-Puelles en su obra *Ética y Realismo* (1999) explica el eje conductor de su propuesta ética: «Yo entiendo que el comportamiento éticamente recto es una libre afirmación de nuestro ser. [...] Estando en esta idea cayó en mis manos una preciosa obra de Albert Camus titulada *L'homme révolté*, el hombre revelado, sublevado. [...] Pues bien, lo que me llamaba la atención de Camus fue más que nada lo que se lee en la frase que pongo de lema en el prólogo: El hombre es la única criatura que se niega a ser lo que es. ¿Cómo es eso posible? Primero, porque tiene un determinado ser. Para negarse a ser lo que es, es menester que sea algo, frente a lo que dicen el existencialismo y el historicismo [...]» (pp. 14-16).

(1967) soluciona esta objeción afirmando que el “yo humano” posee una realidad tal, que permite hablar de él como algo distinto de la naturaleza humana, por tal motivo, sí tiene la posibilidad de entrar en una relación práctica de conformidad o disconformidad consigo mismo.

El “yo humano” puede relacionarse de dos modos con su naturaleza. El primero es positivo o concordante, en el que el yo humano ejerce su libertad actuando en conformidad con su propia naturaleza, una naturaleza que le pertenece de un modo específico; el segundo modo es negativo o discordante, y en este caso el ejercicio de la libertad consiste en un oponerse a la naturaleza del yo humano. Esta conformidad o disconformidad sólo se da en el ejercicio de la libertad (Millán-Puelles, 1994, pp. 24-25).

La libertad establece un nexo entre la parte fija de nuestra naturaleza y la parte dinámica. La naturaleza es fáctica, no se la ha dado el hombre a sí mismo, pero el uso reflexivo de su libertad lo hace dueño de su propia naturaleza, que es más que simplemente recibida. Con la libertad el hombre puede ser dueño de sí mismo, y esto constituye un *deber* para el hombre.

Ahora bien este *deber* es una exigencia que nace de la propia naturaleza, y no algo arbitrario que cada hombre puede establecer. El fundamento de nuestros deberes es ontológico, y la perfección del hombre, si bien es algo práctico encuentra su fundamento en la misma esencia del hombre. Por su propia naturaleza el hombre está llamado a la excelencia, a la perfección; y él mismo tiene el deber de afirmar libremente su condición personal, realizando acciones rectas conformes a su propio ser natural.

Hasta aquí se ha llegado al final del análisis de los fundamentos antropológicos de la perfectibilidad. Al inicio del presente capítulo se formuló la siguiente cuestión: ¿El educando es sujeto capaz de perfección? La unidad y claridad del pensamiento antropológico-ético de Millán-Puelles, que se ha expuesto en este capítulo, permiten dar una respuesta positiva a la mencionada cuestión. De este modo, la “capacidad perfectiva del educando” es la condición que hace posible llegar al objetivo o fin de la educación, y, por lo tanto, a la existencia de esta última como actividad perfectiva.

La educación es posible porque la misma indeterminación de las potencialidades del ser humano permite que se abra a diferentes posibilidades, pero sin poder seguirlas o realizarlas todas. La naturaleza humana y la libertad son las condiciones de posibilidad para una existencia humanizada, y en la plasticidad del ser humano se incardina la necesidad de recibir una ayuda a su crecimiento para que éste sea óptimo y perfectivo.

CAPÍTULO IV : LA FINALIDAD DE LA EDUCACIÓN

La actuación humana encuentra su sentido en la consideración de la finalidad. Lo que cualquier ser humano haga se comprende cuando se conoce el fin de su actuación. En toda actuación humana, el primer principio de intelección es el conocimiento del fin. Y en la actuación educativa, el conocimiento del fin es el principio conformador de la acción educativa y del saber pedagógico. Por esta razón se dedica este apartado al estudio de la finalidad de la educación.

Este capítulo está dividido en dos partes fundamentales. La primera parte tiene como título “Educación y perfección” y tiene como puntos importantes: La determinación del fin esencial de la educación, y el análisis de las relaciones que se establecen entre el fin de la educación visto como “status” y como “perfección”. La segunda parte lleva el nombre de “Educación y virtud”. En esta parte se expone lo que Millán-Puelles entiende por “estado de virtud” y el papel decisivo que cumplen las virtudes intelectuales y morales en la formación de la personalidad humana.

4.1. Educación y perfección

4.1.1. Análisis de la definición tomista de educación

Se ha visto que Millán-Puelles prefiere la definición tomista de educación: «conducción y promoción de la prole al estado perfecto del hombre en cuanto hombre, que es el estado de virtud» (S. Th., Suppl. III, q. 41, a. 1; In IV Sent., dist. 26, q. 1, a. 1). El fin de la educación se señala de hecho en esta fórmula mediante los términos que siguen a la

expresión “al”. Es, en una palabra, ese perfecto estado que se determina, estrictamente, como *estado de virtud*.

Sin embargo, Millán-Puelles (1963) se plantea la cuestión si pueden realmente ser significativas del fin del educar las palabras que siguen a la mencionada expresión, cuyo sentido más inmediato parece constituirlo simplemente el de un puro fin de acabamiento de la actividad educativa. ¿Se trata sólo de esto, o hay que ver aquí, por el contrario la doctrina de Santo Tomás sobre la propia finalidad de la educación? (p. 52)

Las palabras *conducción* y *promoción* revelan un proceso de elevación, de perfeccionamiento y esto requiere para su cumplimiento una previa *intención teleológica* por parte del agente que libremente la encamina y orienta. En el capítulo primero se hicieron ya las convenientes aclaraciones de este especial sentido de los términos *conducción* y *promoción*, tal como ahora se acaba de subrayar. No hay, pues, por qué insistir. Lo que interesa por ahora es especificar y analizar el fin de la educación.

Para iniciar esta determinación es necesario anotar, complementariamente, la índole *universal* del fin educativo. «Tal fin conviene a *toda* educación, porque es el fin de la educación en general el que define a la actividad educativa, sea cualquiera el momento y la particular condición o circunstancia en que concretamente se realice» (Millán-Puelles, 1963, p. 54). Es un fin esencial de la educación y, en consecuencia, algo independiente de toda referencia a las formas históricas concretas de la evolución de la cultura y de los recursos e instrumentos propios de cada época.

En suma, es claro que si el fin de la educación lo constituye el estado perfecto del hombre en tanto que hombre, que es el estado de virtud, ese fin es común a todos los educandos, aunque sean o puedan ser distintos los medios ordenados a su realización, según las circunstancias en que aquéllos se encuentren.

Una segunda cuestión aparece: Tal vez se piense que esta manera de concebir el fin de la educación es excesivamente formalista. De hecho este fin de la educación aparece un tanto general, no manifiesta explícitamente al menos ningún ideal educativo; no está ceñido a una

determinada concepción del hombre según los intereses peculiares de tal pueblo o cultura; mientras que, en cambio, todo hombre real, toda existencia humana concreta, está en una ineludible relación con un ambiente propio, dentro del cual, por tanto, no sólo es, sino que debe ser, sujeto de una concreta y efectiva educación. No se educa al hombre en general; ni éste, siquiera existe. Entonces ¿Qué sentido, cabe adscribir al estado perfecto del hombre *en tanto que hombre*? ¿Es que se piensa acaso que la educación ha de forjar un hombre abstracto, intemporal y utópico?

Ante esta cuestión, Millán-Puelles (1963) responde que es falso pensar que al referirse al hombre *en tanto que hombre* se está creyendo en la existencia de ese hombre abstracto. En principio, tal hombre no existe ni puede existir. Cuando se habla del hombre en tanto que hombre, se está apuntando a lo que existe de común a todos, sin por esto negar que tenga también cada hombre sus diferencias propias. Y lo que a todos los hombres es común no es un puro ente de razón, sino *algo real*, puesto que en todos lo hay, constituyendo, como tal, su *esencia*. Por tanto, habrá que decir que el *fin esencial* de la educación debe ser definido en función de esa *esencia humana* y no, en cambio, de lo que la acompaña que es siempre variable y circunstancial (p. 55).

4.1.2. El fin de la educación como “status”

Y si el fin de la educación es un “estado de perfección”, que se pretende en el hombre en cuanto hombre, que es el estado de virtud, parece conveniente iniciar esta cuestión desvelando el significado de dicho término. El lugar en el que Tomás de Aquino define qué es un *status* es al referirse en la *Secunda secundae* a los diferentes estados y oficios de los hombres: «Estado, propiamente hablando, significa una diferencia de posición en cuya virtud algo se dispone, según el modo de su naturaleza, en una cierta inmovilidad» (S. Th. II-II, q. 183, a. 1 in c.).

Al disponer de algún modo el sujeto, resulta que el *estado* no puede ser algo sustancial, sino accidental. Cuando se adquiere la forma sustancial no se alcanza, en efecto, un *estado*, sino un *ser*. Así, desde el mismo instante en que el hombre tiene alma podemos decir que *es* hombre, y no que *está* como hombre. *Estado*, pues, no hace referencia al *esse*, sino al *bene esse*, a una posición adecuada, según el modo de su naturaleza. Por eso en la vida es posible ir alcanzando progresivamente diferentes estados, y ya desde el principio se está en uno de ellos, pero

en ningún caso, esos estados son la esencia de la sustancia, sino determinaciones accidentales. Al respecto, Millán-Puelles (1963) afirma:

La contraposición *essentia – status* es, ante todo, la que hay entre el *esse* y el *stare*. [...] Todavía tendremos que observar algunos elementos del *stare*, suplementarios de los que dan lugar a su más inmediata oposición al *esse*. Pero por el momento es bastante advertir su índole accidental y secundaria, frente al carácter sustancial y primario que corresponde al *esse* y a la *essentia*. El *estado* en cuestión no se inscribe, radicalmente hablando, en la misma línea del *esse*, sino en la que define el *bene esse* de su sujeto propio. (p. 58)

Profundizando la definición de *status*, Millán-Puelles (1963) afirma que las características propias del *stare* son la rectitud y la inmovilidad (p. 60). Y en el plano moral estas dos características cobran un sentido diferente: La “rectitud” y la “inmovilidad” convienen con la idea de perfección; pues el concepto de perfección abarca tanto la rectitud entendida como *conformación*, y también la inmovilidad entendida como *permanencia* (p. 60).

Pero, como la perfección de que se trata es la del hombre en tanto que hombre, debemos decir que la conformación y la permanencia deberán poseer una modalidad específicamente humana. Y esto quiere decir, que serán determinaciones de la libertad, ya que es por ella por la que el hombre difiere de los demás seres inferiores.

En consecuencia, la educación tiene por fin hacer que el hombre acondicione su libertad de una manera conforme y permanente. En otras palabras, el *status* a que la educación se encamina es una conformación de la libertad humana o, si se prefiere, del hombre mismo en tanto que ser libre.

Ahora la cuestión que se plantea es saber ¿cuál es el referente de la conformación de la libertad humana? ¿Con qué debe adecuarse la libertad del hombre? Procurar respuestas a esta cuestión ha sido el

objetivo de varios estudios y obras de Millán-Puelles. No es nuestra intención exponer nuevamente las tesis que aclaren esta cuestión¹³.

Nos basta sólo señalar que la actividad educativa apunta hacia la adquisición de un *estado*. Y que este *estado* que la educación confiere a la libertad es lo que hace posible que el uso de ella sea el más conforme con la naturaleza humana.

En definitiva, la educación pretende dar al hombre una conformación o configuración tal, que la conducta de éste quede fácticamente comprometida a con-formarse o adecuarse a la naturaleza propia de su ser. Así, Millán-Puelles (1963), sacando conclusión de estas afirmaciones dirá que: «la educación es la actividad encaminada a la conformación de la libertad humana con nuestras propias exigencias naturales» (p. 62).

4.1.3. El fin de la educación como perfección

Según se ha visto en el apartado anterior, la idea de perfección aparece en la noción de *status*, al menos de un modo implícito. Sin embargo, el término concreto *perfectum* se halla explícitamente en la definición tomista de educación. Todo ello obliga a hacer algunas aclaraciones en torno a los conceptos de *lo perfecto* y de *la perfección*, para aplicarlos directamente a nuestro asunto. De este modo queda determinado el sentido propio en que es posible hablar de un estado perfecto del hombre en cuanto hombre, o de la perfección propia y característica del fin de la acción educativa.

La primera aclaración versa sobre el concepto de *lo perfecto*. ¿Qué entiende Millán-Puelles cuando emplea este término? ¿Cómo habrá que aplicarlo al *status* que hace de objeto final de la actividad educativa?

La definición etimológica de lo perfecto es tomada por Millán-Puelles de las siguientes palabras del Aquinate: «Lo perfecto se dice como lo totalmente hecho» (S. Th. I, q.4 a.1 obi. 1). Pero esta definición etimológica no es apta para el sentido más amplio del término *perfectum*,

¹³ La tesis sobre la conformación de la libertad con las exigencias propias de la naturaleza humana están expuestas en el Cap. III., 3.4. La síntesis humana de naturaleza y libertad.

ya que no puede aplicarse sino a los seres o cosas que devienen, a los que resultan de un hacerse. Esta definición expresa acabamiento, como si fuese la culminación de un dinamismo operativo, significa el cese del mismo: lo perfecto es lo cumplido, el término del proceso activo. Éste es un sentido posible de perfección que el mismo Santo Tomás recoge, pues expresa fielmente su etimología. Pero, por otra parte, la definición real, y no sólo etimológica del mencionado término, dice también que «algo es perfecto en la medida en que es en acto» (S. Th. I, q. 4 a.1 in c.). Y en esta definición se encuentra la clave que permite solucionar el problema: con la plena vigencia de la noción de acto, el perfeccionamiento se contempla en referencia a su esencial dinamismo operativo. Por eso, Millán-Puelles afirma:

Totalmente hecho en cuanto hombre, perfecto como humano, quiere decir aquí: poseedor de todo lo necesario – que es algo más que su pura esencia metafísica – para comportarse de una manera adecuada a su naturaleza o, lo que es lo mismo, en conformidad con las exigencias de ella¹⁴.

Totalmente hecho, pues, no significa terminado o acabado, sino al contrario, abastecido o provisto de lo necesario para crecer. Y la educación pretende que el hombre tenga todo lo que, en tanto que hombre, debe poseer. Por eso el *estado de perfección*, término de la actividad educativa, no es un punto de llegada para el hombre, sino más bien un punto de partida, desde el cual le es posible desarrollar una conducta verdaderamente humana. De este modo, el *estado de perfección* lejos de constituir un freno, una paralización de la vida humana, es todo lo contrario: es la capacidad permanente, la condición y el fundamento mismo de una auténtica y verdadera actividad humana.

Por último, Millán-Puelles (1963) hace una aclaración importante: El fin de la educación (el estado perfecto del hombre en cuanto hombre)

¹⁴ Con respecto a la frase “algo más que su pura esencia metafísica”, nuestro autor añade como nota explicativa: «Poseyendo su esencia metafísica, el hombre es sólo sustancialmente perfecto. En ese sentido, es ya *totaliter factum*. Pero además de su perfección sustancial, puede el hombre tener otras perfecciones: entre ellas, las que le son precisas para su recto operar. Cuando el hombre posee estas perfecciones es, propiamente hablando *totaliter factum* en tanto que ser operativo»: Millán-Puelles (1963, p. 64).

no excluye que existan otros modos de ser perfecto, como por ejemplo la situación producto de una formación profesional o técnica (p. 65).

Lo que se hace, al poner en dicho estado el fin de la educación, es tomar este término en su *acepción más fuerte y rigurosa*. Y ello es perfectamente legítimo cuando se habla de la educación sin añadir nada que la restrinja a algún tipo de formación profesional. Se trata, pues, de lo que la educación tiene de *obligatorio y general* para todas las personas humanas.

Esta noción de perfeccionamiento es una idea central y decisiva en el pensamiento antropológico de Millán-Puelles. Al hombre en tanto que hombre corresponde no sólo un *ser perfecto* que esencialmente ya posee por el simple hecho de ser hombre, sino también un *estado perfecto* al que precisamente por ser hombre tiene que llegar. El estado perfecto, que es el estado de virtud, no es un punto de llegada para el hombre, sino más bien un punto de partida, desde el cual le es posible desarrollar una conducta verdaderamente humana.

También la idea rectora de “perfeccionamiento” puede aclarar la idea de *adaptación social* preconizada por Durkheim (1960). La educación no puede ser reducida a una simple capacitación de los educandos para que aprendan a asumir los valores sociales del momento. No son discutibles ni censurables los valores que se presentan, pero sí el camino para realizarlos, que conforma a la educación como “intervención mediadora” para la asunción e internalización desde el “exterior hacia adentro”, orientando y determinando a los educandos en un proceso ajeno y opuesto al sentido propio del obrar humano. Desde la noción de perfeccionamiento dicho sentido es inmanente, de “dentro a fuera”; el estado perfecto del hombre es requerido por su propia naturaleza, especificada aquí en el crecimiento de las potencias humanas en tanto que humanas; por eso, el estado perfecto es el estado de virtud, es decir, el estado de máxima actualización de dichas potencias.

4.2. Educación y virtud

4.2.1. El “estado de virtud”

En la definición tomista de educación, el estado perfecto del hombre en tanto que hombre, es identificado con el estado de virtud. Por tal motivo, no hay que averiguar en qué consiste el estado perfecto de

nuestro ser, por estar explícitamente expresado en la fórmula. Más bien, nuestra atención se dirige a averiguar en qué consiste el estado de virtud, ya que este esclarecimiento nos permitirá entender mejor la esencia del estado perfecto del hombre en tanto que hombre. Para tal fin, se expone, en sus rasgos esenciales, la teoría de la virtud que, Millán-Puelles, interpreta de la tesis aristotélico – tomista.

4.2.1.1. La virtud como perfección habitual

El concepto de virtud fue utilizado generalmente por la ética griega para designar la excelencia moral del hombre. Para Sócrates la virtud significa ya la excelencia moral humana, que entiende sobre todo como un saber acerca del bien que puede ser comunicado mediante la enseñanza. En esta línea Platón propuso la teoría sobre las cuatro virtudes: prudencia, justicia, fortaleza y templanza, que con el tiempo alcanzó una amplia aceptación en el pensamiento occidental. En diálogo crítico con la tradición platónica, Aristóteles desarrolló ulteriormente la teoría de las virtudes, buscando la superación de las aporías que habían sido planteadas a la teoría socrático-platónica de la virtud-ciencia. Para el Estagirita la virtud es la perfección habitual y estable de las facultades operativas humanas, tanto de las facultades intelectuales (virtudes dianoéticas) cuanto de las apetitivas (virtudes éticas).

Antes de entrar en el estudio específico de las virtudes, conviene hacer una distinción aristotélica: las virtudes pueden ser intelectuales o morales. Se llaman intelectuales a las virtudes que perfeccionan a la razón especulativa o práctica. Las virtudes de la razón especulativa son: el hábito de los primeros principios especulativos (*intelecto*) y morales (*sindéresis*); el hábito de considerar las cosas desde las causas últimas de toda la realidad (*sabiduría*); y el hábito de estudiar las causas últimas de cada género de cosas descendiendo desde ellas a las conclusiones (*ciencia*). Los hábitos de la razón práctica son la *prudencia* (*recta ratio agibilium*), que determina y preceptúa lo que se ha de hacer en cada caso concreto para vivir moralmente bien, y las artes (*recta ratio factibilium*), por las que sabemos qué se ha de hacer para producir bien determinados objetos (Ética Nicomáquea, 1139 b, p. 16). Las virtudes morales, en cambio, perfeccionan a la voluntad y a los apetitos sensibles. Virtudes morales son, por ejemplo, la fortaleza, la templanza, la prudencia, la justicia, etc.

