

¿LA EDUCACION, CIRCULO VICIOSO?

La educación, como conjunto de hábitos que ordenan a bien obrar a las potencias que radican, es una perfección, una forma accidental sobreañadida a ciertas potencias operativas y, por consiguiente, una perfección del sujeto, de la persona humana. Mas esa perfección es engendrada en la potencia a causa de los actos más o menos repetidos que ésta realiza. Y como los actos los ejecuta la potencia gracias a la virtud del sujeto o sustancia, resulta que es la misma naturaleza la que, mediante los actos que ejecuta por medio de sus facultades, engendra en sí misma una perfección que antes no tenía. Es decir: la naturaleza se educa a sí misma, se confiere una perfección de que carecía, lo cual parece ir contra el aforismo filosófico *nemo dat quod non habet*, nadie da lo que no tiene, y, en definitiva, contra el principio de que nada puede estar en potencia y en acto bajo el mismo aspecto, ni puede pasar de la potencia al acto a no ser por virtud de otro que esté en acto.

Y no se diga que esta dificultad afectaría únicamente a la autoeducación y no a la heteroeducación, en la que el educador se halla en acto de la perfección que pretende causar en el educando, el cual sí se halla en potencia respecto de la educación; porque la educación, como veremos, supone la autoeducación y, en definitiva, la causa próxima de toda educación es siempre el trabajo o esfuerzo, el ejercicio de las potencias del educando.

En la dificultad de este problema han insistido tanto algunos autores (1), que se han visto forzados a negar la posibilidad de una autoeducación en sentido exclusivo y quieren ver en la educación la nota esencial de la relatividad entre educador y educando, y afirman taxativamente que la educación es una *relatio*.

Por lo mismo creemos que no será superfluo dedicar nuestra reflexión a este tema, que seguramente tiene los principios para su solución en la filosofía, pero que hasta hoy—que sepamos—espera al que los aplique al caso y deduzca las conclusiones y haga luz sobre asunto tan oscuro y, al parecer, contradictorio.

Para proceder con orden, examinaremos primeramente cómo los hechos nos muestran paladinamente que existe una actividad educativa en el sujeto—provocada o no desde fuera—, que engendra en

(1) Cfr. C. L. Da Silva: "Fundamentos de uma Educação Integral". Río de Janeiro. 1949.

él mismo la perfección de la educación. Y eso se da tanto en la auto-educación como en la heteroeducación, ya que en ésta el maestro no produce en el alumno, sino que le ayuda y le dirige en su actividad productiva, que de suyo es de tipo inmanente.

En segundo lugar estudiaremos el concepto de causa eficiente y el alcance de los principios que aparentan estar en oposición con los hechos. Por último, intentaremos dar una explicación que salve tanto los hechos como los principios, pues en ambos casos nos hallamos ante evidencias incontestables que, por lo mismo, sólo pueden oponerse aparentemente.

Puede que nuestra solución no se encuentre satisfactoria. En ese caso, otros podrán seguir el mismo camino con más eficacia, o bien intentar otros nuevos en busca de una solución nueva que haga posible—nada menos—el hecho educativo como tal.

La educación no es una perfección innata, sino que se adquiere a lo largo de la vida. Es una disposición a obrar de que se revisten las potencias de sí indeterminadas en su operación. En las primeras épocas de la vida, la adquisición es más intensa, porque las condiciones del sujeto, en pleno desarrollo, favorecen la labor educativa; pero, contra lo que algunos creen (2), mientras la determinación en la operación pueda intensificarse en la misma facultad o extenderse a otras y a otros objetos, la perfección, educación, puede seguir aumentando. Y como esto puede suceder hasta la muerte, la educación es asunto de toda la vida. Este es un hecho constatable experimentalmente.

Mas, si la educación se adquiere, es forzoso poner una causa que la produzca, ya que ningún nuevo ser aparece sin que tenga en otro su razón de ser. La educación tiene que ser, por tanto, efecto de una actividad causal. Ahora bien, la determinación de la causa o las causas eficientes de la educación no deja de tener sus dificultades.

Siguiendo la pauta que nos hemos trazado, examinemos los hechos que se nos ofrecen en la vida real, tratando de hacer así luz en el problema de la causa eficiente de la educación.

Por un lado, se nos ofrece, de buenas a primeras, como causa de la educación, una actividad transitiva educativa, tan extendida y atendida que, en muchas ocasiones, salta de la vida privada a la pública y, a veces, asciende al primer plano de la política. Para

(2) El Prof. Da Silva, op. cit. como sólo admite la heteroeducación; ayudada, es sí, por la auto-educación o cooperación del alumno, no admite que el adulto ya formado sea capaz de seguir adquiriendo la perfección educativa. Una vez que el hombre ha llegado al estado de naturaleza perfecta, es decir cuando es capaz de ejercer todas sus operaciones 'ut homo est', cesa de tener objeto la actividad educativa: es perfecta y no puede ya perfeccionarse.

nadie es un secreto la lucha que se desarrolla en muchos pueblos para monopolizar esa actividad, considerada como el resorte que pone en manos del que lo acapare la forjación y modelación de los hombres del mañana. ¡Tanta importancia se le concede a esta actividad educativa! En este terreno litigan por sus derechos la Iglesia y los Estados civiles, las familias, las corporaciones y las sociedades. En la mente de todos está, y la experiencia lo abona, que el que tenga el monopolio de la enseñanza y la educación tiene también en su mano, al menos en gran parte, el futuro de los miembros de una sociedad.