Una diferencia importante entre las virtudes intelectuales y las morales es que las primeras dan la capacidad de obrar bien, pero no aseguran el querer usar esa capacidad y menos aún el querer usarla para el bien. Por esta razón, las virtudes intelectuales, a diferencia de las morales, no cumplen plenamente la razón de virtud, que consiste no sólo en hacer buena la obra, sino también en hacer bueno al que la tiene (Ética Nicomáquea, 1106 a, pp. 14-15).

Se exceptúa la virtud de la prudencia, pues, aunque es un hábito intelectual atendiendo a su sujeto de inhesión (la razón práctica), es moral por su objeto y por presuponer la rectitud de la voluntad y de los apetitos sensibles. La misión de la prudencia no es conocer lo que sería necesario hacer si se deseara obrar bien, sino dirigir e imperar el recto obrar. Su acto principal no es el juicio, sino el imperio, por el que guía a las demás potencias conforme a las exigencias de las virtudes morales.

4.2.1.2. La definición de virtud moral

Resulta claro tener una idea general de lo que es vivir moralmente bien o de lo que da valor a la vida humana. Lo que es difícil es la realización concreta de ese ideal cada día, lo que requiere, primero, perseverar en él y, después, saber cómo realizarlo en situaciones y circunstancias muy diversas, a veces nuevas e incluso imprevisibles (Rodríguez, 2004, p. 213). La realización de ese ideal exige concretarlo en un modo de usar los bienes que tenemos o que de algún modo pasan por nuestras manos; saber orientarnos ante las alternativas que se nos plantean y que nos obligan a tomar determinadas decisiones, a veces particularmente difíciles a causa de los sentimientos y pasiones que suscitan en nosotros.

Millán-Puelles señala que la materia de los imperativos éticos universales no varía, pero las situaciones y circunstancias son factores determinantes a la hora de aplicar esas normas morales al caso concreto. El sujeto moral debe tener la capacidad suficiente para poder juzgar y ejecutar la acción correcta teniendo en cuenta la validez de las normas éticas universales y su aplicación en cada situación concreta (1994, p. 526).

Sin embargo, no es sólo la variedad de situaciones y circunstancias lo que impide disponer de una ciencia acerca de lo que se ha de hacer en cada caso. Hay que tener en cuenta también la diversidad de las personas.

Una decisión concreta que resulta acertada para una persona, puede no serlo para otra a causa, por ejemplo, de que supera su capacidad. La decisión de cursar estudios universitarios no es buena para todos, pues existen personas que por aptitud, carácter o gustos no resultan idóneas.

La conclusión es que la realización concreta de una vida moralmente buena no puede garantizarse mediante una lista prefabricada de las acciones que hay que hacer y de las que se deben evitar¹⁵. La realización de un tipo de vida requiere que la persona adquiriera la capacidad de deliberar y juzgar con acierto las circunstancias, las cosas, los sentimientos, etc., de modo que en cada caso pueda darse cuenta de lo que conviene hacer y consiga hacerlo. No bastan unas cuantas reglas generales, sino que es necesario conseguir una perfección estable de la capacidad de elegir. Este perfeccionamiento de la capacidad de elegir es precisamente la virtud moral. Así la concibe Aristóteles cuando la define diciendo que es «un hábito electivo que consiste en un término medio relativo a nosotros, y que está regulado por la recta razón en la forma que lo regularía el hombre verdaderamente prudente» (Ética Nicomáquea, 1106 b, p. 36 – 1107 a). Se explica brevemente los elementos de esta definición:

4.2.1.3. La virtud moral como hábito electivo

De inicio se plantea la siguiente cuestión: ¿Qué se quiere decir cuando se afirma que la virtud moral es un hábito electivo?¹⁶. “Hábito”, viene de *habitus*, que significa lo habido, lo tenido; y hace referencia a aquella disposición permanente que es adquirida y no innata. La naturaleza humana con sus facultades es innata, es recibida; y sobre ellas cada uno debe formar, adquirir hábitos operativos buenos, virtudes que configuran una segunda naturaleza (Millán-Puelles, 2002, p. 596). “Electivo” significa *concerniente a la elección*, entendiendo por elección el acto de la voluntad con el que se decide lo que se va a hacer aquí y ahora en vista de un determinado fin. Por tanto, hábito electivo significa disposición estable de elegir: la virtud es el hábito de elegir bien. La virtud

¹⁵ Como es sabido, es posible enumerar ciertos tipos de acciones – las que la ética llama acciones intrínsecamente malas – que nunca es lícito realizar. Esto no lo ponemos en duda. Afirmamos solamente que la omisión de esas acciones es sólo una pequeña parte de lo que es necesario hacer para realizar concretamente una vida moralmente valiosa.

¹⁶ Para este apartado, además de las fuentes de Millán-Puelles se usa como referencia la obra de Rodríguez, A. (2004) *Ética General*, Pamplona, Eunsa.

perfecciona la capacidad humana de elegir, de forma que el virtuoso encuentra la acción adecuada a la particular situación en la que se encuentra, la elige y la realiza. De esto se desprenden tres consecuencias: En primer lugar, la virtud moral no es un automatismo que lleva a hacer siempre lo mismo sin necesidad de elegir. La virtud no suprime la elección, sino que la perfecciona; no ahorra la decisión, sino que permite elegir bien en las más variadas circunstancias. Al respecto, Millán-Puelles afirma:

Semejante mecanicismo es incompatible, a todas luces, con el concepto aristotélico del hábito electivo [...], pues la elección implica el ejercicio del libre albedrío humano [...]. Por lo demás, los actos mecánicamente ejecutados son los que tienen lugar sin la conciencia de ellos, y los semejantes a ellos son los acontecidos con una conciencia sumamente débil de su realización. En cambio, los actos que las virtudes morales hacen posibles se realizan con la conciencia clara de que los estamos ejerciendo y de que usamos en ellos nuestro libre albedrío. Y aunque es cierto que las virtudes morales facilitan y hacen grato el cumplimiento de nuestros deberes, ello no quiere decir que «mecanicen» ese cumplimiento. Hacer algo con facilidad y deleite no es lo mismo que hacerlo sin libertad (1994, pp. 552-553).

Así, pues, no es tan sólo que las virtudes morales sean, digámoslo así, de origen mecánico sino también que el libre albedrío humano es necesario para cada uno de los actos que ellas hacen posibles. En segundo lugar, el acto propio y principal de la virtud moral (aunque no el único, como veremos enseguida) es la elección moralmente recta (S. Th., I-II, q. 58, a. 1, ad 2; q. 65, a. 1). Los actos de las virtudes intelectuales, el desarrollo de una suma algebraica por ejemplo, son objeto de elección (yo decido de ponerme a desarrollar ahora la suma algebraica), pero no son en sí mismos elecciones morales. En cambio, los actos de las virtudes éticas son siempre una elección con connotación moral: una acción caritativa, un rechazo a un acto de soborno, etc.

Por último, para que se pueda hablar de elección o acción virtuosa no basta la conformidad de la elección elegida a la norma ética, sino que se requiere también un determinado modo de elegir y de obrar. Más concretamente, se requiere a) saber lo que se hace; b) elegir interiormente la obra buena en cuanto tal, es decir, en cuanto que es un acto de justicia, de templanza, de prudencia, de generosidad, etc.; c) obrar con firmeza y

constancia, sin que la elección o la obra se retracten o abandonen a causa de los obstáculos que se encuentran (*In II Ethicor.*, lect. 4, n. 283).

En resumen, se afirma que la virtud moral perfecciona el obrar libre adecuándose perfectamente al modo de ser de lo perfeccionado. Las virtudes morales son de suyos principios de elección, principios de acciones libres. La virtud no limita la elección, forzándola o restringiendo su campo, sino que hace elegible y amable aquello a lo que inclina: el hábito crea una connaturalidad entre sus actos propios y la persona que los elige. La virtud moral no es un modo de saltarse la deliberación y la decisión, sino un principio que hace que tanto la una como la otra sean acertadas. Cuando la virtud está consolidada, la acción excelente es normalmente fácil y rápida, pero no automática; agradable, pero no instintiva: el virtuoso delibera y elige lo que ha de hacer.

4.2.1.4. La virtud como elección del término medio según la recta razón

Continuando con la segunda parte de la definición aristotélica de virtud moral se dice que la frase: «*un término medio relativo a nosotros*», muestra un factor de *relatividad* que, sin embargo, no establece un relativismo en la acepción subjetivista de este término, sino que es una muestra de *realismo*; porque en ella se tiene en cuenta la *realidad* de la naturaleza individual de cada persona humana. Asimismo toma en cuenta la variedad real de los estados y situaciones en que una persona humana puede hallarse en el curso de su existencia¹⁷. De este modo, se señala que la virtud moral es una expresión concreta de la libertad que armoniza con la realidad singular de la persona humana.

Una propiedad común a todas las virtudes morales estrictamente dichas, o sea, a la justicia, la fortaleza y la templanza, es la de constituir en un prudente medio, igualmente lejano de todo exceso y de todo defecto (S. Th., I-II, q. 64, a. 2). En la fortaleza y la templanza se habla de *medium rationis*, no porque la razón sea atraída a un punto medio a la hora de dictaminar lo que se debe hacer, sino porque el juicio de la razón guía a los apetitos sensibles, cuyos actos son traídos a un punto medio, es

¹⁷ Millán-Puelles (1994, pp. 539-557) sostiene que la índole de la virtud moral como «término medio relativo a nosotros», es una muestra de *realismo* de la esencia de la virtud, porque en ella se tiene en cuenta la realidad de la naturaleza individual de cada persona humana.

decir, se consigue que éstos tiendan a su objeto con un impulso ni mayor ni menor del señalado por la razón.

Por ejemplo, el medio de la virtud humana de la templanza con respecto a la comida consiste en tomar el alimento necesario para conservar la salud, y esto exige tanto refrenar el exceso de la gula como vencer el defecto opuesto de la inapetencia. Sin embargo, el medio no es idéntico para cada persona, sino que lo establece la prudencia en cada caso atendiendo a las condiciones particulares de cada uno (Millán-Puelles, 2001, p. 658).

En la virtud de la justicia, cuyo objeto es el derecho, el *medium rationis* coincide con el *medium rei*, porque aquí no se regula el exceso o el defecto de una pasión, sino la posesión de una cosa (un derecho) que puede lesionarse por exceso o por defecto: justo es el que da a cada uno lo suyo, ni más ni menos.

También la prudencia se relaciona con el *medio*, pero no en la forma en que ello ocurre a las virtudes morales estrictamente dichas, las cuales son medidas o reguladas por él, sino precisamente a la inversa, de suerte que la prudencia determina y formula ese medio a que ellas deben ajustarse. La expresión “medio prudencial” significa que es algo establecido por la prudencia para las otras virtudes que rigen la moralidad de la conducta humana. (Millán-Puelles, 2001, p. 659).

El término medio virtuoso es relativo a cada uno, y «está regulado por la recta razón en la forma que lo regularía el hombre verdaderamente prudente». El acto realizado por el hombre virtuoso es seleccionado e imperado por un juicio racional, es decir, por el juicio de una razón, la cual se encuentra perfeccionada por la virtud de la prudencia. La prudencia señala lo que se ha de querer (voluntad) o desear (apetitos sensibles), y por ello se dice que la prudencia es *auriga virtutum*, guía de las demás virtudes.

La virtud de la prudencia es tratada en el siguiente apartado. Por ahora basta señalar que las virtudes morales, consideradas globalmente, son principios de acciones buenas y excelentes, no sólo en cuanto garantizan la realización de las acciones acertadas, sino antes todavía, en cuanto permiten darse cuenta de lo que aquí y ahora conviene hacer. Por tanto, las virtudes morales tienen una importante dimensión cognoscitiva.

Están bien lejos de ser sólo principios ejecutivos de lo que, independiente de ellas, se sabe que es bueno. Es verdad, se ha dicho ya, que es posible tener un conocimiento teórico de las acciones que nunca se deben hacer, porque se oponen a las exigencias esenciales de una virtud (el robo, por ejemplo), y que este conocimiento puede transmitirse a través de la enseñanza. Pero, sólo las virtudes morales garantizan que ese conocimiento teórico sea también una convicción personal, firme y práctica, a la cual se adecue siempre el propio comportamiento. El conocimiento moral práctico presupone las virtudes, y sin ellas es muy fácil, como enseña la experiencia, que quien teóricamente está convencido de que no se debe robar, robe; y que quien sabe que se debe respetar al prójimo, no lo respete (Millán-Puelles, 1994, pp. 546-550).

Visto lo anterior, sólo queda decir que todo lo que el hombre puede hacer de sí mismo de cara a su humanización, también con ayuda ajena, tiene que ver con el aspecto moral de su existencia. Si la educación es una ayuda en la humanización del hombre, no puede prescindir de una influencia moral afirmativa. La tarea educativa establece, entre el educador y el educando, una relación que es esencialmente moral, es decir, orientada al mejoramiento de la persona en tanto que persona; dirigida, en último término, a ser mejor persona en sentido ético. Por tanto la índole moral de la actividad educativa no le viene de la enseñanza de conocimientos teóricos o del intercambio de valores morales a los que eventualmente puede dar a lugar. Dicha índole moral depende, en fin, de que la educación consiste en una apelación a la libertad desde una concepción de aquello que el hombre puede y debe dar de sí, desde una exigencia de su *deber ser*. La educación en las virtudes fundamentándose en la visión teleológica de la vida, está en armonía con el *deber ser* de la persona humana.

4.2.2. La virtud de la prudencia

4.2.2.1. Superioridad dinámica de las virtudes morales

Anteriormente se ha hecho referencia a la distinción entre las virtudes intelectuales y las virtudes morales. Ahora se profundiza más en este tema porque nos permite aclarar la relación que existe entre la virtud de la prudencia y las virtudes morales. Se inicia este tema con una cita de Millán-Puelles (2001):

Cómo hábitos operativos, las virtudes morales son buenas en un sentido muy diferente a aquel en que lo son las intelectuales [...]. El

bien de la virtud intelectual es un valor humano relativo, mientras que el de la virtud moral es humanamente absoluto. Por otra parte, la virtud intelectual no es, de suyo, una inclinación de la voluntad, sino un hábito del entendimiento, de tal manera que se la puede tener y no hallarse apetitivamente inclinado al acto respectivo. Representa, por tanto, una aptitud o capacidad intelectual para realizar bien un tipo determinado de actos, mas no una propensión habitual de la voluntad a imperarlos. Hace posible el buen uso del entendimiento en alguna materia, pero no hace que la voluntad dé efectividad a ese buen uso posible. La virtud moral, por el contrario, no es una mera aptitud o capacidad de obrar bien, como tampoco es el vicio una simple facultad de obrar mal, sino que, tanto el uno como la otra, son propensiones (habituales) a la operación voluntaria, de suerte que la virtud moral puede ser definida como la inclinación habitual al acto humano moralmente bueno (pp. 655-656).

En este sentido hay, pues, una preeminencia de las virtudes morales sobre las intelectuales, que no consiste en la superioridad de los objetos o de las potencias de las primeras sobre los de las segundas – antes, por el contrario, desde este punto de vista es preciso afirmar la mayor perfección de las virtudes intelectuales –, sino en la *más perfecta posesión*, por parte de la virtud moral, de la índole misma de virtud, esto es, de principio de acción u operación: la virtud intelectual sólo confiere la capacidad de obrar bien; y como no afecta a la voluntad, sino al entendimiento, cabe que, aunque éste tenga esa habilidad, aquélla no se decida a usarla, o también a usarla mal. Así por ejemplo, quien sabe hablar con elegancia, puede no querer hacer uso de esa capacidad en una ocasión determinada (para hacer reír al auditorio), o puede usarla para el mal (para engañar).

Basándose en este sentido, Millán-Puelles afirma que el fin de la educación estriba, de un modo principal, en las virtudes morales (1963, p. 81). Sin embargo, esta afirmación, debe ser entendida en todo su rigor. Y para ello, hay que tener en cuenta lo que antes se ha dicho acerca de la *superioridad dinámica* o de eficacia de la virtud moral. En modo alguno se trata de rebajar la importancia de las virtudes intelectuales. Pero, es el caso que no basta al hombre la mera posesión de la virtud intelectual. Es preciso, además, que use bien de ella. Y tal uso depende de la voluntad, a la que la virtud moral perfecciona, dándole la debida inclinación. Por consiguiente, sin excluir del fin de la educación a la virtud intelectual, lo que aquí se mantiene es la *efectiva primacía de la virtud moral*, por

convenir a ésta, más rigurosa y originariamente que a aquélla, la índole de perfección dinámica u operativa, es decir, de virtud, ya que su posesión no da tan sólo la *facultad*, sino también *el ejercicio de la operación recta*. (p. 81)

Con todo, para conocer exactamente este punto, es necesario recoger también otra enseñanza importante que Millán-Puelles toma del Aquinate, sobre las relaciones entre la virtud intelectual y la virtud moral. Se trata en concreto del problema de si es posible la posesión separada de las mismas. ¿Puede haber virtud moral sin virtud intelectual? Y recíprocamente: ¿Puede haber virtud intelectual sin virtud moral? A la primera pregunta responde Santo Tomás afirmando que la virtud moral exige solamente dos virtudes intelectuales: el intelecto (como hábito natural de los primeros principios) y la prudencia¹⁸. Y, a su vez, la respuesta a la segunda cuestión consiste en afirmar que, con excepción de la prudencia, todas las virtudes intelectuales se pueden dar sin las virtudes morales (S. Th., I-II, q. 58, a. 5).

Millán-Puelles sostiene que si se considera en su conjunto la doble respuesta del Aquinate, aparece la virtud de la prudencia como el punto de intersección de las virtudes intelectuales y las morales. Ella misma participa, a la vez, de una y otra condición. Es virtud intelectual por su esencia, y virtud moral por su materia (S. Th., I-II, q. 58, a. 3, ad 1). Pero, surge un problema: ¿no es un círculo vicioso el hecho de que la prudencia suponga las virtudes morales y éstas, a su vez, supongan la prudencia? Dar respuesta a esta cuestión conduce a tratar el tema de la relación que hay entre las virtudes morales y la prudencia, un tema interesante que permitirá comprender mejor el dinamismo de las virtudes morales como principios naturales de la razón práctica.

4.2.2.2. Las virtudes morales y la prudencia

Millán-Puelles sostiene que para acercarnos a dar una respuesta al aparente círculo vicioso (que la prudencia suponga las virtudes morales y éstas, a su vez, supongan la prudencia) es necesario advertir la distinción

¹⁸ «La virtud moral puede existir sin algunas virtudes intelectuales, como la sabiduría, la ciencia y el arte, mas no sin el intelecto y la prudencia. Sin prudencia, en efecto, no puede darse la virtud moral, porque esta es un hábito electivo, es decir, que determina la buena elección»: S. Th., I-II, q. 58, a. 4.

que hace Santo Tomás entre el plano de la intención del fin y el de la elección de los medios:

La prudencia supone las restantes virtudes morales en lo que atañe a la intención del fin. Para obrar rectamente en sentido moral es preciso, ante todo, que se quiera el bien, esto es, que la voluntad esté inclinada a él. Y ése es el momento de la virtud moral distinta de la prudencia. Por consiguiente, es preciso decir que la prudencia alcanza de las otras virtudes morales el fin en que se funda y a cuyo servicio ella misma se pone. Pero a cambio de esto la prudencia confiere a esas otras virtudes la posibilidad de conseguir rectamente el mismo fin, verificando ella, por su parte, la debida elección de los medios¹⁹ (Millán-Puelles, 1963, p. 84).

Por tanto, no hay aquí ningún círculo vicioso. Lo que hay entre la prudencia y las demás virtudes morales es un mutuo complementarse en orden a la práctica del bien: La justicia, la fortaleza, la templanza y las demás virtudes morales suministran el fin; la prudencia elige los medios correctos para su concreta ejecución; y de esta suerte, afirmar que ambas cosas son precisas, equivale a decir que cada una necesita de la otra para la efectiva práctica del bien.

El primer efecto de las virtudes morales es modificar la intencionalidad básica de la voluntad y de los apetitos sensibles, de modo que sean habitualmente tendencias o deseos razonables, esto es, habitualmente conformes al bien humano (Millán-Puelles, 1963, pp. 82-83).

La intencionalidad virtuosamente ordenada de las facultades apetitivas constituye el principio propio de la actividad prudente, y en este sentido se dice que la prudencia presupone las virtudes morales. La prudencia dirige las acciones concretas, y para ello no bastan los principios universales de la ética, sino que son necesarios también los principios particulares, que son la intención aquí y ahora de los fines

¹⁹ Millán-Puelles sigue el texto tomista: «Para que la elección sea buena se requieren dos cosas: en primer lugar, que haya una debida intención del fin, y esto se hace por la virtud moral que inclina al apetito a un bien conveniente a la razón, que es el fin debido; en segundo lugar, que el hombre elija rectamente los medios, y ello no es posible sino por la razón que rectamente aconseja, juzga y preceptúa: lo cual pertenece a la prudencia» (S. Th., ., I-II, q. 58, a. 4).

virtuosos, verdadero punto de partida del razonamiento concreto y atento a las circunstancias particulares que conduce a la acción. Lo que aquí se trata de explicar y de asegurar no es la idea general de que se debe obrar con justicia, sino la acción singular con la que una persona resolverá con justicia las diversas situaciones concretas en las que se vaya encontrando.

Sin embargo, esto no quiere decir que basten las virtudes morales para ser prudente, lo que equivaldría a negar la necesidad de la prudencia²⁰. La inclinación habitual del apetito hacia los fines de las virtudes es condición necesaria, pero no suficiente. Supuesta la recta intención, queda la labor de buscar las acciones finalizadas y juzgar acerca de su idoneidad, labor que le corresponde a la virtud de la prudencia.

Ahora, se analiza el plano de la elección: la intención estable de los fines virtuosos permite a la prudencia juzgar e imperar la acción concreta que aquí y ahora realiza la persona virtuosa. El juicio y el imperio de la virtud de la prudencia son necesariamente verdaderos, con una verdad de naturaleza peculiar, que se suele llamar *verdad práctica*. Como la razón especulativa es verdadera cuando se conforma a sus propios principios, la razón práctica es recta cuando se conforma a los suyos, que son las intenciones virtuosas. Por eso la verdad práctica consiste en la conformidad del juicio y del imperio de la acción al apetito recto, esto es, al deseo del fin virtuoso (S. Th., I-II, q. 57, a. 5 ad 3).

La verdad práctica de los imperativos prudenciales depende de su conformidad con el apetito recto, es decir, del hecho de que la acción elegida – esto y no aquello – realice aquí y ahora el deseo de justicia o de obrar con templanza. La verdad práctica presupone la presencia aquí y ahora del deseo recto y, por tanto, depende de él (si no se desea resolver un problema con justicia no buscamos el modo de hacerlo ni elegimos la acción justa), pero es específico del orden práctico el que no sólo las conclusiones (imperativo prudencial) dependan de los principios (intención virtuosa), sino que también los principios dependan a su vez de las conclusiones: si se elige una acción contraria a la justicia, porque

²⁰ Millán-Puelles (1963, p. 85): «Sin la virtud moral, la prudencia es enteramente imposible; y sin la prudencia, la virtud moral puede existir, pero sólo de un modo incoativo, tan sumamente imperfecto, que más puede acarrear males que bienes». El texto tomista de esta tesis es: S. Th., I-II, q. 58, a. 4, ad 3.

se hace muy difícil cargar ahora con el peso del obrar justo, en ese momento desaparece la intención concreta de la justicia.

Esta influencia recíproca no es propiamente un círculo vicioso. El acto intencional de las virtudes morales es *principio* del juicio prudencial acerca de las acciones que lo realizan, y este juicio es *regla* del movimiento del apetito hacia esas acciones (Millán-Puelles, 1994, pp. 519-523). En otras palabras, lo que se quiere señalar es que el orden práctico está dominado por lo que podríamos llamar «la ley de la coherencia» entre los fines y las acciones elegidas en vista de ellos (Rodríguez, 2004, p. 222). La intención de un fin lleva a elegir acciones congruentes con él, de forma que la afirmación o negación definitiva del fin tiene lugar en la realización de la acción congruente o incompatible con él. La intención del fin virtuoso es un buen principio, pero es necesario además determinar la acción concreta en orden al fin virtuoso, y esto es objeto de la virtud de la prudencia (Pieper, 1969, p. 127)

Las anteriores observaciones que se han señalado, llevan a Millán-Puelles (1963) a la conclusión que, en la enseñanza de Santo Tomás, el fin de la educación está centrado en la virtud de la prudencia. Citamos el texto de esta afirmación:

Educar la prudencia es lograr en el hombre el *status virtutis* de que habla Santo Tomás, en la medida en que únicamente a través del desarrollo y perfeccionamiento de aquella puede lograrse que las semillas de la virtud moral, connaturales a nuestro ser, germinen y den fruto cada vez más granado y abundante (p. 86).

Como antes se señaló, la prudencia es, a la vez, virtud intelectual y virtud moral. Gracias a ella, la voluntad y el entendimiento se compenetran dentro del organismo de la vida moral. Asimismo, es clara la primacía de la virtud moral sobre la puramente intelectual, en lo que concierne a la efectiva dirección de nuestra vida; pero la virtud moral necesita de la prudencia, primero, para constituirse ante todo como virtud y diferenciarse así de su simple germen o comienzo y, posteriormente, para incrementar su perfección y alcanzar los más altos niveles.

Formando la prudencia, no se limita la educación a un sector más o menos importante, sino que se extiende a la totalidad moral de nuestro ser. La posesión de la prudencia hace posible al hombre la recta

autonomía de su conducta: aquella libertad por la que llega a regir por sí su propia vida, y gracias a la cual se encuentra en condiciones de hacerse íntegramente responsable de ella.

La educación de la virtud de la prudencia ha de orientarse a que el educando sea capaz de juzgar y discernir con arreglo a criterios racionalmente fundados, a que tenga las herramientas propias para pensar y actuar correctamente, es decir a que sea una persona con criterio y personalidad.

Esta noción de educar en la prudencia involucra a la inteligencia, a la voluntad y a las demás facultades humanas, por cuanto señala al hombre como dueño de su propia vida. La voluntad no puede ser una mera pantalla donde se proyectan estímulos, tanto pulsiones interiores como presiones externas y sociales. Ser prudente significa poseer un dominio sobre las propias acciones, saber dirigir la vida con una orientación precisa, tener un proyecto vital propio, eligiendo los medios y las acciones correctas para llegar a él. Por tanto, la virtud de la prudencia no es sólo cuestión de fuerza de voluntad sino un modo inteligente de actuar. Hay que actuar con determinación, pero también con habilidad intelectual en sentido práctico, tener la habilidad de crear virtudes en la propia vida, de poner en ella, en el ejercicio de la libertad, las cualidades morales que formen nuestra propia personalidad.

CAPÍTULO V : TEORÍA DEL PROCESO FORMATIVO

El quinto capítulo del trabajo de investigación lleva por título *Teoría del proceso formativo*, y tiene por objetivo describir de modo filosófico las bases y los presupuestos esenciales del proceso educativo según el pensamiento de Antonio Millán-Puelles.

Se trata de una exposición teórica, en el sentido de que no intenta dar normas concretas de cómo realizar la formación de la personalidad humana. Su objetivo es únicamente exponer la teoría de dicha proceso, la base filosófica donde se puedan asentar las normas directrices de una concreta práctica educativa.

El presente capítulo se divide en cuatro partes relacionadas entre sí: La primera parte hace referencia a la causa eficiente principal de la educación, como también a los agentes y ámbitos de la formación humana. La parte segunda trata sobre el modo en que Millán-Puelles entiende la educación como formación de la persona humana. Dicha formación implica la adquisición de las virtudes como perfecciones de las potencias operativas. La exposición del modo cómo se realiza el perfeccionamiento intelectual del educando será el tema de la tercera parte. Y por último, el cuarto apartado se refiere al tema de la formación moral. En ella, se analiza la interrelación de los términos de libertad, virtud y educación.

5.1. Persona humana y educación

5.1.1. El inacabamiento humano

El inacabamiento humano aparece como la condición más radical de posibilidad del aprendizaje²¹. Si la conducta humana estuviera determinada *ad unum* por pautas biológicas, no tendría sentido alguno el aprendizaje. Ahora bien, dado que la biología no le da resuelta la vida, necesita el hombre fijar su conducta en una concreta dirección, y para ello necesita también de la ayuda de los demás.

En este apartado se analizan dos características que ilustran de manera suficiente hasta qué punto el ser humano es una realidad inacabada: En primer lugar, que el hombre no es un animal de instintos puros; y, en segundo lugar, que el hombre es un “ser abierto a la realidad”.

5.1.1.1. Tendencias humanas y no instintos puros

Iniciamos la explicación de esta característica con un texto de Millán-Puelles (1994):

Calificar de instintivas a las tendencias humanas naturales no es realmente admisible. [...] Lo que aquí ha de considerarse decisivo es que la idea del instinto no nos sirve para la correcta intelección de las tendencias humanas naturales [...]. Y no nos sirve porque el modo según el cual funcionan los instintos se encuentra determinado enteramente, mientras que las tendencias humanas naturales no imponen formas enteramente determinadas a la conducta que es regida por ellas. Es decir: además de que podemos oponernos a nuestras tendencias naturales, también tenemos la posibilidad de elegir entre diversos modos de actuar en conformidad con cada una de ellas. En oposición al obrar instintivo, que es, para cada instinto, un solo modo de obrar, el actuar que concuerda con las tendencias humanas naturales admite, para la adecuación con cada una de ellas, diversas

²¹Este tema se trata teniendo como fuente los estudios de Barrio, J.M. (1995). Aspectos del inacabamiento humano. Consideraciones desde la Antropología de la educación. *Revista Española de Pedagogía*, n. 53, pp. 75-103; y de Sacristán, D. (1982b). El hombre como ser inacabado. *Revista Española de Pedagogía*, n. 40, pp. 37-45. Ambos autores han abordado el tema del inacabamiento humano desde la perspectiva del pensamiento de Antonio Millán-Puelles.

modalidades entre las cuales podemos, en principio, elegir. (pp. 492-493)

En el hombre no se puede hablar, propiamente, de instintos puros, debido a la enorme complejidad de la mayoría de sus conductas, siendo así que lo propio de los instintos es dar lugar a comportamientos fijos, que se verifican siempre de la misma manera. Es lo que se observa en la conducta de los animales irracionales. Por el contrario, el hombre no puede reducirse a lo que de él se sabe gracias a los conocimientos de la biología. No cabe duda que éstos aportan noticias sustantivas sobre lo que es el hombre, pero lo más sustantivo en él no es lo que le viene dado sino lo que él se da a sí mismo.

El modo que tiene el hombre de conducirse en la vida no es explicable en función de pautas de comportamiento fijo. Aunque el concepto de naturaleza humana hace referencia a un conjunto originario del obrar humano, no puede entenderse que la naturaleza del hombre dé lugar a operaciones iguales en todos los individuos.

Como suele expresarlo Millán-Puelles (1976), la naturaleza es un *principio fijo* de comportamiento, pero no un principio de *comportamientos fijos* (p. 36). Estos son más propios del animal irracional, en el que la pauta es esencialmente instintiva y determinada a un solo modo de actuar.

En tanto que animal, también en el hombre puede hablarse de conductas instintivas, pero éstas se dan impregnadas de elementos de *racionalidad* y, por ello, elevadas al nivel espiritual, propio también de su naturaleza. A continuación se analiza la tesis de que el hombre carece de instintos puros o, dicho de otra manera, que sus tendencias están impregnadas de racionalidad.

Una tendencia instintiva es un dinamismo interno – no es algo estático –, algo que nos hace entrar en movimiento. Un movimiento que, además, involucra un cierto esfuerzo orientado al alcance de algo que se nos presenta como la satisfacción de un apetito sensible y, por tanto, como un bien apetecible, algo que nos produce o reporta placer, o al menos neutraliza un displacer. En el hombre esto lo hay evidentemente: «Tiene instinto de conservación, hay hambre, sed, instinto sexual, etc.

Todas ellas, en el hombre son tendencias naturales» (Millán-Puelles, 1994, p. 493).

De entrada, el hombre comparte con todos los demás seres una primerísima tendencia natural que es la tendencia a perseverar en el ser, a permanecer en la existencia, tendencia que en algún modo viene a identificarse con su propia naturaleza (Millán-Puelles, 1994, p. 506)²². En segundo término, en tanto que ser vivo, esa tendencia primera a perseverar en el ser se traduce como tendencia a permanecer en la vida, a continuar viviendo. Y, puesto que la vida es una cierta praxis, entonces esa tendencia natural primera se modula en todo ser vivo en la forma de que él tiende a realizar las operaciones específicas de su propio grado de vida. En el caso humano, tales operaciones son el conocimiento intelectual y la voluntad; pero incorporando, a su vez, las operaciones propias de la vida vegetativa (crecimiento, nutrición y reproducción) y sensitiva (conocimiento y apetito sensibles), operaciones que en el hombre quedan asumidas e integradas en el nivel de la vida racional por el mismo principio vital (*anima*); de suerte que, como afirma Millán-Puelles (1974), «comemos con la fantasía y con la razón no menos que con la boca y el estómago» (p. 28). Es decir, el motor que anima al hombre es unitario – su misma y única alma espiritual – y, por tanto, es en virtud de ella por lo que el hombre desarrolla todas sus operaciones vitales, tanto las vegetativas como las sensitivas y las espirituales.

Es justamente esta interpenetración de actividades, unificadas por un único principio animador, la que permite hablar de una “impregnación racional de los instintos”, y la que hace imposible entender la vida y conducta humana desde parámetros meramente instintivos. (Sacristán, 1982)

Asimismo, Millán-Puelles, siguiendo el pensamiento tomista, dice que las tendencias humanas naturales son indeterminadas en lo que atañe al modo de ejecutar el acto orientado por ellas. En otras palabras, que tenemos la posibilidad de elegir el modo de actuar en conformidad con cada una de ellas. Por ejemplo: el hambre, que ciertamente está al servicio de la tendencia natural del ser humano a conservar su vida, no

²²Millán-Puelles sigue la clasificación tomista de las tendencias humanas naturales. Para ello se remite al siguiente texto: Tomás de Aquino, *S. Th.* I-II, q. 94, a. 2.

impone una única forma de comer. Siempre cabe la posibilidad de elegir el modo particular de hacerlo.

Así se entiende que en el hombre el dinamismo propio de los instintos esté, más que matizado, profundamente caracterizado por la racionalidad, de modo que el hombre puede, no sólo experimentar una tensión natural a satisfacer una necesidad, sino *darse cuenta* de ello, hacerse cargo, vivirse a sí mismo instado por el hambre, la sed o el instinto sexual; y, a su vez, secundar esa tendencia dándose cuenta de ella, asumiéndola conscientemente y aceptándola. Ello mismo hace posible que, también de forma consciente, no la acepte, aún sin dejar de vivirse instado por ella. Puede decir “no” a su instancia, cosa que ningún otro animal puede hacer.

5.1.1.2. El hombre, un ser abierto a la realidad

Una de las características más nobles del modo de existir humano, pasando ya de lo biológico a lo racional o espiritual es su necesidad de “hacerse cargo de la realidad”. Este “hacerse cargo” se ha de entender en la doble acepción que en castellano reviste el giro lingüístico: Por un lado, de un *modo cognoscitivo*, el hombre necesita “tomar nota” del mundo que le rodea, conocerlo, comprenderlo; de otro, el hombre precisa hacerse cargo de la realidad también de un *modo dominativo*, es decir, necesita “adueñarse” de ella.

A esto se ha referido Millán-Puelles (1967), al decir que el hombre es un “ser abierto a la realidad”²³. El hombre no sólo necesita situarse en relación con la realidad que le rodea, sino también en relación con su propia realidad. Una característica propia del hombre es que vive haciéndose cargo de lo que él es. No puede vivir “sin darse cuenta”, como los demás vivientes no personales. Esto explica, en buena medida, que el mismo ser del hombre no sea impermeable a lo que le ocurre y, mucho menos, a lo que él hace. Todo lo que al hombre le rodea le modifica de alguna manera, y al hacerse cargo de ello enriquece su propio ser.

²³En nuestro trabajo de investigación, este tema lo hemos tratado en el Capítulo III. 3.2.2. El trascender intencional.

Así, el modo más humano de vivir es conocer y dominar la propia realidad en relación con la realidad ajena. Y el vivir humano, a su vez, comprende lo que biológicamente es cada individuo humano – incluida su herencia específica – y lo que es de un modo biográfico, en lo cual se incluye también una herencia cultural. En efecto, el hombre ha recibido su existencia. Su libertad, a su vez, es un dato, y cuenta, además, con todo el aparato de tradiciones culturales y con la experiencia vital acumulada de las generaciones que le han precedido en la tarea de conducirse en la vida. Millán-Puelles subraya que, si bien es verdad que la vida no nos ha sido dada hecha, no cabe pensar que de hecho no se nos ha dado nada con que afrontarla:

No estoy hecho del todo, pero tampoco estoy del todo por hacer, y aquello que está hecho ya en mí mismo – no por mí, sino en mí – lo está de tal manera, que me confiere la posibilidad-necesidad de hacer opciones. Lo que en mí y a mí mismo me confiere tal posibilidad-necesidad ya está hecho del todo: es mi ser sustancial, radicalmente fáctico, que, como tal, no puede estar semi-hecho. Pero yo no soy únicamente mi propio ser sustancial, sino también lo que libremente voy haciéndome *como sujeto activo de mis opciones, aunque a la vez como sujeto pasivo de mi peculiar «necesidad» de hacerlas*. (1994, p. 412)

A partir de la herencia, contando con esa base fáctica, el hombre, sin embargo, ha de enfrentar cada alternativa en solitario. Nadie puede vivir por mí, y ello, en definitiva, porque nadie puede optar por mí. La libertad supone un comienzo casi absoluto, y cada alternativa me pone en la tesitura de optar, en la forma de traer a la realidad mi propio ser, naturalmente no en un sentido ontológico, pero sí en un sentido moral.

Aún con esto, las opciones que encauzan la vida humana no constituyen una iniciativa absoluta, pues arraigan en ese tipo de facticidad que podemos llamar cultural. Al respecto, J.M. Barrio (2004) señala:

Lo que cada individuo añade a la especie, a saber, la radical novedad de su biografía, no es posible sin que el individuo comience echando raíces en todo el bagaje de vida vivida por los congéneres que le han precedido en la tarea de vivir. La mutua imbricación entre lo que hace y lo que recibe marca indefectiblemente la vida de cada hombre. (p. 102)

Todo esto ilustra que al hombre no sólo le es posible sino necesaria la educación. En efecto, la realidad humana está en una permanente y peculiar relación con la realidad exterior a él. El hombre no es una entidad aislada. Dicha relación le enriquece en lo que él es, pero necesita aprender a relacionarse con el mundo de una forma auténtica y completa, y eso no le viene dado por su propia biología.