Si vamos al terreno histórico, la actividad educativa transitiva es un hecho que se puede constatar históricamente desde los más remotos tiempos de la antigüedad, de los que nos quedan testimonios; y sin ninguna interrupción hasta nuestros días se ha seguido prodigando, de modo que hace pensar en la consustancialidad de la heteroeducación con la naturaleza humana, ya que, cuando no corre a cargo de organizaciones complejas, ejercen el oficio de educadores los miembros de la familia de quien depende inmediatamente el educando. Y no otra cosa se podía esperar de la naturaleza social del hombre, que exige que no pueda alcanzar el grado de perfección vital apetecible si no es en íntima relación y comunicación con sus semejantes, de los que aprende y a los que enseña en los múltiples contactos que con ellos establece.

Pero también es un hecho incontrovertible que el mismo sujeto educando desarrolla sobre sí mismo una actividad educativa de valor incalculable. No todo el proceso educativo se debe al buen ejemplo, ni a las enseñanzas, ni a la influencia benéfica de nuestros semejantes, del mismo modo que no todo vicio y relajación se debe al nefasto influjo de nuestro medio social. Por experiencia propia sabemos que podemos cultivar nuestras facultades de reflexión y de voluntad y, mediante ellas, perfeccionar nuestra personalidad y carácter. Demasiado sabemos que todos los maestros juntos son incapaces de hacernos adquirir la más pequeña virtud moral si nosotros no aportamos nuestro esfuerzo. Y aún en el caso de que así lo hagamos, el verbo adquirir sigue teniendo valor inmanente: no se puede adquirir la perfección en otro ni para otro: adquirir es propio del sujeto que adquiere y no hay posibilidad de suplantar al sujeto en esta operación tan marcadamente inmanente. En cambio, por nuestro esfuerzo, y sólo por él, podemos adquirir determinadas habilidades, virtudes, conocimientos. Del exterior puede venir la excitación, pero la ejecución y terminación de la obra de nuestra perfección está en nosotros mismos. Sin negar el enorme influjo de la heteroeducación en nuestra formación, hemos de confesar que lo que en definitiva nos forma es nuestro propio esfuerzo, que res-

ponde a las incitaciones y estímulos del pedagogo. La educación es el resultado de los actos del propio educando y no los del educador, que no hace sino provocar y dirigir los de aquél, y ya es mucho y muy importante lo que con ello se hace, para que, además, querramos cargar a su cuenta la producción directa de la educación.

Con esto se pone al descubierto, de paso, la relación que entre ambas actividades educativas—la transitiva y la inmanente—existe. Pero esa relación ni es constitutiva, como pretende el Prof. Da Silva, ni tiene el mismo valor vista desde ambos términos.

La educación—perfección ni es relación en sí ni la connota: es simplemente una perfección accidental radicada en las facultades. La actividad educativa transitiva o heteroeducación no es relación, pero la supone, porque, por ser transitiva, supone un sujeto agente distinto del paciente y referidos uno a otro por la comunidad en el mismo hecho, aunque desde distintos puntos de vista. La actividad educativa inmanente o autoeducación no supone relación, al menos interpersonal, aunque sí intrapersonal, es decir entre las distintas partes de una misma persona.

Entre autoeducación y heteroeducación, sin embargo, hay relación. No podría ser de otro modo, ya que al laborar ambas por el mismo fin, participan, dentro de su diversidad, de la unidad objeto. Pero tampoco aquí la relación es estrictamente recíproca. La actividad educativa transitiva se ordena totalmente a la inmanente, de tal modo que su misión es excitarla, alentarla y facilitarla, para que directamente logre su objeto de engendrar en la potencia el hábito educativo correspondiente. En cambio, la autoeducación no se ordena, de suyo, a la heteroeducación, sino que su finalidad inmediata y directa es la información de la potencia con la nueva perfección o el nuevo aumento de perfección que la determina a bien obrar.

Y como lo más imperfecto es por lo más perfecto, resulta que la autoeducación es en sí más perfecta que la heteroeducación, y que, en realidad, toda educación supone autoeducación, mas no siempre heteroeducación. Del mismo modo, la autoeducación es posible sin heteroeducación, pero no a la inversa.

Y esto se debe a la diversa clase de causalidad eficiente que ejercen en la producción de la educación el educador extraño y la propia naturaleza. En efecto, el hombre no necesita de maestro para el conocimiento de lo inmediatamente evidente, y puede prescindir de él en la ciencia de las conclusiones, cuando hace la argumentación por su cuenta, apoyado en la luz del entendimiento, que conoce inmediatamente los primeros principios (3). Y explicando las palabras de Santo Tomás en la Cuestión 11 del *De Veritate*, art. 1:

(3) Juan de Santo Tomás: "Cursus Philosophicus"; t. I; p. 756 a 80.

dice Juan de Santo Tomás (4) que las palabras del maestro se hallan más cerca de la mente del alumno que las cosas, no en el sentido de que produzcan la verdad *efectivamente*, sino representativamente, porque son signos de las cosas. De modo que las palabras del maestro no causan *effective* la ciencia en el alumno, sino sólo *repraesentative et objective*; mientras que el entendimiento del alumno causa la ciencia *effective*.

De todo lo cual se deduce el carácter primordial que respecto de la heteroeducación posee la autoeducación en la producción de la perfección educativa. Esto mismo viene a confirmar el uso común de las palabras *enseñar*, *aprender* y *saber*. El saber, si no es la educación, es al menos parte muy importante de esta perfección, pues es una disposición estable para volver a considerar rectamente y según la verdad lo que alguna vez hemos aprendido. Representa, pues, esta palabra una perfección educativa *in facto esse*. Aprender expresa la operación *inmanente* mediante la cual directamente, se conoce alguna verdad. Mas, indirectamente, de paso y como si dijéramos *in obliquo*, este acto causa en la facultad intelectual una capacidad especial—término medio entre la pura potencia y el acto segundo—que nos inclina establemente a considerar de nuevo actualmente esa misma verdad, con mayor facilidad y con menor peligro de error cada vez.

Nada de eso, en cambio, se puede decir del término "enseñar". Enseñar es mostrar algo a la consideración de otro. Pero sin esta consideración la instrucción fracasa en su objetivo. La enseñanza del maestro sin el aprendizaje del alumno es vana. Porque la enseñanza ni produce *per se* el conocimiento de la verdad ni causa el hábito de la ciencia en el entendimiento. El aprender no se puede sustituir en ningún modo y en ningún caso por el enseñar. La enseñanza es únicamente un aliciente, un estímulo y una ayuda para la actividad de aprender, que es la que en definitiva lleva a cabo la obra que se pretende lograr: la adquisición del hábito científico.

Por eso, aquilatando más, ni siquiera se puede decir con rigor que la heteroeducación sea una actividad *educativa transitiva*, porque en cuanto transitiva no educa, sino que excita y ayuda a *educarse*.

Si consideramos los hábitos educativos morales en vez de los científicos, aún salta más a la vista la desproporción entre autoeducación y heteroeducación, con desventaja para ésta, de tal modo que se desvanece tanto la segunda que la actividad se reduce sólo a la autoeducación, quedando la heteroeducación como mero auxiliar o

(4) Ibid., p. 683 a 1. Ofr. también "La causalidad eficiente del maestro", artículo publicado recientemente en la "Revista Española de Pedagogía", Madrid, 1950.

instrumento de la educación, que tiene que ser forzosamente inmanente. ¿Quién, en efecto, admitiría una causalidad transitiva en el educador capaz de engendrar virtudes en el educando? Todos sabemos que la perfección moral es obra exclusiva del educando, que puede recibir instrucciones y estímulos extraños en su labor de perfeccionamiento, pero sin que por eso esta labor deje de ser total y exclusivamente suya.

La educación es, pues, propiamente objeto y efecto de la autoeducación, mientras que la heteroeducación no participa de cualidad de educativa, sino sólo en tanto auxiliar, servidora de la primera. Si la autoeducación fuera imposible, de nada serviría que fuese posible la heteroeducación. De todas formas, la adquisición de la perfección de la educación sería una utopía, una meta inalcanzable por definición. La actividad educativa esencial es la autoeducación solamente, es decir, el conjunto de actos inmanentes al sujeto que dejan como residuo en sus facultades una progresiva información que las orienta a obrar recta, fácil y expeditamente de una manera constante. La actividad educativa en sentido estricto es esencialmente inmanente.

¿De dónde le viene entonces a la heteroeducación la absorbente importancia que se le concede de hecho? Porque es el caso que siempre que se habla de educación a secas, no se quiere significar ni la perfección educación ni la autoeducación, sino la actividad educativa propia del maestro o educador en cuanto persona distinta del educando. De hecho, en casi todas las pedagogías en uso, después de citar la autoeducación por oposición a la heteroeducación, se empieza el estudio de ésta y de las reglas prácticas conducentes a aumentar su rendimiento, como si fuera la única digna de consideración. Y no digamos cuando se trata de la Didáctica, que es la ciencia de la enseñanza y bastante hace con suponer que al enseñar corresponde el aprender activo del discípulo. Hasta en el lenguaje vulgar se oye decir de un desaprensivo que "ni tiene educación ni quien se la ponga", como si su carencia se debiera exclusivamente a la falta de un generoso dador de perfecciones.

No obstante, esta desmedida consideración que se atribuye a la heteroeducación, tampoco en consonancia con su valor intrínseco, tiene su razón de ser.

En efecto, siempre que se trata del proceso educativo a realizar prácticamente, se supone una mínima correspondencia en el educando, suficiente para que no sea totalmente vana la actividad transitiva del maestro. La naturaleza humana, aún siendo principio de actividad, o precisamente por serlo, es siempre receptiva de las influencias exteriores y tiende a elaborarlas incorporándolas a su propio modo de ser. Con esta idiosincrasia puede contar siempre la

acción extrínseca del maestro y de los demás factores externos que contribuyen a la educación. Que contribuyen gracias, únicamente, a este modo de comportarse receptivamente propio de la naturaleza humana. Receptivamente, decimos, y no pasivamente, puesto que la naturaleza *reacciona*, es decir, actúa por su cuenta bajo el influjo del exterior. De aquí que, por regla general, supuesta esa reacción que normalmente se da, y que desde fuera no se puede manejar a nuestro antojo, nos veamos obligados a dar toda la importancia, en orden a la práctica, a lo único que desde fuera podemos hacer para influir en esa actividad inmanente; a la actividad educativa transitiva.