La educación contribuye al perfeccionamiento del hombre en aquello que mejor le caracteriza como hombre. Lo característico del modo de vivir humano es el conocimiento intelectual y la voluntad. En la medida en que la educación es una ayuda para que el hombre conozca y quiera, más y mejor, la educación contribuye a que el hombre sea más de lo que es biológicamente. Para que la vida humana tenga ese *plus* biográfico más allá de lo simplemente biológico, es preciso que incorpore la vertiente relacional de la que venimos hablando, y eso no es posible sin educación.

5.1.2. La causa eficiente principal del aprendizaje formativo

El valor eminente de la educación se funda en su directa e inmediata relación a la persona; de la suprema dignidad de ésta resulta la excelencia de la educación: «la dignidad es una preeminencia o excelencia por la que algo resalta entre otros seres por razón del valor que le es exclusivo o propio» (Millán-Puelles, 1994, p. 457). Así, la tarea de educar es excelente, no por su consistencia intrínseca, esto es, por su eficacia productiva, sino que destaca sobre otras tareas – por eso es excelente – por su objeto propio, que es la persona.

Por eso en la educación cabe decir que, en cierto sentido, el resultado ya está dado en el principio: el resultado no puede ser otro que la condición personal del educando. En educación no cabe hablar de producción, sino de *formación*; pues «se trata de dar forma a lo ya formado, no en cuanto formado, sino en cuanto incompletamente formado» (Altarejos, 1986, p.17). La atención a la condición personal del ser humano proporciona inmediatamente la más saludable y veraz orientación al quehacer educativo. Siguiendo la tesis tomista, Millán-Puelles (1963) afirma:

Hablando propiamente, el educador no forma al educando, sino que éste se forma con la ayuda coadyuvante del educador. El educador no

puede producir ni obtener personas; esto sería negar su dignidad esencial. El educador sólo puede cooperar en la plenificación de la condición personal del educando: sólo puede propiciar o fomentar su formación. (p. 131)

Según esta tesis, la enseñanza es fundamentalmente una *ayuda* y el maestro, por tanto causa coadyuvante de la formación del educando. La enseñanza consiste en una cooperación que tiene como supuesto la operación del discípulo. Aprender no es, por tanto, un puro recibir, sino una verdadera acción que el educando ejerce con el auxilio o concurso del maestro. En general, toda ayuda supone dos actividades: la del que ayuda y la del ayudado. El primero tiene que contar con que el segundo haga algo por su parte. De lo contrario, no hay propiamente ayuda, porque no existe cooperación, sino una sola y exclusiva operación.

Pero el maestro es una causa coadyuvante precisamente porque el discípulo tiene un *poder activo* para formarse: un poder que pone en ejercicio, bajo el concurso y guía del maestro. Millán-Puelles para explicar esta tesis utiliza “la analogía tomista de la edificación” (S. Th. I, q. 117, a. 1). En ésta hay ciertamente que contar con la naturaleza de los materiales. Los elementos de que la casa se hace constituyen una causa material que a su modo y manera condiciona, además de la casa, a al arte de edificarla; pero no son un agente de la edificación: no poseen de suyo ningún poder activo para producir la obra, y, por tanto, no pueden funcionar como causa eficiente de la misma. En cambio, en el arte de enseñar se ha de contar con la naturaleza del discípulo en su doble función de *causa material* y *causa eficiente* del aprendizaje (Millán-Puelles, 1963).

El principio de crecimiento radica en el educando. Ésta es la primera nota a destacar en la formación de la personalidad humana. Todo lo que el maestro hace es ayudar al discípulo, confortarlo, poner a su disposición los medios que necesita para que él mismo, usándolos y no simplemente recibéndolos, alcance la verdad que se le enseña.

5.1.3. Agentes y ámbitos de la formación humana

Hoy, cuando se habla de educación el referente primario es la escuela, y secundariamente, la familia. En la literatura pedagógica actual se ha adoptado mayoritariamente la distinción entre: a) *educación formal*: la enseñanza académica institucionalizada, desde la educación infantil

hasta la educación superior; b) *educación no formal*: la enseñanza que se imparte organizada y sistemáticamente para atender necesidades particulares, pero fuera del sistema ordinario, como pueden ser los cursos de actualización y perfeccionamiento profesional o las actividades de pedagogía social; c) *educación informal*: todo otro tipo de aprendizajes que se realizan a lo largo de la vida, y que tienen lugar en ámbitos donde no se imparte una enseñanza organizada y programada racionalmente: por ejemplo, en la familia y en la empresa laboral (Altarejos, 1999).

Esta división muestra claramente su criterio de distinción: la preeminencia de la escuela como agente primordial y principal de la educación. Es una consecuencia del cientificismo pedagógico y también de la concepción de la sociedad como artificio, fruto del contrato social. Por ello, sólo puede hablarse propia y rigurosamente de educación cuando es *formal*; esto es, cuando la enseñanza es promovida y gestionada por una institución social que se constituye *ad hoc* – la escuela – y que la desarrolla racionalmente, comunicando los conceptos y contenidos metodológicos de las ciencias según las pautas de la investigación pedagógica sobre los procesos de aprendizaje. Asimismo se llega a admitir como inevitable la atención a la educación *no formal*, debido a la complejidad creciente y el acelerado dinamismo de cambio en la sociedad, que imponen la promoción de actividades docentes fuera de la escuela para subvenir necesidades específicas. No obstante, con todas las diferencias particulares, el modelo sigue siendo la escuela. Dicho de otro modo, la educación no formal es sólo un derivado extensivo de la educación formal. En cuanto a la educación *informal*, se la considera inabarcable por la racionalidad pedagógica, debido a su carácter espontáneo, contingente y circunstancial; es decir, incapaz de ser afrontada científicamente.

Sin embargo, la actividad educativa no es una ciencia, sino un arte; aunque no por ello deja de servirse de los hallazgos de las ciencias de la conducta humana; y este arte empieza a ejercerse en el primer ámbito educativo natural: la familia.

En rigor, el agente real de la formación humana es el educando en cuanto persona, como ya se ha dicho. Al hablar de otros agentes educativos se entiende como agentes *coadyuvantes* o *ministeriales*, pues sirven o ayudan a ella, a la formación humana; entre ellos, los primeros son los padres. La más completa argumentación de esta tesis proviene de

Tomás de Aquino, y ha sido clara y certeramente analizada por Millán-Puelles (1963). Sintéticamente, se considera a la educación como tendencia y obligación de los padres, puesto que es considerada como *prolongación natural de la generación y nutrición*.

Del mismo modo que el cuidado de alimentar a los hijos es la prosecución de engendrarlos, el bien sucesivo y debido, lleva a los padres a la solicitud por educarlos; de este modo, la educación no sólo es un derecho, sino que es prioritariamente un deber (Millán-Puelles, 1963, pp. 32. 98).

Esta tesis también ha sido desarrollada y defendida por Polo (2006) con una idea sugestiva: el hombre nace prematuramente y desarrolla una estrategia de *nidificación en la familia*. En los animales suele distinguirse estrategias reproductivas sin crianza (ejemplo, la tortuga) y aquellos otros a cuya estrategia se denomina nidificación (los pájaros), que como nacen incapaces de volar tienen que ser alimentados por sus padres. Siguiendo con el ejemplo de la tortuga, apreciamos que ésta pone los huevos, pero ni siquiera los incuba; simplemente se marcha y los deja. De manera que cuando nacen las pequeñas tortugas tienen que irse de frente al mar sin que nadie les enseñe. Esto demuestra que existen animales que en cuanto nacen ya saben lo que deben hacer. De estos animales no se puede decir que nacen prematuramente. Por otra parte el período de nidificación de los pájaros es corto; en cambio, el del ser humano es muy largo. Por esta razón, concluye L. Polo que la familia humana es la más perfecta o más avanzada forma de la estrategia de nidificación. El hogar es necesario porque el hombre es un ser que nace prematuramente. Se requiere, por tanto, un procrear cuidando, alimentando y educando. En el hombre, la familia es su primer ámbito de educación (Polo, 2006, pp. 115-117).

Hay también otra razón para afirmar que los padres sean los primeros y principales educadores: su enseñanza es casi inevitablemente individualizada; lo cual es el primer requisito de una formación del ser humano como persona. Además, dicha individualización comporta el reconocimiento tácito, pero fehaciente, de la condición personal de sus hijos. Sin necesidad de apelar a la instancia jurídica, ética o a la antropológica, desde la misma reflexión sobre el sentido personal de la educación se descubre la excelencia educativa de la familia. Los padres son los primeros educadores en su ámbito propio, que es su familia; la

causa no es otra que el vínculo estricta y radicalmente personal que une a padres e hijos. En tanto que ámbito, en la familia tienen lugar otras *influencias* formativas, como la de los hermanos entre sí, e incluso la de los hijos respecto de los padres. Este dinamismo de actuaciones educativas e influencias formativas se realiza en la convivencia familiar, que es una genuina *práxis* educativa, por cuanto emplaza cotidianamente a sus miembros a reconocerse y reconocer a los otros como personas. Asimismo, Alvira (1988) afirma que el carácter personal se descubre en las relaciones puramente interpersonales propias de la familia: «en la familia doméstica uno nunca aparece como individuo, sino como padre, madre, hijo, hermano, es decir, como persona. Si no hay familia doméstica, el hombre no descubre su carácter personal» (p. 103).

Las relaciones interpersonales se sustentan en las instancias afectivas de la personalidad humana: sentimientos y voluntad. Por ello, a los padres, como agentes primarios de la formación humana en el ámbito natural de la familia, les compete la educación de la afectividad, que también se realiza naturalmente, partiendo del amor conyugal que se expande en amor paterno-filial y amor fraternal.

Por otro lado, debido a la extensión y diversificación del saber humano, los padres no están capacitados para subvenir todas las necesidades que conlleva la formación intelectual y cultural; por ello se recurre a una ayuda específica para completar la misión educativa. Comparecen así los maestros como agentes educativos, y su ámbito propio, que es la escuela. Así lo señala Millán-Puelles (1963):

[...] Tales limitaciones son, numéricamente hablando, muy considerables, y en la práctica puede llegar hasta impedir el ejercicio de aquella facultad. En tal caso, los padres están en la obligación de procurar que alguien les complemente o sustituya en la formación intelectual de sus hijos. (p. 111)

Consideradas como instituciones sociales, la relación entre familia y escuela, tiene carácter de *delegación*²⁴. Delegar es dar una persona a

²⁴ F. Altarejos utiliza el término *delegación* para explicar la misma idea de Millán-Puelles de que los padres deben de procurar que alguien les complemente o sustituya en la formación intelectual de sus hijos cuando las circunstancias lo requieran. (Altarejos & Naval, 2004, p. 186)

otra la jurisdicción que tiene por su dignidad u oficio, para que haga sus veces o conferirle su representación; se trata, pues, de una relación de tipo jurídico definida por la confianza y la responsabilidad mutuas. Los padres delegan en la escuela la formación intelectual de sus hijos en aquellos aspectos que ellos no pueden atender debidamente; lo que significa que encargan a los maestros que *hagan sus veces* en este aspecto de la formación humana.

Esta relación no supone merma alguna en la autonomía y la responsabilidad docente de los maestros, pues, por definición, quien delega no puede inmiscuirse en el quehacer del delegado, quien en caso contrario no sería tal, sino sólo un mero suplente ocasional. Según la dimensión jurídica de la delegación, a quienes delegan le compete la concesión y la revocación del encargo, pero no su gestión. Así, pues, el sentido originario del magisterio escolar o académico estriba no en la suplencia, sino en la *delegación* de los padres para las funciones educativas precisas en la formación intelectual de los hijos (Altarejos & Naval, 2004).

La escuela es el ámbito propio del maestro como agente de la formación intelectual. Al tiempo que promueve la formación cultural, es también un poderoso agente de socialización. Ésta es propiciada mediante la convivencia de los niños en el entorno escolar; esta función se prolonga durante la adolescencia y la primera juventud y constituye la sustancia de la influencia educativa de la escuela como ámbito formativo.

No cabe duda de que, además de esta influencia formativa del ámbito escolar, también está la misma sociedad como otro ámbito formativo, y según se mire parece ser el escenario educativo más destacado en la actualidad. Es cierto que en la convivencia social se reciben influencias formativas, pero la dispersión e irregularidad de éstas, su fragmentación práctica y su referencia impersonal, la hacen intratable pedagógicamente. Sólo cabe hablar con rigor de elementos de forma; y así se ha hecho en la temática clásica de los gobernantes y de las leyes como agentes indirectos de la formación humana (Millán-Puelles, 1963, 108-121).

5.2. Educación y formación

5.2.1. Sobre la noción de formación

En el seno de la psicología cognitiva reciente, el pensamiento constructivista trata de subrayar que el aprendizaje humano no es el resultado de una mera pasividad; el psiquismo del que aprende no es sólo la plasticidad respecto a una influencia configuradora externa. Es básicamente el propio individuo el que va construyendo su personalidad y los contenidos de su inteligencia, pero eso sí, a partir de los materiales que recibe a través de la experiencia y de la instrucción. En esa adquisición, lo nuevo pasa a ser significativo si se asienta y reobra sobre lo ya asimilado. Es obvio, que en esta labor, el educando puede ser auxiliado, y tal es la tarea del que enseña. Pero éste no hace más que disponer los materiales, las categorías conceptuales y las informaciones necesarias; y a partir de ese material es la propia inteligencia del que aprende la que otorga sentido, significado y orden al conocimiento.

La base del pensamiento constructivista es la teoría kantiana del conocimiento. Esta ha subrayado con acento especial la tarea absoluta del sujeto en el acto de conocer: la iniciativa, no sólo principal, sino única, le corresponde a él. Al respecto Barrio (2004) afirma:

La concepción kantiana no sólo es ajena sino que está en la base misma del planteamiento constructivista. [...]. La cosa no hace nada para que el sujeto la conozca; más bien al contrario, se oculta (*noúmenon*). El sujeto es el que la dota de cognoscibilidad, a pesar suya, constituyéndola como objeto mediante las formas puras *a priori* (el espacio-tiempo en el nivel sensorial y las «categorías» en el nivel intelectual). Por tanto, es el sujeto el que constituye al objeto, en cuanto tal, en «puro» objeto (*ser-para un sujeto*). El acto cognoscitivo, en fin, aparece en el kantismo como una peculiar síntesis hilemórfica – de materia y forma – aunque no en el sentido aristotélico, sino en el más sencillo del par contenido-estructura. En principio, Kant dirá que el contenido o materia del conocimiento le viene dado al sujeto desde fuera, pero antes de ser estructurado o formalizado resulta radicalmente incognoscible; es la «multitud caótica» de las sensaciones (*Mannigfaltige*). Como lo caótico es lo que no se deja conocer, es preciso que el sujeto ponga orden. El sujeto aporta la forma, y con ella, la condición fundamental de la objetividad; el objeto total es una producción del sujeto y el «ser» del objeto es su ser-objeto-para-el sujeto. (pp. 209-210)

Esta visión contrasta mucho con lo que Millán-Puelles expone al tratar de la libertad trascendental del entendimiento, según la cual las cosas también poseen una cierta iniciativa en el conocimiento, y es justamente el dejarse conocer. Por muy activo que sea el sujeto – que evidentemente lo es – no sólo él es activo, o mejor dicho, no lo es en un sentido absoluto: hay algo en las cosas que hace posible que las conozcamos. Por tanto, no todas las condiciones de posibilidad del conocimiento son subjetivas, sino que hay algo en las cosas que las hace cognoscibles, y esto, primera y radicalmente, es *que son*²⁵.

Esta consideración remite al término «forma», que según la tradición aristotélica es un principio activo que con la materia constituye la esencia de los entes. En dicha tradición de pensamiento, como es sabido, el concepto de forma es correlativo al de materia. En referencia a esta última significación, Millán-Puelles (1974) señala la estrecha concomitancia entre las nociones de formación, información y conformación. Dicha concomitancia se advierte partiendo de la idea que el hombre es un ser no encerrado dentro de los límites de su naturaleza física, sino abierto a la totalidad de lo real.

Ahora bien, para que se dé dicha apertura al mundo, las realidades que lo integran han de tener, en primer lugar, la cualidad de “dejarse ver”. Captar la realidad presupone que ella es captable, que hay en ella una especial capacidad respecto del espíritu: un estar abierto ante él. Al respecto, Barrio (2004) afirma: «Dicha capacidad puede ser comprendida como no-repugnancia de la cosa respecto del sujeto que la capta. Y esta índole abierta de lo real es previa a la capacidad del sujeto: antes que la capacidad trascendente del espíritu humano, es el propio ser el que posibilita que el sujeto lo objective» (pp. 211-212).

Cuando dicha apertura de lo real se corresponde con una efectiva intelección actual, el sujeto queda impregnado del ser intencional de las cosas del mundo. Este es el sentido primario y más inmediato del término “formación”: en que la información que

²⁵Este tema lo hemos desarrollado en el capítulo III, 3.3.2. La libertad trascendental como apertura al ser.

recibimos de lo real reobra sobre nuestra propia estructura cognoscitiva, enriqueciendo nuestro ser con la realidad de lo que captamos, apropiado por nosotros de modo inmaterial. Dicho enriquecimiento es real puesto que la forma inmaterial de lo captado es tenida efectivamente por el que capta.

Esta idea es sumamente importante; sin embargo, el término “formación” tiene un sentido más pleno, más rico. Para ello es necesario hacer una explicación más detallada sobre el proceso del quehacer educativo, donde convergen dos actividades recíprocas: el enseñar y el aprender.

5.2.2. La actividad de enseñar

La enseñanza es una actividad transitiva o transeúnte y culmina en su producto, que es la lección²⁶. Esto no significa que el docente no realice una acción inmanente; pero no es la dimensión predominante que defina su actuación. La enseñanza cumple las condiciones requeridas para que una actuación pueda considerarse actividad: su finalidad es exterior a la misma actividad, se realiza procesualmente, desemboca en algo hecho – la lección –, concluye en un determinado momento y construye o modifica una realidad extrínseca a la potencia, que en este caso es el lenguaje.

Enseñar es mostrar algo mediante signos; en la educación, la enseñanza es mediante signos lingüísticos preferentemente. Etimológicamente, “enseñar” deriva de *insignare*: marcar, delimitar, señalar. Así, la actividad de la enseñanza se rige principalmente por un saber técnico de la comunicación. Corresponde al que enseña conocer y manejar técnicamente las capacidades humanas que permiten la comunicación; entre ellas, por supuesto, y principalmente, el lenguaje. Y no exclusivamente el lenguaje propio de la ciencia o saber que se enseña, sino también, y sobre todo, el lenguaje en su vertiente comunicativa interpersonal.

La enseñanza educativa no puede constituirse como divulgación científica, y no le corresponde el exclusivo uso del lenguaje conformado

²⁶ Para este apartado, además de las fuentes de Millán-Puelles, se utiliza la obra de Altarejos, F. (2002). *Dimensión ética de la educación*. Pamplona: Eunsa.

en la ciencia. La dimensión pragmática del lenguaje en la enseñanza se traduce en un lenguaje *retórico*. La retórica no quiere engañar; quiere presentar la verdad de modo que pueda mover a la acción, en otras palabras, busca *persuadir*²⁷. Ésta es la diferencia que media entre ciencia y sabiduría: la ciencia promueve la actividad científica; la sabiduría, la acción humana. Millán-Puelles en su obra *La función social de los saberes liberales* afirma:

El caso de la retórica nos interesa aquí de una manera especial. En ella, efectivamente, vienen a enlazarse dos especies distintas de la contemplación o «theoria». Por su materia objetiva, por su fondo, la retórica – igual que la enseñanza – implica siempre una especulación previa, cuyos resultados el orador expone. Pero, además, por la belleza de la forma, la retórica da lugar al oyente, por ella seducido, a una contemplación de tipo estético, inmanente, igualmente distinta a toda actividad utilitaria. (Millán-Puelles, 1961, p. 19)

Del mismo modo Altarejos señala que el discurso retórico se diferencia del científico porque éste pretende informar, mientras que aquél al tiempo que informa, busca sobre todo *persuadir*. El conocimiento de la verdad, por sí sólo, no mueve a la acción; se precisa que la verdad, además sea enseñada como *verosímil*, como semejante y análoga a otras verdades de carácter práctico, poseídas ya por el sujeto: en esto consiste la *persuasión* (Altarejos, 2002, p. 106).