Y, ciertamente, la eficacia de la heteroeducación, supuesta la actividad inmanente del educando, es innegable. No causa la educación directamente, ni puede causarla en modo alguno; pero, como la correspondiente actividad del sujeto se da normalmente —en mayor o menor grado—, el éxito está, en algún modo, proporcionado a la eficiencia de dicha actividad transitiva. Y decimos en algún modo, porque es uno de los factores de la educación, aunque no el principal. De modo que la perfección educativa está en proporción directa, primero, del esfuerzo y la capacidad personal del educando y, segundo, de la actividad del educador que influye sobre él. En igualdad de condiciones por parte del educando, a mayor intensidad de la acción educadora mejores resultados se obtendrán. Y como el único factor que está a nuestro alcance para influir en el proceso educativo del alumno es el que le es externo, es la heteroeducación, de aquí que, en la práctica, merezca toda nuestra atención esta actividad. Pero esto nunca debe llevarnos a infravalorar la autoeducación: es, simplemente, reconocer que no está a nuestro alcance, que no nos es accesible.

Por otra parte, la autoeducación como operación inmanente, requiere una excitación a obrar. Esta excitación puede, en principio, proceder de otra facultad en acto, pero en definitiva debe proceder de fuera del sujeto. Decir otra cosa sería establecer un círculo vicioso en la subordinación de las operaciones del ser viviente. Es necesario, pues, admitir una excitación a obrar que venga del exterior. Esta excitación no lleva por sí sola a efecto la producción de la educación, pero dispara el proceso interno que la engendra. La heteroeducación es el tipo de esta clase de actividad estimulante. No sólo impulsa ciegosamente a obrar a la naturaleza, como lo haría el mundo circundante y el ambiente social, no es un reactivo puramente ciego, sino que es una actividad que participa de la racionalidad del hombre que la ejecuta: se hace con un fin determinado. La intencionalidad es el multiplicador de la eficacia de la heteroeducación. No sólo se puede ya influir en la producción de la educación; sino que esa actividad

adquiere una eficacia insospechada al ser consciente de los medios más aptos y del fin al que los endereza. Se convierte así en una palanca de valor incalculable para influir en la generación de la educación. Pero sigue siendo medio: no causa por sí misma, directamente, de dicha perfección.

Podemos, por tanto, concluir que la heteroeducación sublima y multiplica la eficacia de la educación, inhibiendo en el sujeto los actos contrarios e impulsándole a ejecutar los conducentes a su adquisición. Dirige todo el proceso educativo desde fuera, valiéndose del signo sensible verbal para influir sobre el conocimiento intelectual del educando, y a través de esa facultad, en todas las restantes. Anima y sostiene a la naturaleza en el ejercicio continuo de actos educativos y da ejemplo para que, una vez conocido, induzca a la voluntad a imperar a las facultades de los actos convenientes para el logro del fin propuesto por el educador. Facilita la marcha, a veces tan ardua, hacia la meta propuesta, proponiendo instrumentos —signos sensibles— que sirvan de punto de partida, de jalones indicadores en la marcha progresiva del entendimiento del alumno en pos de la verdad y, de rechazo, orienta la actividad de la voluntad a la que el entendimiento propone su objeto, el bien, con mayor seguridad y lucidez.

El que éste sea el medio único que tenemos de influir desde fuera del educando en su actividad educativa, tanto moral como cognoscitiva, nos descubre desde una perspectiva sumamente realista su inmenso valor práctico. Todo aquel que preferentemente se fije con miras prácticas en este problema se verá, naturalmente, tentado a exagerar el valor y alcance de la heteroeducación, olvidando que su valor intrínseco depende en absoluto de su servidumbre respecto de la autoeducación.

Pero, de todos modos, el remate de la obra es de la actividad immanente del sujeto. La heteroeducación tendrá todo el valor práctico que se quiera, pero es insuficiente de por sí para producir el menor grado de perfección educativa, mientras que la autoeducación puede producir —y produce de hecho en muchos casos— dicha perfección sin ayuda de aquélla. Sin heteroeducación es posible el perfeccionamiento educativo; sin autoeducación es imposible. La cualidad de la heteroeducación no es, precisamente, producir la educación, sino multiplicar la eficacia de la causa que inmediatamente la produce, que es la actividad immanente del sujeto. Del mismo modo que la medicina ayuda a la naturaleza a sanar, proporcionándole medios y multiplicando su eficacia, sin llegar jamás a curar directamente, por sí misma y sin ayuda de la naturaleza, ninguna enfermedad.

De este modo, la educación se reduce a la autoeducación más o menos ayudada por la heteroeducación. Si, pues, la autoeducación está en pugna con los principios filosóficos a que en el principio hicimos alusión, bien se puede decir simplemente que lo está también la educación en general como actividad. Y tendremos que volver a preguntarnos: ¿Implica la educación un círculo vicioso?

Los hechos nos inducen a afirmar que el sujeto se procura a sí mismo la perfección de la educación. Los principios reseñados en la introducción a este trabajo parecen excluir toda posibilidad de que un ser se confiera a sí mismo una perfección que no tiene. Y su validez se presenta como indiscutible a poco que se reflexione sobre ellos. Y, sin embargo, no sólo se da el caso de que un ser se confiera a sí mismo una perfección de que carece tratándose de la educación, sino que son de este tipo todas las acciones inmanentes. Así, la visión, la intelección, el acto de la voluntad y tantos otros actos vitales que no producen efecto alguno fuera del sujeto. Y, sin embargo, son actos, es decir, producen algo. Ese algo es un nuevo modo de ser, una perfección accidental del sujeto. Así, la visión es un acto que se limita a constituirnos en videntes, sin alterar para nada el objeto visto. La actividad de éste es necesaria para que la vista actúe, pero la operación de este sentido no produce nada fuera del sujeto, sino que se realiza la operación y se produce el efecto dentro del mismo sujeto. He ahí una acción del sujeto que produce en él una perfección que antes no tenía. ¿Tendremos que decir que es el objeto visto el que produce la visión? ¿O admitiremos que el sujeto con su misma actividad es capaz de producirla en sí? Indudablemente sólo es admisible el segundo miembro de la disyuntiva (5). Y este es el caso de todas las operaciones inmanentes: son operaciones del sujeto cuyo efecto, una perfección nueva, queda en el mismo sujeto. ¿No nos encontramos en todos estos casos con una infracción del principio fundamental "nadie puede estar a la vez y bajo el mismo aspecto en acto y en potencia"?

No conviene, para sentar los jalones de una posible solución, ir enumerando los elementos con que para ella contamos e ir tratando de sacar de ellos el máximo provecho posible.

Como se trata de la causación de un efecto en el sujeto por la actividad del mismo sujeto, hemos de ver qué posibilidades y qué dificultades hay por parte del efecto y de la causa y por parte de la misma actividad inmanente.

No es cosa de estudiar aquí por extenso la causalidad eficiente. Bastará con que le dediquemos nuestra atención en lo que se refiere a nuestro tema, es decir en lo que atañe a las relaciones que guardan entre sí ella y el efecto. Se podría centrar la cuestión en la

(5) Juan de Santo Tomás: "Cursus Ph., II; p. 205.

siguiente pregunta: ¿Todo lo que hay actualmente en el efecto requiere haber estado antes en la causa? En caso afirmativo parece ser imposible la educación, ya que ni en la heteroeducación, en la cual el agente tiene en acto la educación, hay transmisión propiamente dicha de perfección. Si la contestación es negativa, o si se puede atenuar la afirmación, queda un resquicio para admitir la educación.

Desde luego, si es aplicable a la causalidad eficiente el axioma "nadie da lo que tiene", es indudable que de algún modo el efecto tiene que preexistir en la causa. En efecto, por de pronto, aunque las causas material y formal pueden ser inferiores a su efecto, no acontece así con la causa eficiente. Esta no sólo tiene que ser distinta de su efecto y anterior a él, con anterioridad de naturaleza, sino que debe ser más perfecta que su efecto o, al menos de tanta perfección como él. Si es unívoca es del mismo género y, por consiguiente, iguala en perfección a su efecto, como en el caso del padre que engendra al hijo. Si es equívoca es más elevada que su efecto, puesto que puede producir efectos de géneros diversos y tiene que igualar la perfección de cada uno de ellos; siempre, claro está que se trate de una causa principal, no instrumental.

Mas, precisamente por ser necesariamente distintos, el efecto y la causa no pueden ser numéricamente la misma cosa, ni tener la misma esencia concreta (6). Por consiguiente, el "nemo dat quod non habet" no debe tomarse en el sentido de una donación o transferencia de una perfección que emigra del agente al paciente: causar no es dar algo quedándose sin ello. Al contrario, el mero hecho de causar hace más perfecto al agente, además de hacer participe al paciente de una nueva perfección. Se requiere, por tanto, en el agente una perfección especial para que pueda producir otra semejante en el paciente.

El efecto producido en éste puede depender del agente en el ser y en el hacerse: en el ser, cuando la causa es equívoca, es decir, de distinto género que el efecto, como acontece con Dios y las criaturas; y en el hacerse solamente, cuando causa y efecto son unívocos o de la misma especie. Así el padre es causa del hacerse del hijo y no de su ser. Lo que se conoce bien aplicando el aforismo "posita causa ponitur effectus, sublata causa tollitur effectus". En efecto, como el efecto depende esencialmente de la causa, se conocerá cuál es su causa al ver que, suprimiéndola, se suprime también el efecto. Mas, en el caso del padre y del hijo, si se suprime el padre se suprime el engendrar, pero no el hijo una vez engendrado, de modo que se ve claro que el padre es causa del hacerse del hijo y no de su ser.

Pues bien, la causa de la educación son los actos de la facultad

(6) "Summa Theologica"; II; II; q. 18; a. 6; c.

que se educa, y mediatamente la misma facultad que emite esos actos y la sustancia en cuya virtud obra la facultad. Los actos son de la misma especie que los hábitos, puesto que ambos se especifican por el mismo objeto formal propio. Se trata de causas unívocas, cuyo efecto es el hacerse del hábito y no de su misma entidad. Todo esto si consideramos la causalidad eficiente en el plano reducido de la misma facultad que ejerce los actos y, mediante ellos, los hábitos educativos.