Cuando alguien es informado de algo, adquiere un nuevo conocimiento; pero si solamente hay eso, lo más seguro es que apenas incida en su acción. Una enseñanza que sea educativa se define precisamente – ya se ha dicho – porque su resultado debe promover una *acción* en el educando; si no lo consigue, no hay enseñanza educativa. Por lo tanto, una enseñanza concebida solamente como simple instrucción, no es formativa, por muy verdadera y rigurosa que sea la información o instrucción presentada.

Ahora bien, si en la enseñanza se debe usar un lenguaje persuasivo, debemos decir que el educador debe ser un sujeto que posea la verdad; las formas inteligibles, objeto material de la educación, deben ser

²⁷Un interesante estudio sobre este tema lo podemos ver en Naval, C. (1992). *Educación, Retórica y Poética*. Pamplona: Eunsa.

primero entendidas por el maestro. «La enseñanza implica, en el docente o maestro, la perfecta acción de la ciencia; por lo que es necesario que aquel que enseña o el maestro, tenga explícita y perfectamente la ciencia que causa en otro, como llega a tenerla el que aprende por la doctrina» (Tomas de Aquino, De Veritate, q.11, a. 2 in c).

Esta reflexión dirigida hacia el propio saber o la propia virtud hace que éstos se conviertan ante la memoria de sí como una vivencia. La experiencia nos dice que todo aquello que se presenta como objeto de nuestro conocimiento se convierte en parte de nuestra vida. Las palabras del maestro fluyen entonces de esa experiencia de vida, que busca transmitirse, comunicarse. De este modo, las palabras del educador se convierten en lenguaje persuasivo, imprescindible de toda educación del hombre, pues expresan la realidad en tanto contemplada, es decir, entendida y amada primeramente por el maestro.

De lo dicho anteriormente, se concluye que, si bien es cierto, la enseñanza es una actividad; sin embargo, también en ella está presente la dimensión de acción, pues el educador antes de enseñar ha tenido que contemplar la verdad (acción inmanente), y además la lección que transmite tiene como finalidad despertar en el educando una acción formativa. Por tal motivo “enseñar” lleva implícito un carácter formativo que enriquece a la actividad educativa.

5.2.3. La acción de aprender

El aprender puede ser entendido como actividad o acción. En sentido pleno, hay educación cuando lo aprendido se realiza como acción, pues ésta tiene una finalidad inmanente que redundando en el perfeccionamiento de las potencias del educando²⁸. Sin embargo, también puede considerarse el aprender como actividad; y esto sucede cuando la finalidad del aprender es adquirir una destreza o habilidad, útil para realizar otras actividades.

Estos dos modos del aprender son complementarios y compatibles: el educando, en el proceso del aprender, realiza actividades psicofísicas,

²⁸« En definitiva, la causa principal de la formación o educación es, en todos los casos, el sujeto humano que la adquiere. Este sujeto es quien *se* perfecciona por los actos *propios* que realiza en orden a las virtudes, intelectuales o morales» (Millán-Puelles, 1963, pp. 175-176).

actividades intelectuales que al ser “queridas” por el educando se integran en su vida a modo de acción inmanente²⁹.

La *contemplación* es el término clásico que designaba la actuación racional en la que se funden entendimiento y voluntad, comprender y querer. Aristóteles habla de la contemplación como acto propio de la razón en sus dos dimensiones: intelectual y volitivo (Ética Nicomáquea, 1098 a). Así, cuando se contempla, no sólo se conoce, sino también se quiere plenamente lo que se conoce. La forma perfecta del conocer se da cuando el conocimiento es comprendido según su plena actuación inmanente, y en la medida en que compromete a la razón en su totalidad, como el específico obrar integrador de la inteligencia y la voluntad (Pieper, 1974, p. 300).

Siguiendo estas afirmaciones se puede decir que la, formación constituye el nombre propio de la acción educativa en el que aprende. Psicológicamente, acción formativa es el aprender que requiere actuación intelectual, pero junto con ella, también debe haber actuación volitiva. La lección enseñada será realmente educativa, no sólo cuando posibilite el conocimiento, la comprensión intelectual, sino también cuando promueva el acto de la voluntad del educando.

La *práxis* o acción, sustancialmente, supone el uso activo de la voluntad, es decir, el aceptar o rechazar, el querer o no querer. Esto explica la afirmación de que el principal agente en la adquisición del saber es el mismo educando, siendo el educador causa instrumental. Se dice esto del aprendizaje, pero referido a la formación. Efectivamente, no es el educador el que forma en sentido estricto: sostener lo contrario sería negar la naturaleza libre de la voluntad personal (Millán-Puelles, 1963, p. 135).

El educador contribuye con su enseñanza a la calidad de la formación que, en propiedad, realiza el que aprende. El educando no sólo recibe del maestro los medios de enseñanza, sino que debe “usarlos”. Y para pasar a la acción, es necesario primeramente un “querer”, un acto de la voluntad. El perfeccionamiento humano conlleva la unidad de la

²⁹Se analiza el dinamismo antropológico del aprendizaje en los próximos apartados. 5.3. El perfeccionamiento intelectual y 5.4. La formación moral.

persona y, con ella, la integridad de su actuación: no cabe una acción intelectual – acción en sentido propio, con finalidad inmanente – que lo sea sin relación directa a la voluntad.

Esto se implica de la noción de aprender como acción, del aprender como formación, que se corresponde adecuadamente con el sentido propio de enseñar, que no es el de informar, sino el de mostrar la realidad de un determinado modo: de modo que suscite acción intelectual y volitiva en el educando.

Como se ha dicho en anteriores apartados, la *acción* tiene una finalidad inmanente, pues su efecto no revierte al exterior, sino que redundando en la potencia. Aquí está sin duda la clave del quehacer educativo: en la mejora personal suscitada por el acrecentamiento de las potencias. Por la misma esencia de la actuación humana, como consecuencia de la acción formativa se propician actividades transitivas; pero la intencionalidad educativa se dirige directa e inmediatamente a promover acciones en quien aprende. La verdadera eficacia educativa no radica principalmente en las actividades realizadas por el educando sino en su acción inmanente de aprender, que es la realización del perfeccionamiento humano.

Ahora bien, Millán-Puelles (1974) señala que «la *formación* lleva a la *con-formación*, pues lo captado *permanece* establemente en quien lo capta» (p. 432). La tradición aristotélica-tomista, señala que todo acto engendra en la potencia del sujeto una disposición que participa del principio mismo de que a su vez el acto en cuestión procede. Y cuando estos actos se repiten voluntariamente, la disposición se intensifica y se arraiga en la potencia, de tal manera que se establece de modo permanente en ella, convirtiéndose en algo habitual, concretamente en un *hábito*. De este modo, la formación de la personalidad humana entra en relación con dos realidades fundamentales: el hábito y la virtud.

5.2.4. Hábitos y virtudes

La mención de los términos “hábito” y “virtud” en la actualidad parece suscitar por lo común dos referentes tan dispares como desviados

del recto sentido que tienen ambos conceptos³⁰. Por un lado, la noción de hábito remite a una especie de freno e impedimento para la acción libre; a un modo de actuar que opera como un lastre inercial respecto a toda novedad. En cuanto a la virtud, se la considera como una abstracción ilusoria, interesante, pero desencarnada de la conducta moral; y así, una persona virtuosa es un arquetipo ético, una tipificación o patrón moral considerado como excelso o triunfante; es decir, idealmente bello, pero inasequible prácticamente. Por lo primero, se piensa que los hábitos deben ser expurgados de la personalidad, pues sofocan su acción creativa y enriquecedora al operar como determinantes constrictores de la actuación; y respecto a las virtudes, éstas deben ser olvidadas por su sublimidad y su heteronomía que también frustran el dinamismo personal.

Sin embargo, hábito y virtud son dos conceptos que expresan precisamente lo contrario de lo supuesto: manifiestan la operatividad libre y radical de la persona desde sí misma, expresan el incesante dinamismo para que se realice la naturaleza de la persona humana; ni constricción, ni inmovilidad, ni excelsitud ideal. Hábito y virtud – ésta no es más que una cualificación positiva de aquél – sólo son la expansión propia de la libertad, donde se realiza la real autonomía personal en la actuación ordinaria de cada día.

La diferencia entre hábito y virtud no es de contraposición, sino de complementación. “Hábito”, viene de *habitus*, que significa lo habido, lo tenido. Por otra parte la palabra “virtud” deriva del vocablo latino *virtus*, que equivale al término *vis*, cuyo sentido es “fuerza”. En una acepción más limitada, significa un hábito adquirido que perfecciona o refuerza a alguna potencia activa. Tomada de esta manera, la palabra “virtud” no tiene en todos los casos un sentido moral. De ahí que en el lenguaje filosófico se llama también virtudes a unos hábitos tales como las ciencias especulativas y las técnicas, que perfeccionan al entendimiento independientemente de la moralidad de la conducta. (Millán-Puelles, 2002)

³⁰ Para este apartado además de las fuentes de Millán-Puelles se usa como referencia bibliográfica la obra de Altarejos & Naval (2004) *Filosofía de la educación*. Pamplona: Eunsa, pp. 191-197.

Se atribuye a Agustín de Hipona la definición de la virtud como “la buena cualidad mental, por la que se vive rectamente y de la que nadie hace un mal uso”. Millán-Puelles señala que esta fórmula es indudablemente agustiniana por serlo los elementos integrados en ella, aunque el mismo San Agustín no llegó a conjuntarlos para hacer una definición de la virtud. Las fuentes agustinianas de las que esos elementos se han tomado son: *Cont. Julián.*, IV, cap.3; *De lib. arb.* , II, caps. 18-19, y *Quaest.*, q.3. (Millán-Puelles, 2002, p. 595).

De una manera más breve, la virtud puede definirse, simplemente, como “el hábito operativo bueno”; y ése es el modo en el que se expresa su esencia cuando al estudiar las cualidades se las clasifica en sus diversos géneros y especies. El único inconveniente de esa definición es que no resulta tan explícita como la agustiniana, aunque tiene, en cambio, la ventaja no sólo de ser más breve, sino también de hacer constar expresamente que la virtud es un hábito. Por esta razón, Millán-Puelles afirma que ambas definiciones se completan, y de ahí que sea útil el contar con las dos (2002, p. 595).

Así debe empezar a entenderse la noción de virtud en su recto y pleno sentido. Ante todo, una virtud es el elemento perfectivo de una potencia en cuanto que, adquirido por el ejercicio, significa el crecimiento de la potencia y por eso, ante todo, remite a su capacidad de obrar más y mejor.

5.2.5. La educación como formación de virtudes

La formación de hábitos operativos buenos o virtudes con la ayuda de la enseñanza es la esencia de la educación; y siendo las virtudes perfecciones intrínsecas de las potencialidades humanas, la educación se realizará según la capacidad de actualización de éstas. Así, en la primera infancia no cabe hablar plenamente de formación intelectual, pues la inteligencia opera débilmente en cuanto tal potencia; aunque esto no impide que puedan desarrollarse ciertas habilidades concretas partiendo de algunas disposiciones particularmente activas en los sujetos. (Millán-Puelles, 1963, p. 128)

Esta consideración indica que la educación, como el mismo crecimiento personal, tiene una jerarquía y unos grados en su realización que se corresponden con la naturaleza ético-antropológica de la persona. El desarrollo jerárquico de la potencias determina el sentido y la

progresión de la acción educativa, haciendo que ésta atienda a lo primario antes que a lo superior, aunque sin negar su mayor excelencia. Así, las potencias superiores (la inteligencia y la voluntad) siendo el objeto supremo de la enseñanza y el núcleo decisivo de la formación humana, no son, pese a ello, el primer referente de la acción educativa; pues las potencias superiores requieren un desarrollo proporcionado de las inferiores para poder operar en plenitud. Dicho de otro modo: siendo los hábitos intelectuales, junto a la justicia y la prudencia, las virtudes superiores, la formación humana comienza atendiendo a las potencias sensitivas a través de las virtudes de la templanza y la fortaleza (Millán-Puelles, 1963). Este orden es cronológico, pero también es constitutivo del dinamismo operativo humano y, por tanto, también de la acción educativa: no sólo hay que comenzar por lo sensitivo en los niños, pues también debe tenerse en cuenta en el aprendizaje de los adultos.

Según esto, la acción educativa tiene las siguientes referencias, ordenadas según la progresión debida de la formación humana: En primer lugar, tenemos las funciones vegetativas y locomotrices. La base elemental de la formación humana consiste en aprender a usar y regular la nutrición y los movimientos de los órganos externos e internos. Cada vez más, la atención a estas funciones primarias del organismo es creciente en el saber y la práctica pedagógica. Millán-Puelles (1963), también le da suma importancia:

[...]. Dedicarse en los primeros años de la prole a atender sus exigencias materiales es, a la vez, poner las condiciones para hacer posible su otro desarrollo, el del espíritu. De esta manera, el cuidado físico del hombre en los primeros años de la vida no es simplemente *previo*, sino también, por las razones antedichas, *preparatorio* de la formación intelectual y moral en que la educación consiste según su sentido más noble. (p. 42)

En cuanto tales, estas enseñanzas no son objeto propio y directo de la formación humana, pues su dinamismo es constitutivo del ser humano y congénito en él. Sin embargo, en cuanto que la actuación de las potencias superiores revierte sobre estas funciones, la educación debe contar con su presencia. Así, en los primeros años de vida, la educación consiste en modalizar las funciones vegetativas y locomotrices, determinando su actividad sobre todo en tres campos: la alimentación, la higiene y los movimientos corporales.

En segundo lugar, tenemos la educación de las potencias sensitivas. En éstas ya puede decirse con rigor que empiezan a formarse los hábitos y las virtudes básicas. En las potencias sensitivas de carácter cognoscitivo se distinguen los sentidos externos (tacto, gusto, olfato, oído y vista) y los sentidos internos (sentido común, imaginación, memoria sensible y cogitativa). La acción educativa incide en ellas presentando objetos sensibles y promoviendo la ejercitación de estas potencias en orden a la actuación de las superiores potencias intelectivas; es el ámbito de actuación de la llamada educación estética:

[...] Al hablar de educación estética, la referencia común es el desarrollo de la capacidad de percibir y apreciar la belleza; de tal modo que una persona educada estéticamente es aquella que puede gozar en la contemplación de la belleza de las obras de arte y de múltiples situaciones bellas de la vida. Así considerada, esta capacidad supone la integración de las potencias racionales y las potencias sensitivas, consideradas éstas como básicas o elementales, y aquéllas como terminativas o finales. No cabe una experiencia o delectación estética que no se realice en y desde los sentidos; pero éstos no operan como tales si no se ordenan a las potencias superiores. (Millán-Puelles, 2001, p. 350)

Millán-Puelles dice poco sobre la formación estética; y, en lo que respecta a la formación afectiva, centra su estudio sólo en la formación de los apetitos sensibles. Esto no quiere decir que les de poca importancia, o tenga una visión reductiva de ellas. Lo que sucede es que nuestro autor considera la formación de la inteligencia y de la voluntad como principio operativo de orden, que dan sentido de finalidad a la formación de la sensibilidad y de la afectividad. Por este motivo, si bien no las estudia por separado y de modo exhaustivo, las vemos integradas dentro del perfeccionamiento intelectual y de la formación moral.

En cambio otros autores han tratado la educación de la sensibilidad con más detalle como Polo (2006). Es muy interesante su estudio sobre la educación de la imaginación. La primera fase de este sentido interno se suele llamar *imaginación eidética*. Ésta consiste en reproducir sólo imágenes, aisladas, sin establecer relaciones entre ellas. Este tipo de imaginación se puede detectar especialmente en los niños. También es posible advertirla en los sueños, en los que la sucesión de imágenes es incoherente.

En este nivel, las imágenes no están organizadas. Por esto es que si una persona humana no desarrolla su imaginación y se queda sólo con la imaginación eidética sufre un gran desorden y queda a merced de ellas, sumiéndose en una situación caótica, distrayéndose continuamente, y agitándose por las variadas emociones e inquietudes que ese caos provoca en el interior del sujeto. Por esto es conveniente educar la imaginación del educando, de lo contrario ésta se convierte en la “loca de la casa” (frase de Teresa de Ávila), afectando la vida personal y sus actividades, como por ejemplo el estudio.

El maestro respetando la edad del educando debe motivar el crecimiento y formación de la imaginación hasta que llegar a los niveles más altos (la imaginación representativa). Para ello hará uso del juego, del mito o cuentos ejemplares, fomentando el ejercicio de pequeñas asociaciones y construcciones, tanto literarias como matemáticas; por ejemplo, la geometría euclídea ayuda al adolescente a entrar en el mundo de la imaginación representativa o simbólica. También es conveniente encauzar la imaginación a través de la creación artística en todas sus modalidades, las artes plásticas, la música, el teatro, la poesía etc. «La educación de la imaginación es muy importante porque si ésta no alcanza su nivel máximo, la inteligencia funcionará mal. La inteligencia depende de lo que se le dé para abstraer, porque *la inteligencia empieza abstrayendo a partir de las imágenes*» (Polo, 2006, p. 149).

En lo que respecta a la educación de los sentimientos, Castillo observa que esta educación es importante porque en primer lugar nosotros somos los responsables de nuestros afectos, ya que otorgamos a la realidad, a las cosas, a las personas, la capacidad de fascinarnos, de repelernos o de atemorizarnos. Por esto, para poder dirigir bien nuestra afectividad, tenemos que partir de que los seres humanos tenemos tres dimensiones activas de nuestro ser: la inteligencia, la voluntad y la afectividad, las cuales se encuentran muy unidas, de manera que si la inteligencia está oscurecida, la voluntad se vuelve ciega, y entonces la afectividad se desata sin control. (Castillo, 2003, pp. 26-28).

5.3. El perfeccionamiento intelectual

5.3.1. El punto de partida: Las virtudes intelectuales primarias

La inteligencia humana, a la que Aristóteles comparaba con una «tabla rasa en la que nada hay escrito», no dispone, propiamente, de

ningún “haber natural” a partir del cual, pudiera desarrollarse y perfeccionarse. Pero al dar sus primeros pasos se troquelan en ella una serie de hábitos cuya silenciosa pero efectiva presencia determina toda la vida intelectual del individuo, de manera que, aun sin ser estrictamente innatos dichos hábitos, su manera de poseerlos es natural. Millán-Puelles (1963), siguiendo el pensamiento aristotélico-tomista habla de dos hábitos:

La formación intelectual es formación de las virtudes intelectuales, pero sobre la base, a su vez, de unas virtudes intelectuales primarias que no se logran por el solo esfuerzo personal ni tampoco recibiendo una enseñanza. Estas virtudes son, concretamente, en todo ser humano, el *intelecto* – no como simple y nuda facultad intelectual, sino en tanto que hábito de los primeros principios especulativos – y la *sindéresis* o hábito de los primeros principios prácticos. (p. 124)

Los primeros principios en el orden teórico – en cuya posesión habitual consiste el *intelecto* – son el principio de no-contradicción (una cosa no puede ser y no-ser a la vez y en el mismo sentido), el de identidad (algo es idéntico a sí mismo), el de tercio excluso (no hay una tercera alternativa entre ser y no-ser, lo cual es una cierta formulación del primero), el de causalidad (todo lo que llega a ser necesita de una causa), el todo es mayor que la parte, etc. El uso normal de la inteligencia supone la validez general de dichos principios, que lo son, en definitiva, porque ninguna proposición puede ser verdadera y válida si no es una extensión o concreción de ellos, principalmente del principio de no-contradicción.

En el uso práctico de la inteligencia – el que se refiere no a cómo son las cosas sino a cómo debe ser el obrar humano libre – cualquier juicio o proposición presupone la validez general del principio de conveniencia y discrepancia: *haz el bien y evita el mal*, imperativo práctico cuya verdad se deriva de una verdad de orden teórico, a saber, el juicio de valor: “lo bueno debe ser realizado, lo malo evitado” (S. Th. I-II, q. 94, a. 2 c). La posesión habitual de este principio, de manera que pueda ejercer su eficacia lógica-deontológica sobre cualquier juicio práctico – norma, prohibición, consejo, etc. – es lo que se conoce con el nombre de *sindéresis* (S. Th. I, q. 79, a. 12, in c.).

Sobre estos hábitos naturales, la inteligencia individual de cada persona irá adquiriendo y desarrollando otro tipo de hábitos

cognoscitivos, que serán los que determinen, en buena medida su peculiar modo de pensar y vivir. En la categoría de los hábitos intelectuales individuales, la epistemología aristotélica incluye, por ejemplo, la sabiduría, la ciencia, la prudencia, el arte, y otros a los que se le suelen llamar “talentos”, a saber, aptitudes individuales que aparecen distribuidas de forma muy variada en cada persona: hay quienes poseen mayor facilidad para el razonamiento abstracto, otros para la intuición, otros para la resolución de problemas, etc. (Millán-Puelles, 1963, pp. 126-128)

5.3.2. Las operaciones propias de la inteligencia

Sobre el perfeccionamiento intelectual Barrio (2004) afirma: «Para comprender lo que educativamente se puede hacer para desarrollar la inteligencia es capital no perder de vista su auténtica índole y, en concreto, su esencial vinculación con la sensibilidad» (p. 216).

El punto de partida de nuestro conocimiento es sensible, se produce mediante imágenes, que luego sirven como material a partir del que se constituyen los conceptos e ideas. Todas las operaciones del conocimiento sensible, tanto externo como interno (ver, imaginar, recordar, etc.) se ejecutan con imágenes, semejanzas o «especies» de los entes materiales, singulares y concretos. Según la explicación más clásica, el proceso de la abstracción consiste en una «iluminación» del entendimiento agente sobre las especies sensibles impresas en la imaginación para extraer, de aquellas que se refieren a un mismo tipo de objetos, sus *características comunes*, las cuales quedan registradas en el llamado «intelecto pasivo», algo parecido a una memoria intelectual. Este guarda, impresas en él, las especies inteligibles en potencia, hasta que son actualizadas ante la presencia de una nueva imagen que se corresponde con las características comunes en él registradas. Al revertirse el contenido de una especie impresa inteligible sobre la imagen de un objeto singular (*conversio ad phantasmata*), entonces se completa el proceso de la abstracción y se produce propiamente el concepto. Por tanto este se concibe a partir de dos elementos: el elemento sensible y el intelectual, revertido nuevamente a lo sensible. (Barrio, 2004, p. 217).

En la dinámica del aprendizaje intelectual es muy importante tener esto en cuenta, pues la enseñanza ha de producirse mediante la adecuada articulación entre el concepto y la imagen, a través de los ejemplos. Proveer de adecuados ejemplos sensibles es hacer más accesible el

concepto o idea correspondiente, aunque llega un momento en que no se puede eludir el trabajo de la abstracción, y se hace necesario prescindir de los ejemplos: éstos ayudan a aproximarse al concepto, pero no pueden suplirlo (Sartori, 1998).

El proceso que da lugar a la formación de un concepto es denominado por los aristotélicos «simple aprehensión», pues consiste en la aprehensión de lo más simple que hay en la inteligencia humana, a saber, el concepto. Sobre la base de los conceptos, y usándolos como material básico, tienen lugar las otras operaciones lógicas propias de la inteligencia humana: el juicio y el razonamiento discursivo.

5.3.3. La búsqueda de la verdad y la adquisición del saber

No es difícil comprender que la inteligencia busca la verdad, y que el dominio de la realidad se apoya en el acercamiento cada vez más profundo y extenso a la misma. Existe la tendencia educativa de considerar prioritario el desarrollo de las capacidades humanas antes que el conocimiento del saber. Pérez (2008) afirma que ambas cualidades actúan la una en la otra de manera dialéctica. El comienzo del conocimiento se realiza a través de los sentidos, la inteligencia, etc., pero el progreso que logra el educando depende del *saber alcanzado*. Esto quiere decir que es la búsqueda de la verdad lo que anima el desarrollo personal, y sólo cuando se va progresando en su alcance, llevando a la inteligencia al límite de la verdad y lo desconocido, se puede alcanzar el máximo desarrollo de las capacidades (p. 315).

Millán-Puelles sostiene que la génesis efectiva de la adquisición del saber es, en esencia, idéntica tanto en el aprendizaje por enseñanza como por la investigación. Y esto se debe a que el entendimiento tiene, en lo esencial, una manera, y solamente una, de adquirir el saber. La fuente es el siguiente texto tomista:

[...] De un modo semejante, acontece también que en la adquisición de la ciencia el que enseña a otro le lleva al conocimiento de las cosas que ignoraba, de una manera idéntica a aquella en la que alguien, por sí mismo, pasa al conocimiento de lo que no sabía. Ahora bien: el proceso de la razón que llega por vía inventiva al conocimiento de lo desconocido, consiste en aplicar a determinadas materias los principios comunes evidentes de suyo, pasando así a algunas conclusiones particulares, y de éstas a otras; y por ello se dice que un hombre enseña a otro en tanto que le expone por medio de palabras

este proceso racionativo que por la razón natural hace en sí mismo; y de esta forma, la razón natural del discípulo llega a conocer lo que ignoraba, utilizando, a modo de instrumentos, las cosas que se le proponen. (De Veritate, q. 11, a. 1)

Así, pues, el proceso esencial de la razón en la adquisición del saber es el que tiene como punto de partida los primeros principios, y como etapas o fases intermedias, en primer lugar, la aplicación de estos principios a materias u objetos determinados, y luego, sobre la base de las conclusiones obtenidas, la aplicación a otras nuevas materias que son más determinadas o particulares que las anteriores; y así sucesivamente. La marcha de la razón hacia el saber, el *discursus rationis*, es el tránsito lógico del fundamento a lo fundamentado, de las premisas a la conclusión. (Millán-Puelles, 1963, p. 137)

La génesis del saber no es un simple paso de lo conocido a lo desconocido, un puro añadir verdades a otras que se tenían. La adquisición y el incremento del saber requieren que las verdades ignoradas pasen a ser no sólo conocidas, sino también *sabidas*, es decir, basadas, fundamentadas, en las que ya se poseen. Caso contrario, no se produce ciencia, pues la ciencia requiere la demostración, la prueba lógica que hace ostensible el nexo entre la conclusión y sus principios.

A la unidad objetiva, extramental, que hay entre el fundamento y lo fundamentado, corresponde en la mente la continuidad propia del tránsito de los principios a las conclusiones. Esta fluidez es algo connatural a la razón, que por lo mismo se complace en ella. No obstante, de lo que se trata es, simplemente, de que la facultad intelectual sólo puede funcionar como razón cuando efectivamente actúa de este modo; y de que el conocer solamente es saber cuándo así se le adquiere. En el caso contrario, el entendimiento no funciona de un modo racional, sino de una manera abrupta y discontinua.

La génesis del saber se verifica aplicando principios generales a cosas particulares. Todo el proceso estriba en la contracción de estos principios a materias u objetos más determinados. Tal contracción se puede realizar porque el término al cual se la refiere es subsumible en el principio general del que se parte. La generalidad de este principio se manifiesta en la adquisición del saber como algo justamente actualizable en cada una de las conclusiones que se obtienen. El saber se posee en la

medida en que las nociones integrantes de los primeros principios se sustituyen por otras más determinadas y actuales que estaban *en potencia* en las primeras. (Millán-Puelles, 1963, p. 139).

En resumen, en todo hombre el proceso esencial de la adquisición del saber comprende, los siguientes actos: 1) la captación, por los sentidos internos y externos, de los datos empíricos precisos para poder elaborar los conceptos; 2) los actos propios del entendimiento agente por los que se iluminan estos datos, convirtiéndolos en algo inteligible; 3) la simple aprehensión, por la facultad propiamente intelectual, de los conceptos correspondientes; 4) la aplicación de los primeros principios a estos nuevos conceptos; y 5) la posición o establecimiento de las conclusiones, precisamente como conclusiones, es decir, como el efecto lógico de los principios, de los cuales dimanar por vía de contracción o determinación de las verdades enteramente comunes a las más determinadas y específicas. (Millán-Puelles, 1963, p. 139).

5.3.4. El aprendizaje por enseñanza

Millán-Puelles no se detiene a dar una explicación psicológica del modo cómo se da el aprendizaje; su intención con respecto al aprendizaje es sólo reflexionar filosóficamente sobre lo esencial en el proceso de la adquisición del saber. Se analizan sus principales ideas sobre este tema.

El aprendizaje por enseñanza tiene unos caracteres propios, que se resumen en la “ayuda del maestro”. Entonces la cuestión que ahora surge es: ¿En qué consiste esta ayuda? Para dar una respuesta a esta pregunta el filósofo gaditano utiliza el siguiente texto tomista:

De dos modos [...] lleva el maestro al discípulo desde las cosas conocidas hasta el conocimiento de las que ignora. El primer modo es el que consiste en proponer algunos auxilios o instrumentos de los que el entendimiento del discípulo se sirve para adquirir la ciencia, como cuando le ofrece algunas proposiciones menos universales, de las que, sin embargo, puede el discípulo juzgar por las que ya conoce, o como al presentarle algunos ejemplos sensibles, semejantes u opuestos, o todo lo que tenga el mismo fin, por cuyo medio el entendimiento del que aprende es conducido al conocimiento de la verdad que ignoraba. El segundo modo es el de confortar el entendimiento del que aprende, mas no por medio de alguna virtud activa [...], pues todos los entendimientos humanos son de un mismo grado en la jerarquía de la naturaleza, sino en cuanto que muestra el nexo entre los principios y

las conclusiones al discípulo, que tal vez no tiene la capacidad para pasar por sí solo de los unos a las otras. (S. Th. I, q. 117, a. 1, c.)

Siguiendo a la letra el texto propuesto, habría que pensar que en el arte docente hay dos formas o modos principales: la ayuda y el refuerzo. Lo que el maestro haría serían estas dos cosas: ayudar al entendimiento del discípulo y, en segundo lugar, confortarlo o reforzarlo en su tarea de extraer conclusiones. No obstante, mirándolo con más detenimiento, es fácil ver que también lo segundo es una ayuda. La función del maestro es siempre subsidiaria, auxiliar.

Así, en el primer tipo de actos no expone la manera en que hay que pasar de las premisas a las conclusiones. Se limita sólo a dotar y proveer al discípulo de ciertos instrumentos, cuyo uso hace posible a éste el tránsito deductivo con más facilidad que si careciera de ellos. En cambio, en el segundo tipo de actos el maestro actúa directamente sobre la capacidad del discípulo, al proponer el mismo paso lógico, el orden que hay que seguir, de los principios a las conclusiones. Porque puede ocurrir que, aun habiendo sido preparado para dar este paso, es decir, teniendo los instrumentos convenientes para que sea fácil la inferencia, el discípulo no disponga por sí solo de la concreta capacidad de realizarla, y en esta situación la ayuda que le conviene es la que consiste justamente en hacerle visible la continuidad de los principios a las conclusiones, desarrollándola de una manera explícita y sin omitir ninguna de sus fases.

Ahora bien, la tesis según la cual el maestro es únicamente la causa instrumental del aprendizaje, queda confirmada. El efecto propio de la enseñanza del maestro no podría ser el adoctrinamiento del discípulo si éste no usara lo que aquél le da, incorporándolo, valga la expresión, de una manera vitalmente activa, a su facultad de entender. Esta asimilación o integración de lo que recibe del maestro es algo que el discípulo tiene que realizar, incluso en el caso de que la ayuda sea más formal y directa. La mostración del nexo entre los principios y las conclusiones, que es lo que más puede hacer el maestro por el discípulo, no determina en éste la adquisición del saber si no va acompañada del acto de comprenderla. Así lo expresa Millán-Puelles (1963):

Entender ese nexo, ya mostrado, entre los principios y las conclusiones, es una operación que corre enteramente a cargo del discípulo y que, por tanto, no sólo radica en éste, sino que le tiene al mismo tiempo como su agente o causa principal, aunque se apoye en

la demostración hecha por el maestro; porque al servirse de ella viene a tomarla como una causa instrumental. Sin el poder y el acto intelectivos del discípulo, la demostración del modo de articularse las verdades se cancela en sí misma, quedando sin trascender más allá de la mente del maestro. (p. 143)

Por supuesto, el maestro es causa principal de lo que él mismo ofrece a su discípulo (la enseñanza). Pero esto que le ofrece no es, a su vez, la causa principal de la adquisición del saber, sino algo que se constituye en *instrumento* para esa adquisición, en la medida en que el propio discípulo lo *sobre-eleva* a tal rango, prestándole una última y decisiva capacidad. En efecto, el maestro se vale de palabras, de signos. Estas palabras o signos no producirían ninguna ciencia, si el discípulo mismo no empezara por entender su significación. Dentro del plano lógico, la actividad del que aprende empieza precisamente por hacerse cargo del sentido de las palabras que llegan hasta él. Las palabras son aptas para suscitar un acto de intelección, ya que se dejan asociar con un “sentido” del que por convención actúan como vehículos. Una vez dada la respectiva asociación, la palabra posee una aptitud formalmente semántica para quien sabe la conexión con su sentido. De este modo, al ser oída o percibida, funciona como un signo y remite, por tanto, a su significado.

Con esto no se quiere decir que la palabra sea una verdadera causa agente y con relación a ella, el ser humano que la entiende se comporte como un simple sujeto receptor. Por el contrario, es sin duda la persona humana quien lleva el papel activo en todo ello y quien hace lo decisivo y más fundamental para que las palabras cumplan con su oficio. De esa decisiva actividad, el discípulo no puede liberarse. Es él quien ha de entender los términos con que el maestro le habla; pues por mucha elocuencia que éste tenga, sus ideas no pasan al discípulo por una especie de transfusión conceptual. El que aprende tiene que ir *re-produciendo* lo que le va diciendo el que le enseña, y este reproducir es un verdadero producir los actos de intelección correspondientes a los que hace el maestro. Por eso es éste, por medio de la palabra, solamente una ayuda para aquél, y como quiera que la palabra no constituye más que un instrumento, el maestro es tan sólo la causa instrumental del aprendizaje del discípulo (Millán-Puelles, 1963, p. 145).

Sin embargo, la índole meramente instrumental de la función del maestro no debe interpretarse como algo que disminuya su importancia. Que la enseñanza y el maestro mismo sean agentes auxiliares o instrumentales, no significa que estén desprovistos de la categoría propia de las causas esencialmente activas (Millán-Puelles, 2002, p. 94). El maestro es causa instrumental entendida como causa *per se*, pues el maestro tiene intención propia de que el discípulo aprenda. El educador mueve al intelecto del educando al conocimiento de aquellas cosas que enseña a la manera de un motor esencial que educa de la potencia al acto. El maestro es causa instrumental esencialmente activa porque con la enseñanza brinda la ayuda y el refuerzo que el discípulo *necesita* para la adquisición del saber.

5.3.5. El sentido de la «inventio»

La simple filosofía de la *inventio* no tiene la pretensión de establecer las normas prácticas más idóneas para la tarea investigadora. Es únicamente una teoría, cuyos elementos cardinales han sido descritos en el estudio de la génesis esencial del saber, que acaba de exponerse en un anterior apartado.

En rigor, la *inventio* no añade nada a esta génesis esencial del saber. Su diferencia con el aprendizaje consiste justamente en no incluir la ayuda del maestro. La adquisición puramente personal y solitaria de la verdad científica coincide, materialmente hablando, con el proceso esencial de todas las adquisiciones del saber. Sus supuestos y etapas, su punto de partida y sus diversas fases, son los mismos que los de este proceso esencial (Millán-Puelles, 1963, p. 148).

En general, para una teoría de la formación humana lo que interesa en la génesis del saber es lo más esencial de ella, lo que es común a sus diversas formas; y esto no solamente sobrepasa a la distinción entre el aprendizaje por enseñanza y la invención, sino que tampoco se altera por las diferencias entre las distintas clases de saberes. Sin embargo, y aunque el proceso de la adquisición del saber por vía inventiva no difiere, materialmente hablando, del que corresponde al aprendizaje por enseñanza, nada más que en el hecho de que este último implica la ayuda de un maestro, también es posible hacer algunas observaciones sobre el sentido mismo de la *inventio* como tarea de auto-formación. Millán-Puelles (1963) señala que en la *inventio* el hombre protagoniza su propia

formación intelectual de una manera más íntima y activa que cuando adquiere el saber por medio de la enseñanza:

En ambos casos la génesis de la ciencia exige la actividad del que la adquiere, que es quien actúa como causa principal del respectivo proceso. Pero si este proceso acontece por vía de descubrimiento o invención, su sujeto no es sólo la causa principal, sino también, dentro del orden de la eficiencia humana, la única causa activa. La autoformación intelectual exige evidentemente – y con los límites en que de hecho puede darse – una superior intensidad en la eficacia de la razón humana. (p. 148)

En principio y de una manera general, todo hombre cuenta con el poder de adquirir por sí mismo una formación científica. La diferencia entre los que realmente llegan a adquirirla por sus propias fuerzas personales y los que se limitan a aprender no es, en sí misma, una diferencia esencial. La facultad que hay que poner en juego para la recepción de la enseñanza es la misma que actúa en el descubrimiento de las verdades científicas. Y el punto de partida subjetivo – la posesión de las virtudes intelectuales primarias – es en ambos casos el mismo, y existe en todo hombre que dispone del uso de la razón. Ahora bien la “superior intensidad” que en la eficacia de ésta lleva consigo el hecho de descubrir, y no simplemente aprender, verdades, basta para que no todos los hombres sean en la práctica aptos para adquirir la ciencia por sí mismos.

La distinción real entre los hombres que efectivamente son capaces de una autoformación intelectual y los que de hecho sólo tienen el poder de aprender por enseñanza, puede también deberse a factores externos a la capacidad intelectual y que no afectan a ésta nada más que de una manera remota, tales como, por ejemplo, la carencia del tiempo necesario para entregarse a este tipo de tareas y en general todos los que condicionan en la práctica la posibilidad del ejercicio de la *inventio*.

En síntesis, adquirir el saber por vía inventiva es más difícil – por tanto, implica una capacidad más elevada – que recibirlo por medio de otra persona humana. Exige la posesión de una destreza o habilidad distinta y sobreañadida a la facultad que todo hombre posee de recibir el saber. Además, adquirir el saber por vía inventiva exige mayor esfuerzo y fatiga, pues al no contar con la ayuda del maestro, debe llegar a la

adquisición del saber por sí solo, superando todas las dificultades que conlleva la búsqueda de la verdad.