Pero si tenemos en cuenta que la causa principal, en cuya virtud ejecutan sus actos las facultades, es la sustancia, entonces nos hallamos con que la causa—naturaleza—es equívoca y alcanza a producir efectos de muy distintos géneros, a causa de su misma universalidad. Así, aunque los actos producen el *fieri* de la educación la naturaleza produce el ser de los mismos de tal modo que, suprimida la naturaleza, son suprimidos los hábitos y no sólo su mismo hacerse. Y es que la causa inmediata del hábito es unívoca, pero la remota es equívoca.

¿Cómo se hallan los efectos en las causas unívocas y equívocas? Aunque ya antes lo hemos apuntado, vamos a precisar más. Es natural que el modo de dependencia del efecto respecto de la causa sea proporcional al modo de estar en ella, aunque nunca esté en ella el mismo numéricamente. En las causas unívocas el efecto existe *secundum similitudinem naturae*, como existe el hijo en el padre, puesto que éste tiene la misma naturaleza (no numéricamente) que la del hijo causado por él. En las causas equívocas no puede preexistir de este modo el efecto, pues entonces el agente, dado el múltiple alcance de su causalidad, tendría que ser varias naturalezas a la vez; sino que *existe como una forma de sujeto y permanece en él proporcionada a tales efectos*. Y en este caso, el efecto no preexiste en la causa, sino en cuanto que dicha causa posee una forma capaz de producir tales efectos. De un tercer modo puede estar el efecto en la causa; según una a modo de virtud instrumental fluyente e incompleta, en cuanto a su ser natural; y así está la gracia contenida en los sacramentos que son su causa instrumental (7).

Por tanto, aunque el efecto siempre está contenido en la causa, lo está de *diversos modos*, según sea la causa. En las unívocas está según la semejanza de la misma especie, porque causa y efecto pertenecen a la misma especie. En las equívocas, según la semejanza de una forma más excelente, que contiene en sí, virtualmente, toda la perfección entitativa del efecto. En las causas instrumentales está el efecto según una virtud transeúnte e incompleta, que sólo logra el efecto bajo el influjo de una causa principal.

Ahora bien, las causas de la educación son la naturaleza, las fa-

(7) "Summa"; III; q. 62; a. 3.

cultades y sus actos. La naturaleza es la causa principal y las facultades son los medios con que actúa la naturaleza. En el caso de la educación, los actos son, a su vez, los medios con que las facultades los producen, siempre por virtud de la naturaleza.

De consiguiente, la naturaleza es causa principal de la educación, pero es causa equívoca; los actos son causas unívocas, pero su índole es instrumental; la causalidad de las facultades participa de la equívocidad de la de la naturaleza y de la instrumentalidad de los actos. Por lo tanto, la educación-efecto no está en la naturaleza *secundum similitudinem formae ejusdem speciei*, es decir: para que la naturaleza cause eficientemente la educación no se requiere que preexista formalmente en ella como tal y constituyendo su forma específica, sino que basta que la forma de la naturaleza sea más excelente que la perfección educativa y que ésta esté en ella *secundum similitudinem formae excellentioris* (8). Y esto es lo que indudablemente acontece, porque la naturaleza es fuente de toda actividad y razón de ser de todo accidente y origen de toda perfección entitativa en el ser.

De este modo, el efecto educación, por respecto a la naturaleza como a su causa, no es lo más sacado de lo menos, sino lo menos de lo más, ya que en la perfección entitativa de la naturaleza está virtualmente, pero *excellentiori modo*, de modo eminente, la forma de la educación (9). Otro problema totalmente distinto y que dilucidaremos más adelante es cómo pasa a actuar la naturaleza y quién es su motor. Aquí basta dejar sentado que no contradice al "nemo dat quod non habet" el que la naturaleza sea la causa eficiente de la educación. También lo es de sus operaciones y no preexisten en ella *secundum similitudinem formae ejusdem speciei*, cosa imposible, porque es causa equívoca respecto a ellas.

En los actos está la educación a modo de virtud instrumental transeúnte bajo el influjo de la causa principal, que es la naturaleza (10), pero no como una forma de especie semejante, porque esto es sólo propio de la causa eficiente unívoca principal.

Las facultades son causa directa e inmediata de los actos de la naturaleza y, a través de ellos, de la educación o hábito educativo. Por no ser causa unívoca, en ellas no preexiste la educación, sino sólo virtualmente y por participar de la índole del instrumento, su eficiencia es una virtud transeúnte derivada de su subordinación a la naturaleza.

Por todo cuanto llevamos dicho no se puede decir que se infrinja

(8) "Summa"; I; q. 4; a. 2 y 3; q. 6; a. 2; q. 13; a. 5; q. 105; a. 1 ad 1; q. 110; a. 2; q. 115; a. 3 ad 3.

(9) "Praeexistere in virtute causae agentis non est praexistere imperfectiori modo, sed perfectiori" (I. q. 4; afl. 2).

(10) III; q. 62; a. 4.

el principio "nadie da lo que no tiene", ya que, en la naturaleza, causa principal de la educación, preexiste virtualmente, pero eminentemente, la perfección educación. Y el proceso o actividad educativa no hace más que explicitar, actuar esa perfección que existe virtualmente en ella, y hacerla existir en acto, pero en un grado de mayor imperfección. La educación en acto siempre es inferior a la educación virtual que la naturaleza tiene, al menos bajo el punto de vista que nunca se actúa exhaustivamente toda la perfección posible. De la misma manera, en las facultades existe la educación como incoación y aptitud. Falta sólo pasar a acto esa perfección ya preexistente virtualmente.