5.4. La formación moral

5.4.1. El punto de partida

Paralelamente a la cuestión del punto de partida de la génesis de las virtudes intelectuales, surge en el tema de la formación moral esta pregunta: la formación moral, ¿en qué principios naturales se enraíza? Ya se vio que en el caso de la génesis de las virtudes intelectuales no se partía de cero, sino de algo positivamente intelectual y de índole, por cierto habitual: los hábitos intelectuales pre-científicos, tanto especulativos como prácticos. Estos hábitos son virtudes intelectuales naturales, aunque no propia y estrictamente innatas. ¿Ocurre algo semejante en la adquisición de las virtudes morales? ¿Hay virtudes morales naturales en las potencias apetitivas humanas? De ahí que la cuestión que se plantea al abordar el tema de la formación moral sea, antes que otra ninguna, la siguiente: ¿qué es lo que en las propias potencias apetitivas humanas representa el punto de partida para la adquisición de las virtudes morales?

Millán-Puelles (1963) inicia a dar una solución a esta cuestión basándose en el hecho que la persona humana tiene la *aptitud* para adquirir la virtud moral porque cuenta con la potencia pasiva necesaria y el poder activo para conseguirla. Así lo expresa:

[...] lo que *naturalmente* tiene todo hombre – en el sentido de ni más ni menos que por el hecho de tener naturaleza humana – es, con relación a la virtud, no la consumación, pero sí el germen de ésta; lo cual, para expresarlo sin metáforas, quiere decir que el hombre no solamente es apto para adquirir la virtud en la medida en que cuenta con la potencia pasiva necesaria, sino que también dispone ya, por el solo hecho de ser hombre, de un cierto poder activo para conseguirla (p. 163).

Esta afirmación es importante en el examen de la formación intelectual. Si ahora, en el estudio de la génesis de las virtudes morales, vuelve a aparecer, es por la conveniencia, o de una manera más exacta, por la necesidad, de aplicarlos al caso presente. Por tanto, la solución a la cuestión del punto de partida de la formación moral se inicia con la

explicación de la tesis que la *persona humana es apta* para adquirir la virtud moral porque cuenta con la potencia pasiva necesaria y el poder activo para conseguirla.

Ahora bien, para comenzar esta explicación es necesario recordar algunas nociones elementales. A diferencia de las virtudes relativas a la formación intelectual, las virtudes morales son hábitos perfectivos de la capacidad de apetecer. Además, esta capacidad se da en la persona humana, no como una, sino como varias potencias: de ahí, en primer lugar, la distinción entre la voluntad, que es la facultad apetitiva que sigue al entendimiento, y el apetito sensible, que es la que, en cambio, sigue al conocimiento sensorial (S. Th., I, q. 80, a. 2). Pero, a su vez, el apetito sensitivo se divide en *concupiscible* e *irascible*, siendo el primero aquel cuyo objeto es algo pura y simplemente conveniente o disconveniente y el segundo el que tiene por objeto algo arduo (difícil de conseguir o de evitar) (S. Th., I, q. 81, a. 2).

En suma, hay en el hombre estas tres facultades o potencias apetitivas: la voluntad, el apetito concupiscible y el irascible. Es evidente que la voluntad queda afectada por la formación moral, y que es de ella de lo que principalmente se ocupa esta formación. La pregunta que surge es ¿solamente a ella concierne la formación moral? Millán-Puelles (1963), responde: «*Principalmente* es distinto de *exclusivamente*» (p. 165); y además, se podría afirmar con seguridad que ¿es bueno en realidad quien no tiene el dominio habitual de las pasiones propias tanto del apetito concupiscible, como del irascible? La respuesta negativa a esta pregunta viene de la experiencia y exige que ambas potencias sensoriales puedan habitualmente conformarse al recto orden moral, es decir, que sean susceptibles de virtudes morales. Y, en efecto, el apetito sensitivo, tanto irascible como concupiscible, tiene *aptitud* en el hombre para adaptarse u obedecer a la razón:

Tanto en el apetito concupiscible como en el irascible ocurren estas dos cosas: 1^a) aunque los dos son apetitos sensitivos, hay en ambos una capacidad de obedecer a la razón, una ductibilidad a los mandatos de ésta, por lo cual participan en el hombre de la naturaleza racional; 2^a) sin embargo, esto no significa que por sí solas estén adaptadas a las exigencias racionales de modo que nunca puedan resistirlas ni entorpecerlas de ninguna forma; por el contrario, es un hecho de experiencia que muchas veces se oponen, de una u otra manera, al recto orden moral (1963, pp. 167-168).

Este texto nos dice que el apetito sensitivo es apto para la formación moral porque participa de la razón, porque es capaz de acomodarse o conformarse a ésta. En otras palabras: Existe una aptitud del apetito sensitivo para obedecer a la razón y esta aptitud constituye el punto de partida en la adquisición de las virtudes morales de las potencias apetitivas inferiores; además, esta aptitud, según se acaba de ver, no está reñida con una cierta capacidad de oponerse a la misma razón. En consecuencia, lo primero es la causa de la *posibilidad* de adquirir esas virtudes, y lo segundo el motivo de la *necesidad* de adquirirlas.

De este modo queda explicada la tesis que la persona humana tiene la aptitud de adquirir las virtudes morales porque cuenta con la potencia pasiva necesaria (las potencias apetitivas) y con el poder activo de conseguirlas (la aptitud de éstas de conformarse a la razón). Teniendo esto claro, nuestro autor puede responder a la primera cuestión planteada: ¿Hay virtudes morales naturales en las potencias apetitivas humanas?, o en otras palabras: ¿cuál es el punto de partida de la formación moral?

Millán-Puelles señala que la adquisición de las virtudes intelectuales exige ciertos hábitos naturales pre-científicos: el intelecto de los primeros principios especulativos y la *sindéresis* o conocimiento habitual de los primeros principios prácticos. El punto de partida de la formación intelectual no lo es solamente la potencia o facultad intelectual, sino, también el doble hábito natural de esos principios. Por el contrario, el punto de partida de la formación moral, considerado en sus potencias propias, se reduce a esas mismas potencias en cuanto aptas para acomodarse a la razón, y sin el complemento o añadido de ningún tipo de hábito natural (Millán-Puelles, 1963, p. 171).

Para entender exactamente esta diferencia, es preciso aclarar que los hábitos naturales, de que Millán-Puelles menciona, no son más que los que pudieran proceder de la parte específica de la naturaleza humana, como de hecho ocurre con la *sindéresis* y con el intelecto de los primeros principios especulativos. Ambos hábitos son naturales en tanto que son naturalmente procedentes de nuestro modo específico de ser; y de ahí su existencia en todo hombre. Hecha esta aclaración, lo que Millán-Puelles afirma viene a traducirse de este modo:

El punto de partida de la formación moral incluye únicamente a las potencias susceptibles de ella y no a ninguna especie de hábito natural de estas potencias, si por tales hábitos se entiende los que habrían de fundarse en la naturaleza específica del hombre. Y la razón es, pura y simplemente, que en las potencias apetitivas no se pueden dar esa clase de hábitos. (S. Th., I-II, q. 51, a. 1)

El filósofo gaditano, siguiendo la tesis tomista, sostiene que las potencias apetitivas no poseen hábitos naturales pre-morales. En las potencias apetitivas, la inclinación al bien es esencial. Ellas mismas consisten en tal inclinación, igual que el apetecer consiste en tender a un bien. En consecuencia, carece de sentido que estas facultades posean hábitos que de un modo permanente las inclinen al bien que es su objeto propio. Cosa distinta es que sean susceptibles de hábitos adquiridos determinantes de la efectiva adaptación de su comportamiento al recto orden moral. Tales hábitos son precisamente las virtudes morales, y ya se ha visto que la voluntad, el apetito concupiscible y el irascible son capaces de ellas.

5.4.2. Libertad y virtud

5.4.2.1. Adquisición y crecimiento de las virtudes morales

Gracias a las virtudes morales, la persona busca los bienes a los que está naturalmente inclinada, no de cualquier manera, sino de suerte que se integren en el bien de la persona como totalidad. Esta integración no es forzada, extraña o contraria a la naturaleza humana, pues en ella ya están incoadas las virtudes. Millán-Puelles siguiendo el pensamiento de Tomás de Aquino, considera que las virtudes están por naturaleza en el hombre de modo aptitudinal e incoativamente (S. Th. I-II, q. 63, a. 1). Por eso, el obrar virtuoso, que ya está latente en la misma naturaleza de la persona, es el obrar más natural y humano. Las virtudes, lejos de anular las inclinaciones esenciales de la persona, las encauzan de modo verdaderamente humano. Las virtudes hacen que reine entre las diversas potencias operativas el orden, la unión y la armonía que corresponde a la naturaleza humana, inclinando a cada una de ellas a su fin propio, a su operación perfecta. La consecuencia de esta armonía es que la conducta virtuosa se realiza con firmeza, prontitud, facilidad y gozo.

Pero, antes de todo esto, es importante responder a la cuestión: ¿cómo se forman las virtudes morales?, o en otras palabras, ¿qué actos propios ha de realizar el educando para adquirir las virtudes morales?

Millán-Puelles (1963) sostiene que «las virtudes morales se consiguen por la repetición de los actos apetitivos que se atienen al recto orden moral» (p. 177). Es el propio ejercicio, la actividad misma de las potencias apetitivas, lo que lleva a adquirir las virtudes morales, cuando se verifica de acuerdo con la razón y el número de veces suficiente para vencer la indeterminación de esas potencias. Así, los hábitos moralmente honestos surgen de los actos respectivos. En efecto, todo acto deja una cierta disposición homogénea en la potencia que lo verifica. Pero un solo acto no es suficiente para que la potencia quede determinada por completo. El filósofo gaditano afirma:

La indeterminación de las potencias apetitivas en lo que toca a su posible acuerdo o desacuerdo con las exigencias racionales constituye, de hecho, una equivocidad que va venciéndose conforme la ejecución de los actos éticamente buenos va *conformando* a estas mismas potencias, dotándolas de unas inclinaciones permanentes a realizar esos actos y no sus opuestos. Tales inclinaciones vienen a ser una *segunda naturaleza*. (p. 180)

Así, las facultades apetitivas adquieren por las virtudes morales una especie de naturaleza segunda que las inclina a los actos correspondientes a estas mismas virtudes. Pero cómo son estos actos los que engendran las virtudes morales. Puede parecer que todo esto es un círculo vicioso: ¿qué es primero, el acto o la virtud? Lo que hasta aquí hemos venido examinando en torno a la adquisición de las virtudes morales se resume en estas dos proposiciones: En primer lugar, los actos éticamente buenos engendran o determinan las virtudes morales; en segundo lugar, las virtudes morales, a su vez, llevan a la realización de actos éticamente buenos. Ante esta cuestión, Millán-Puelles (1963) responde que en realidad no hay ningún círculo vicioso: «Basta con distinguir entre la *génesis* de las virtudes morales y la ulterior *virtualidad* de las mismas» (p. 181).

Poco a poco los actos moralmente buenos inclinan a la potencia apetitiva a la virtud moral que ésta por sí misma no posee. Pero una vez que adquiere la virtud, la potencia en cuestión tiene una inclinación habitual a realizar la misma clase de actos. No se trata, por tanto, de una involución o regreso, sencillamente porque los actos que se realizaron antes de haber logrado la virtud no pueden volverse a hacer. En su estricta y completa mismidad son irrepetibles. Lo que sí cabe hacer son otros actos *de su misma clase* y a ello es a lo que lleva la virtud, pero de

un modo nuevo, de una manera en que antes no se daban. Una vez que la virtud se ha conseguido, los subsiguientes actos se hacen con facilidad y con deleite. Aquí está la diferencia entre los actos mencionados: los actos buenos que anteceden a la posesión de la virtud moral, suelen ser acompañados de dificultades, resistencias de muy variada índole, que es preciso vencer y que evidentemente son vencidos cuando tales actos se realizan; en cambio, los actos virtuosos que nacen de la virtud moral son actos que se verifican con facilidad y gozo por que la potencia apetitiva ha adquirido una cierta connaturalidad que antes no tenía.

5.4.2.2. La perfección de la libertad

La esencia de la libertad no consiste en que la voluntad sea indiferente para poder elegir entre el bien y el mal, sino en el dominio de los propios actos, en la capacidad de dirigir la propia acción hacia el fin último. Esta libertad puede crecer: en la medida en que progresa el conocimiento de la verdad y el amor al bien, aumenta el dominio sobre la acción. Pues bien, las virtudes, al perfeccionar las potencias espirituales (la inteligencia y la voluntad) para que realicen acciones moralmente excelentes, contribuyen al *perfeccionamiento de la libertad*: dan al hombre más capacidad de conocer y amar, más poder de hacer el bien, y de hacerlo cada vez con más prontitud, firmeza, facilidad y gozo.

Además, la libertad es potenciada también por los mismos apetitos sensibles perfeccionados por las virtudes de la fortaleza y la templanza. Gracias a estas virtudes, que racionalizan los apetitos, la razón puede juzgar sobre el bien que se debe realizar en cada situación, sin que las pasiones constituyan un obstáculo que la inclinen a falsear ese juicio; es más, como hemos visto, éstas pueden ejercer sobre la razón un papel positivo en su función judicial. La voluntad, por su parte, puede querer el bien con todas sus fuerzas; y las pasiones, en lugar de ser una rémora para amar el bien, pueden ayudar a la voluntad a amar el bien con más intensidad.

Las virtudes perfeccionan a la inteligencia y a la voluntad para realizar obras buenas. Pero además, una vez que estas facultades alcanzan un cierto grado de perfección, quedan capacitadas para realizar actos todavía mejores, más perfectos que los anteriores. La vida moral es, por tanto, un constante progreso en el conocimiento de la verdad y en el amor al bien, un continuo crecimiento en humanidad, que tiene como consecuencia la felicidad propia y la de los demás.

5.4.3. La educación en las virtudes

Anteriormente se ha dicho que las virtudes se adquieren a fuerza de elegir y realizar, de modo libre y constante, actos buenos. Pero esta adquisición sólo es posible en un contexto educativo adecuado. Algunos elementos de este contexto se analizan a continuación.

5.4.3.1. La concepción de la vida moral: Deber y virtud

El contexto para la adquisición de las virtudes será adecuado si en él predomina el concepto de vida moral como un progreso hacia la meta de la perfección humana. Sin esta visión teleológica de la vida, la educación en las virtudes pierde su verdadera razón de ser.

La educación en las virtudes se fundamenta en unos presupuestos antropológicos – éticos. Para Millán-Puelles (1974) la vida debe ser entendida como una *tarea*, como un proyecto hacia la perfección de la persona humana (pp. 304-305). Anteriormente se ha afirmado que la libertad establece un nexo entre la parte fija de nuestra naturaleza y la parte dinámica. La naturaleza es fáctica, es recibida y el hombre no se la ha dado a sí mismo; pero el uso reflexivo de la libertad le hace dueño de su propia naturaleza, que es más que simplemente recibida. Con la libertad el hombre puede ser dueño de sí mismo, y esto constituye un *deber* para el hombre.

Ahora bien, este *deber* es una exigencia que nace de la propia naturaleza, y no algo arbitrario que cada hombre puede establecer. Esta tesis es también una pieza clave en la filosofía de nuestro autor: nuestra naturaleza es el fundamento general e inmediato de nuestros deberes (Millán-Puelles, 1994, pp. 42-43): El fundamento de nuestros deberes es ontológico, y la perfección del hombre, si bien es algo práctico, encuentra su fundamento en su propia esencia.

La persona humana está llamada a la perfección, a la excelencia. Y en esta dinámica tendencial, ella necesita de las virtudes que son las perfecciones de las potencias para la realización de obras buenas y perfectas. De este modo, Millán-Puelles une el deber y la virtud. El *deber-ser*, el llegar a afirmar libremente con nuestros actos lo que realmente somos, exige que vivamos según las *virtudes*:

No cumplimos nuestros deberes *para* ser virtuosos o para ejercer las virtudes, sino que, a la inversa cabalmente, son nuestros deberes lo

que justifica, en orden a su cumplimiento, la necesidad (moral) de que poseamos las virtudes y de que las ejerzamos. Y también así puede entenderse que la adquisición de las virtudes sea un deber, porque esa adquisición está fundada, desde un punto de vista teleológico, en su carácter de medio para que los deberes sean captados de una manera práctica y para que sean cumplidos (1994, p. 546).

Sin esta visión teleológica de la vida, la educación en las virtudes pierde su verdadera razón de ser; y la formación moral, aunque hable de virtudes, tiende a transformarse en transmisión teórica de normas que el sujeto debe aplicar sin conocer su verdadero sentido. En tal caso, la educación moral produce necesariamente una tensión entre la afectividad y la razón: las normas se ven como un obstáculo para la expansión de las tendencias, la razón como hostil al corazón, y todo el orden moral como límite y represión de la afectividad.

En cambio, la educación en las virtudes fundamentándose en la visión teleológica de la vida, está en armonía con el deber-ser de la persona humana. Las virtudes son los medios adecuados que permiten en el ejercicio de la libertad que los deberes sean captados de una manera práctica y que sean cumplidos. El obrar virtuoso, que ya está latente en la misma naturaleza de la persona humana, es el obrar más natural y humano. Las virtudes, lejos de anular las tendencias esenciales de ella, las encauzan de modo verdaderamente humano.

5.4.3.2. La necesidad de maestros de la virtud

Entender a fondo la importancia del modelado en educación exige detenerse en ciertas reflexiones de índole ontológica y antropológica. Barrio (1994) sostiene que la noción de apertura al mundo – categorizada por Millán-Puelles como libertad trascendental – puede proporcionar los elementos teóricos para recuperar este asunto pedagógico. En virtud de que la persona humana es un ser abierto al mundo – de un modo especial al mundo de las personas – y esa apertura es de suyo enriquecedora, cada ser humano es un alguien que puede mirar a otro alguien y vivirse motivado por él. La presencia de unos valores que están realizados en la vida de una persona nos exige, nos estimula a encarnarlos también en nosotros. La conducta valiosa de una persona puede ser paradigma de la conducta de otras.

La necesidad del modelado no puede extrañar si se percibe su virtualidad. Básicamente pueden resumirse en una las ventajas de una correcta aplicación pedagógica del modelado. Las personas jóvenes tienden de una manera espontánea a fijar su atención en grandes ideales y nobles ambiciones que requieren esfuerzos heroicos. Son incapaces de ilusionarse con pequeñeces y detestan, por principio, la mezquindad. Al educar es preciso partir de esta condición natural de la juventud que es la exigencia y la generosidad: hay que ofrecer muy amplios horizontes, valores e ideales magnánimos, y mejor todavía si han sido efectivamente encarnados por personas concretas.

Si el fin de la formación moral es ayudar a las personas a alcanzar la libertad moral, que se caracteriza por la capacidad efectiva de querer el bien, el educando se animará mucho más fácilmente a buscarlo si lo ve, no en ficciones o buenas palabras, sino en unas personas de carne y hueso (Millán-Puelles, 1963, p. 201). Esto hay que decirlo, en primer lugar, en relación a la conducta del educador, pues la relación educativa le pone, de manera natural, en una situación de autoridad moral frente a las personas a quienes tiene el deber de ayudar. Es profundamente nocivo que la conducta del educador no responda a la expectativa de paradigma que inevitablemente concita. Por esta razón afirmaba Guardini (1964), con muy buen sentido, que «la primera cosa eficaz es el ser del educador, la segunda, lo que él hace; la tercera, lo que él dice» (p. 41).

La primera característica del educador es ser el mismo modelo para sus discípulos. Su misión no consiste únicamente en informar, sino sobre todo en formar, y eso solo es posible si él mismo es virtuoso. De otro modo no tendría la autoridad moral necesaria para ser maestro de virtudes. Debe ser consciente además de que él mismo está en proceso de adquisición de las mismas virtudes que enseña. Los grandes maestros no se consideran nunca plenamente formados y tienen la humildad de aprender incluso de sus propios discípulos.