Pero el problema de cómo puede pasar a acto de existir el efecto fuera de su causa es distinto del de su preexistencia en la causa. Aquél es un problema de procedimiento, éste es un problema de posibilidad. La cuestión puede plantearse ya de otro modo: ¿Cómo acontece que la educación, que preexiste virtualmente en la naturaleza, pase a existir en acto por virtud de la misma naturaleza? ¿Cómo puede la naturaleza pasarse a sí misma de tener virtualmente la educación a tenerla en acto? ¿Cómo puede pasar de la potencia al acto?

Para causar eficientemente una cosa no se requiere ser actualmente esa cosa ni tenerla en acto. La causa eficiente es uno de los factores del nuevo ser y no la productora total (salvo en el caso de la creación): se limita a obrar, actuar, uniendo la materia con la forma, sacando ésta de la potencia de aquélla. Para *poder* causar eficientemente un efecto es suficiente con que actualmente prexista ese efecto virtualmente en la causa. Pero para causar *de hecho* no basta con tener actualmente la virtud de causar, sino que se requiere tener *actualmente el acto* de causar, que es lo que hace que la virtud no sólo pueda causar, sino que realmente cause. Dos cosas, pues, se requieren y bastan para la producción de un efecto: primero, que la causa eficiente tenga en acto la virtualidad o capacidad de producir el efecto, es decir, de causarlo; y, segundo, que se halle en acto de producirlo. Para lo primero, si es causa equívoca, es necesario, no que sea de la misma especie del efecto, sino que incluya, en su modo eminente de ser, la perfección del efecto, aunque sólo sea virtualmente. Y ya vimos que la naturaleza humana se halla en este caso respecto a la educación. En cuanto a lo segundo, subsiste el problema, porque la naturaleza pasa indudablemente de la potencia al acto de causar la educación. En un principio es un ser en potencia respecto de la educación y respecto de cualquier operación: requiere otro ser en acto de causar que la pase a acto de causar la educación, aunque él no sea educación en acto ni posea en forma alguna. Y esta condición ha de cumplirse lo mismo en las acciones transitivas que en las inmanentes, aun cuando con éstas no rece siempre el

principio "omne quod movetur...", porque en ellas se da acción sin movimiento, sin moción.

Y es que ni en el mismo sujeto de una acción inmanente puede ser el mismo el motor y el movido: el que hace pasar a acto y el que es pasado, porque esto sería confesar la identidad entre la potencia y el acto y renegar del principio que antes hemos defendido.

Aunque la educación como perfección se explique por actos emitidos por las facultades, actos que no producen efecto alguno exterior y si interior a la misma facultad, la facultad que actúa debe ser movida, para que emita el acto, de tal modo que antes es ser movido que emitir la acción. Ciertamente que no es contradictorio que la virtud activa, la facultad, esté en potencia para sustentar la acción y para servirle de sujeto; pero lo que sí es contrario a la potencia activa es que obre y emita su acción si está en potencia determinable a obrar, pues esta indeterminación no puede ser removida por ella misma con su operación, ya que para obrar exige ser determinada (11). Por todo lo cual, aun en las operaciones inmanentes, aunque se explique la producción de nuevas perfecciones en el sujeto, no se explica el paso de la potencia de producirlas al acto de producirlas sin apelar a un motor en acto distinto de la misma facultad, ya que no pueden identificarse *primo et per se* motor y movido.

Y así es, en efecto: la acción inmanente no procede del sujeto y es recibida en él bajo el mismo aspecto. En el entendimiento, por ejemplo, procede de la potencia y de la especie, y es recibida en sólo la potencia; en la voluntad, procede del apetito en cuanto actuado por la proposición del objeto y movido por el conocimiento, y es recibida solamente en la potencia de la voluntad (12).

Para llegar a la producción de un efecto, aun cuando sea el correspondiente a una acción inmanente, es forzoso recorrer siempre una serie de motores y movidos. Mas esa serie tiene una zona dentro ya del mismo sujeto, intrínseca. Porque esta serie tenga que buscar su origen en el exterior, ¿hemos de decir que la autoeducación es imposible?

Todas nuestras acciones son *nuestras* y, sin embargo, tienen un primer principio externo que, remontándonos por la serie de motores y movidos, nos conduce en definitiva a la primera causa, al primer motor origen de toda actividad que es Dios. Pero no por eso son menos nuestras, ni se puede negar que las produzcamos nosotros. El hombre es causa segunda pero *principal*. En este mismo caso se halla la actividad educativa: es enteramente nuestra, pero no sería posible sin suponer motores anteriores que hagan pasar a acto la potencialidad operativa de nuestra naturaleza. Pongamos como ejem-

(11) "Cursus Philosophicus"; II; 664.

(12) *Ibid.*, *id.*

plo la actividad visual. Sin la actividad del objeto visible, que actúa sobre el órgano y hace pasar el sentido de la potencia de ver al acto de ver, jamás entraría en ejercicio la facultad visual. Pero eso no quiere decir en modo alguno que la visión sea efecto del objeto. Por el contrario, es una operación inmanente, causada por el sujeto y perfeccionadora del mismo sujeto. Bien es verdad que el sujeto no hubiera causado tal operación de no haber sido determinado a ello por el estímulo exterior del objeto, pero ello no obsta para que la visión sea un acto del sujeto y se desarrolle totalmente en él.