El primer paso hacia la virtud moral consiste en hacer lo que mandan las personas a las que se reconoce autoridad moral y son consideradas como modelos. El motivo de esa obediencia e imitación suele ser agradarles. El aprendizaje de las virtudes morales requiere, por tanto, una base de amistad, de afecto entre el discípulo y el maestro. Sin esa base, el educador puede coaccionar y exigir el cumplimiento externo de normas y de mandatos, pero lo que no puede es transmitir el amor al

bien y a las virtudes morales (Millán-Puelles, 1963, p. 202). Los modelos de los que verdaderamente se aprende son aquellos a los que nos une un mayor vínculo afectivo. El amor de amistad – en sus diversas facetas – es imprescindible para una verdadera educación en las virtudes.

La imitación del modelo es, sin duda, un primer paso. Pero la imitación externa no comporta necesariamente en el alumno la dimensión interior de las acciones. Sucede más bien que el alumno tiende a imitar las acciones externas que ve en el modelo porque le unen a él lazos afectivos, sin dar importancia a la intención que se debe buscar y sin pararse a reflexionar para juzgar por sí mismo qué acción es la que debe elegir en cada situación concreta.

En consecuencia, el educador no puede descuidar el aspecto cognoscitivo, intelectual de la vida moral. Debe enseñar a su discípulo los fundamentos morales necesarios para que sea capaz de realizar por sí mismo los juicios prácticos conformes a las virtudes. Sin los recursos intelectuales, la vida moral queda sin fundamento racional, y una vez que desaparece el educador, o las relaciones afectivas con él, el alumno no sabe cómo actuar. Por esta razón, Millán-Puelles señala que la mejor manera de actuar para hacer que el educando llegue a la posesión de las virtudes morales consiste en enseñar simultáneamente con la doctrina y con el buen ejemplo (1963, p. 201).

CONCLUSIONES

Después de haber expuesto la globalidad del pensamiento de Antonio Millán-Puelles sobre la educación, se ha llegado a la conclusión general que en su filosofía, existen suficientes elementos pedagógicos y filosóficos para una filosofía de la educación amplia que tenga vigencia en el diálogo académico actual. Esta conclusión general se expresa en las siguientes ideas centrales:

1. Uno de los aportes más importantes del pensamiento de Millán-Puelles a una sensata Filosofía de la Educación es su realismo gnoseológico. El recordar a los filósofos y pedagogos lo fundamental que es la búsqueda de la verdad, la cual debe estar basada en el ser de la realidad. Pero hay mucho más. La metafísica del ser lleva a la riqueza del ser en sí, o lo que perfecciona al hombre, lo cual exige un reconocimiento a la finalidad y a la trascendencia. Una metafísica realista llega a plenitud cuando tiene como fundamento el Ser Subsistente. De este modo el hombre y toda la realidad tienen un camino perfectivo, tendencial hacia ese Ser que además es su Creador. La búsqueda de la verdad y el amor al bien son pilares fundamentales que están presentes en todo el pensamiento de Millán-Puelles.

2. La metafísica del ser pone las bases de un realismo moderado en su pensamiento antropológico y ético que pueden ser de fundamento para una teoría de la educación que tenga como fin y eje del proceso educativo la persona humana. Una idea importante es el modo de presentar las condiciones de necesidad y posibilidad de la educación. El hombre es un ser abierto a la realidad y *necesita aprender* a relacionarse con el mundo y consigo mismo de una forma auténtica y completa, pues eso no le viene

dado de forma automática por su biología, pues él es un ser libre. Pero, el hombre no es sólo “una realidad inacabada”; también es un “ser capaz de perfección”; y en esta característica se asienta la posibilidad de la educación.

3. Un elemento antropológico importante en el pensamiento de Antonio Millán-Puelles es el modo de explicar cómo se realiza en el ser humano la síntesis entre naturaleza y libertad. En la libertad humana pueden distinguirse tres dimensiones cardinales: libertad trascendental, libertad de arbitrio y libertad moral. Las dos primeras son innatas y forman parte de la facticidad del hombre; en cambio, la libertad moral es adquirida, y se consigue cuando la persona humana en el ejercicio de su libertad de arbitrio elige y realiza actos convenientes o conformes a su naturaleza. Esto quiere decir, que la libertad moral es como *efecto* de la conducta moralmente buena ejercida de modo habitual, es un resultado *a posteriori* del buen ejercicio de la libertad de arbitrio; es una libertad adquirida, conquistada. Por esta razón, Millán-Puelles considera a la libertad moral como la libertad proporcionada por las virtudes morales, identificándola con el *estado de virtud*.

4. Otro elemento antropológico y ético novedoso es su tesis de “La libre afirmación de nuestro ser”. Ésta se basa en que la moralidad humana tiene como fundamento general la realidad que es propia del ser específico de la persona. De esta forma, será moralmente bueno aquello que esté en conformidad con el propio ser del hombre. El hombre, si bien nace y se hace, no se hace a sí mismo por completo ya que ha recibido su naturaleza; pero tampoco se encuentra hecho plenamente en cuanto que se hace a sí mismo cuando actúa conforme a su naturaleza, y libremente la afirma con la rectitud moral de su conducta. Esto último permite relacionar el tema de la libertad con el fin de la educación: Pues, si el fin de la educación es llevar al educando al *estado de virtud*; y éste se identifica con la libertad moral, o con el estado permanente de afirmar libremente nuestro ser, entonces la educación viene a ser considerada como la actividad encaminada a la formación de la libertad para que la persona humana pueda elegir y realizar actos conformes a su propia naturaleza.

5. La perfectibilidad como característica esencial de la persona humana es la idea rectora de su pensamiento antropológico. La persona humana está llamada a la perfección, a la excelencia. Y en esta dinámica

tendencial, ella necesita de las virtudes que son las perfecciones de las potencias para la realización de obras buenas y perfectas. De este modo, Millán-Puelles une el deber y la virtud. El *deber-ser*, el llegar a afirmar libremente con nuestros actos lo que realmente somos, exige que vivamos según las *virtudes*. La educación en las virtudes fundamentándose en la visión teleológica de la vida, está en armonía con el *deber-ser* de la persona humana. Las virtudes son los medios adecuados que permiten en el ejercicio de la libertad que los deberes sean captados de una manera práctica y que sean cumplidos.

6. Así, pues, Millán-Puelles identifica algunas exigencias para una auténtica educación: En primer lugar, debe predominar el concepto de la vida humana como un progreso hacia la meta de la perfección, considerada en todas sus dimensiones: humana y sobrenatural. El hombre es un ser llamando a la trascendencia y llega a la plenitud cuando desarrolla todas sus potencialidades, incluso aquellas que le permiten conocer y amar a su Creador. Asimismo, en la relación educativa es necesario un clima de cercanía y confianza que nacen del amor. La formación en las virtudes requiere una base de amistad, de afecto entre padre e hijo; entre maestro y discípulo. Además, el educando busca comprender y amar; por eso, el educador debe conocer la verdad y amar el bien. El maestro debe enseñar *el saber* teniendo como fundamento la realidad de las cosas; sólo así, puede educar en la verdad y en el bien. Por último, la misión del educador no consiste únicamente en informar, sino sobre todo en formar, y, eso sólo es posible si él mismo es virtuoso en todas las dimensiones del ser personal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

I. FUENTES

1.1 Libros

Millán-Puelles, Antonio (14ª ed.) (2001). *Fundamentos de Filosofía*. Madrid: Rialp.

Millán-Puelles, Antonio (1961). *La función social de los saberes liberales*. Madrid: Rialp.

Millán-Puelles, Antonio (5ª ed.) (1982). *Persona humana y justicia social*. Madrid: Rialp.

Millán-Puelles, Antonio (7ª ed.) (1989). *La formación de la personalidad humana*. Madrid: Rialp.

Millán-Puelles, Antonio (1967). *La estructura de la subjetividad*. Madrid: Rialp.

Millán-Puelles, Antonio (1974). *Economía y Libertad*. Madrid: Publicaciones del Fondo para la Investigación económica y social de la Confederación Española de Cajas de Ahorros, 57.

Millán-Puelles, Antonio (1976). *Sobre el hombre y la sociedad*. Madrid: Rialp.

Millán-Puelles, Antonio (2ª ed.) (2002). *Léxico filosófico*. Madrid: Rialp.

Millán-Puelles, Antonio (1994). *La libre afirmación de nuestro ser. Una fundamentación de la ética realista*. Madrid: Rialp.

Millán-Puelles, Antonio (1995). *El valor de la libertad*. Madrid: Rialp.

Millán-Puelles, Antonio (1996). *Ética y realismo*. Madrid: Rialp.

Millán-Puelles, Antonio (1997). *El interés por la verdad*. Madrid: Rialp.

1.2. Artículos

Millán-Puelles, Antonio (1952). Notas didácticas sobre el predicamento «hábito». *Revista Española de Pedagogía*, 10, 243-248.

Millán-Puelles, Antonio (1958). Concepto de educación en Santo Tomás. *Revista Española de Pedagogía*, 16, 359-382.

Millán-Puelles, Antonio (1963). El dinamismo de la formación intelectual. *Revista Española de Pedagogía*, 1, 51-58.

Millán-Puelles, Antonio (1963). La dignidad de la persona humana. *Atlántida*, 4, 573-577.

Millán-Puelles, Antonio (1982). El sentido trascendente de la existencia y la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 40, 57-60.

Millán-Puelles, Antonio (1988). La formación de la persona. En VV.AA., *El pensamiento filosófico – pedagógico de Jacques Maritain*, Madrid: Fundación Universitaria San Pablo – CEU.

II. ESTUDIOS SOBRE LA FILOSOFÍA DE ANTONIO MILLÁN-PUELLES

2.1. Libros

Alvira, R. (1990). *Razón y libertad. Homenaje a Antonio Millán-Puelles*. Madrid: Rialp.

Ibáñez-Martín, J. (2001). *Realidad e irrealidad. Estudios en homenaje a Antonio Millán-Puelles*. Madrid: Rialp.

2.2. Artículos

- Altarejos, F. (2005). Antonio Millán-Puelles, filósofo de la educación. *Estudios sobre educación*, 9, 9-30.
- Barrio, J. M. (1994). Libertad trascendental y educación. Sobre el modelado en Educación. *Anuario Filosófico*, 27, 527-540.
- Barrio, J. M. (2004). Dignidad y Trascendencia de la persona. Una panorámica de la antropología filosófica de Antonio Millán-Puelles. En Juan Fernando Sellés. (ed.), *Propuestas antropológicas del siglo XX*. Pamplona: Eunsa.
- Del Barco, J. (1990). La condición humana: Naturaleza y libertad. En Rafael Alvira. (ed.), *Razón y libertad. Homenaje a Antonio Millán-Puelles*, 137-154. Madrid: Rialp.
- Ferrer, J. (1994). Fundamento ontológico de la persona. Inmanencia y Trascendencia. *Anuario Filosófico*, 27, 893-922.
- García-Amilburu, M. (1994). Generación y educación. *Anuario Filosófico*, 27, 557-566.
- García López, J. (1970). La Antropología de Millán Puelles. *Nuestro Tiempo* 191, 101-121.
- Ibáñez-Martín, J. (1990). La educación formal y plenitud humana. En Rafael Alvira. (ed.), *Razón y libertad. Homenaje a Antonio Millán-Puelles*, 173-186. Madrid: Rialp.
- Llano, A. (1994). Objetividad y Libertad. La obra filosófica de Antonio Millán-Puelles. *Anuario Filosófico*, 27, 231-248.
- Martínez, E. (2001). La Educación, una segunda generación. En Ibáñez-Martín, J. (ed.), *Realidad e irrealidad. Estudios en homenaje a Antonio Millán-Puelles*, 181-190.
- Melendo, T. (1994). Las dimensiones de la libertad. *Anuario Filosófico*, 27, 583-602.

Naval, C. (1994). Sobre la noción de formación. *Anuario Filosófico*, 27, 613-624.

Santos, M. (1994). Sobre la libre afirmación de nuestro ser. *Anuario Filosófico*, 27, 847-853.

Villagrasa, J. (2000). El interés por la verdad de Antonio Millán-Puelles. *Alpha Omega*, 3, 447-460.

III. REFERENCIA BIBLIOGRAFICA SECUNDARIA

3.1. Libros

Abbà, G. (1989). *Felicità, vita buona e virtù*. Roma: LAS.

Altarejos, F. (1986). *Educación y felicidad*. Pamplona: Eunsa.

Altarejos, F. (2 ed.) (2002). *Dimensión ética de la educación*. Pamplona: Eunsa.

Altarejos, F. & Naval, C. (2ed.) (2004). *Filosofía de la educación*. Pamplona: Eunsa.

Alvira, T. (1985). *Naturaleza y libertad. Estudios de los conceptos tomistas de "voluntas ut natura" y "voluntas ut ratio"*. Pamplona: Eunsa.

Alvira, R. (1988) *Reivindicación de la voluntad*. Pamplona: Eunsa.

Aristóteles. *Metafísica*, trad. esp. de Calvo Martínez, T. (2ª ed.) (1982). Madrid: Gredos.

Aristóteles. *Ética Nicomáquea*, trad. esp. de Pallí Bonet, J. (5ª ed.) (2000). Madrid: Gredos.

Avanzini, G. (1977). *La pedagogía en el siglo XX*. Madrid: Narcea.

Bárcena Orbe, et al. (ed.) (1992). *La Filosofía de la educación en Europa*. Madrid: Dykinson.

- Barrio, J. M. (3ª ed.) (2004). *Elementos de antropología pedagógica*. Madrid: Rialp.
- Cardona, C. (3ª ed.) (2005). *Ética del quehacer educativo*. Madrid: Rialp.
- Castillo, G. (2000). *Hacia el conocimiento de uno mismo*. Piura: UDEP.
- Castillo, G. (2003). *Educación de la afectividad*. Piura: UDEP.
- Coll, C. (ed.) (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Grao.
- Coombs, P. (1985). *La crisis mundial de la educación. Perspectivas actuales*. Madrid: Santillana.
- Choza, J. (1987). *Manual de Antropología Filosófica*. Madrid: Rialp.
- Durkheim, E. (1926). *Éducation et sociologie*. París: Felix Alcan; trad. esp. De Jennine M. (1975). *Educación y sociología*. Barcelona: Península.
- Durkheim, E. (7ª ed.) (1960). *La division du travail social*. Paris: Presses universitaires de France.
- Ferrer, F. (1978). *La Escuela Moderna*. Barcelona: Tusquets.
- Fullat, O. (3ª ed.) (1983). *Filosofías de la educación*. Barcelona: CEAC.
- Gadamer, H. (1976). *Vernunft im Zeitalter der Wissenschaft*, Suhrkamp, Frankfurt; trad. esp. de Garzon Valdés, E. (1981). *La razón en la época de la ciencia*. Barcelona: Alfa.
- Gardner, H. (1988). *La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Gehlen, A. (1980). *El hombre. Su naturaleza y su lugar en el mundo*. Salamanca: Sígueme.

- Guardini, R. (1964). *La aceptación de sí mismo*. (trad. esp.). Madrid: Guadarrama.
- Illich, I. (1975). *Educación sin escuelas*, Barcelona: Península.
- Jover, G. (1991) *Relación educativa y relaciones humanas*. Barcelona: Herder
- Kant, I., *Kritik der reinen Vernunft*; trad. esp. de Ribas, P. (1978). *Crítica de la razón pura*. Madrid: Alfaguara.
- Kant, I., *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*; trad. esp. de García Morente, M. (6. ed.) (1980). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Madrid: Espasa Calpe
- Llano, A. (1984). *Metafísica y lenguaje*. Madrid: Eunsa.
- Malo, A. (2004). *Antropología de la afectividad*. Pamplona: Eunsa.
- Maritain, J. (1988). *Pour une Philosophie de l'Education* en Jacques et Raïssa Maritain. *Oeuvres complètes*, vol. VIII, París: Saint-Paul.
- García, E. (2002). *Persona y educación en Santo Tomás de Aquino*. Madrid: Fundación Universitaria Española.
- Naval, C. (1992). *Educación, Retórica y Poética*. Pamplona: Eunsa.
- Pieper, J. (1974). *El ocio y la vida intelectual*. Madrid: Rialp.
- Pieper, J. (1957). *La prudencia*. Madrid: Rialp.
- Polo, L. (1993). *El conocimiento habitual de los primeros principios*. Pamplona: Eunsa.
- Polo, L. (2007). *Ayudar a crecer. Cuestiones filosóficas de la educación*. Pamplona: Eunsa.
- Pérez, Pablo. (2008). *Presencia de la Filosofía y Psicología en la Pedagogía actual*. Piura: UDEP.

- Rodríguez Luño, Á. (5ª ed.) (2004). *Ética General*. Pamplona: Eunsa.
- Rousseau, J. *Émile ou De l'éducation*, trad. esp. de Iglesias, M. (1985). *Emilio o De la educación*. Madrid: EDAF.
- Scheler, M. (1936). *El puesto del hombre en el cosmos*. Madrid: Revista de Occidente.
- Sison A. (1992). *La virtud, síntesis de tiempo y eternidad. La ética en la Escuela de Atenas*. Pamplona: Eunsa.
- Swenson, L. (1984). *Teorías del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Tomás de Aquino. *Suma de Teología*, Edición dirigida por los Regentes de Estudios de las provincias Dominicanas en España, BAC, Madrid 1987-1994.
- Tomás de Aquino. *Comentario a la Ética a Nicómaco de Aristóteles*, trad. esp. de Ana Mallea, Eunsa, Pamplona 2002.
- Tomás de Aquino. *Suma contra los Gentiles*, Edición bilingüe, dirigida por Laureano Robles, O.P. & Adolfo Robles, O.P. BAC. Madrid 1967-1968.
- Yepes Stork, R. (1996). *Fundamentos de antropología. Un ideal de la excelencia humana*. Pamplona: Eunsa.
- Yuni, J. & Urbano, C. (2006). *Técnicas para investigar y formular proyectos de investigación*. Córdoba: Editorial Brujas

3.2. Artículos

- Altarejos, F. (1996). Finalidad y libertad en educación en *Anuario filosófico*, 29, 333 – 345.
- Barrio, J. M. (1988). Educación moral e ideología. Sobre la función del profesor en la educación moral. *Revista Española de Pedagogía* 46, 525-542.

- Barrio, J. M. (1995). Aspectos del inacabamiento humano. Consideraciones desde la Antropología de la educación. *Revista Española de Pedagogía* 53, 75-103.
- Barrio, J. M. & Ruiz Corbella, M. La filosofía de la educación y la realidad pedagógica alemana en la segunda mitad del siglo XX. En Bárcena Orbe, F. et al. (ed.) (1992). *La Filosofía de la educación en Europa*. Madrid: Dykinson, Madrid, pp. 25-38.
- Benedicto XVI. (2008). Carta a la Diócesis y a la ciudad de Roma sobre la tarea urgente de la educación. Ciudad del Vaticano: Librería Editora Vaticana.
- Fullat, O. (1990). La fenomenología aplicada a la educación. *Revista Portuguesa de Filosofía* 46, 193-212.
- Polo, L. (1998). La voluntad y sus actos (I). *Cuadernos de Anuario Filosófico*, 50, 5-81.
- Sacristán, D. (1982). El hombre como ser inacabado. *Revista Española de Pedagogía*, 40, 27-41.
- Yepes Stork, R. (1994). La situación actual de la filosofía. *Anuario Filosófico*, 27, 505-523.