Todo lo que se mueve por otro y, por consiguiente, todo cambio o movimiento, todo paso de la potencia al acto que se realice en el sujeto, se debe a otro. Ese otro puede ser primeramente otra potencia o parte orgánica del mismo viviente, pero, en definitiva, siempre es un motor exterior al sujeto. El acto, si es vital, se ha realizado por y en el propio sujeto, y le pertenece y le debe ser atribuido, aunque su realización se vea condicionada por motores extrínsecos.

Y esto es lo que acontece en la producción de la educación. Se trata de pasar de la potencia de tener educación al acto de tenerla. Y esto es posible, no porque se esté en acto de tenerla, pues de ese modo sería imposible su adquisición; sino precisamente porque se está en potencia de tenerla y acto de producirla. Pero para pasar de la potencia al acto de producirla se requiere una moción ajena a la causa eficiente, que tiene por misión pasar a ésta del acto primero al acto segundo, constituyéndola en causa en acto.

El orden del proceso es, pues, éste:

En primer lugar, la naturaleza está en potencia de ser educada, puesto que posee virtualmente (excellentiore modo) la educación, y está también en potencia de producir dicha perfección.

En segundo lugar está en potencia de ser educada y en acto de producir la educación mediante la actividad actual de sus facultades.

En tercer lugar, y una vez empieza a surtir efecto la actividad causal, está en acto de tener educación y en acto también de producirla. Una vez terminado totalmente el proceso, estaría en acto de tener educación y en potencia, otra vez, de producirla.

¿Cómo se aplica el "omne quod movetur..." en este proceso? La tercera etapa tiene su razón de ser en la segunda y la segunda está condicionada por la primera, pero no es propiamente causada por ella. Para pasar de la potencia al acto de producir la educación no basta estar en potencia de tenerla y de producirla, aunque esas condiciones *sine quibus non*; se requiere, además, un motor distinto, que, en un principio, puede ser una de las demás facultades operantes en acto, pero que, en definitiva, tiene que ser un ser exterior al sujeto, y en último término Dios.

Efectivamente, en el hombre hay una facultad siempre en acto,

que no necesita más que tener a su alcance objeto propio sobre quien obrar: es el entendimiento, agente, promotor de toda intelección. Pero él, a su vez, debe su actualidad al progenitor de la naturaleza, y a Dios, causa directa del alma, de la cual dicha facultad es una pasión propia. Los sentidos externos pasan a acto gracias a la actividad de los objetos exteriores. Y de ellos y del entendimiento, agente, derivan todos nuestros conocimientos y, mediante ellos, los actos del apetito ilícito. Y éstos son los actos que dan por resultado en el sujeto la perfección de la educación (13).

El impulso viene de fuera. Pero, una vez supuesto éste, para actualizar las potencias operativas, éstas, con su actividad, pasan a acto formalmente un conjunto de perfecciones, que sólo incoactivamente existían en las potencias y virtualmente en la naturaleza,

Con esto creemos que quedan discriminadas con claridad meridiana los papeles que en la producción de la educación desempeñan la autoeducación y la heteroeducación. Esta expresa el conjunto de *motivos exteriores* al sujeto, que dispara y hace posible la labor propiamente educativa que se desarrolla por entero en el interior del educando. La autoeducación es el proceso estrictamente educativo provocado por los motores exteriores. Cuando los motivos exteriores están conscientemente organizados y dirigidos a un fin, la actividad exterior, determinante de la actividad propiamente educativa constituye el magisterio y la heteroeducación en sentido estricto. Pero ésta sólo por extensión, impropriamente y como por participación de la autoeducación, puede designarse con el término educación, que se nos revela así no como unívoco, sino como análogo. Esto es, al menos, lo que en el presente opinamos sobre esta oscura cuestión.

(13) La más grave dificultad contra el principio "omne quod movetur" se deriva de la explicación de la libertad, que por definición debe sustraerse a toda influencia necesaria de cualquier motivo. La dificultad desaparece totalmente si se admite la explicación de la libertad que en su libro inédito "El Amor" da el P. Antonio Pacios, M. S. C. (Véase el Apéndice.)

ARSENIO PACIOS

Catedrático del Instituto
de Enseñanza Media de Cáceres

SUMMARY

This article written by Dr. Pacios poses the problem of the possibility of the self-education and indirectly that of the possibility of the hetero-education, the latter aspect being closely linked to another article by the same author: "The efficient causality of the teacher".

Three points are considered in his study: 1st.) to show the existence in the individual of an educational activity which gives rise to the perfection of his own education. 2nd.) A study of the concept of the efficient causality and the scope of the causal principles. 3rd.) A personal interpretation or explanation which may safeguard both the facts and the principles.

After asserting the greater value of the self-education and that the education is not an innate perfection but an acquired one, he ends by presenting the following process: 1st.) Nature has in itself the ability of being educated. 2nd.) Nature can really develop the education through the actual activity of its faculties. 3rd.) Once the causal activity begins to act, it is actually able to receive and generate education.