

## Resumen

*Este trabajo sostiene que el método de estudio de la educación humana no puede suponer que el hombre sea simple, puesto que está conformado por pluralidad de dualidades. Encuadra la educación dentro de las dualidades radicales humanas. Primero, distingue entre acto de ser y esencia en el hombre. Tras mostrar las dualidades del acto de ser humano (las trascendentales) y las de la esencia, se centra en la exposición de las dualidades educación-amor personal, educación-familia, las de varón-mujer, las de educación masculina-educación femenina, las de padres-hijos y la consecuente dualidad educativa paterno-filial, la dualidad hogar-colegio, la de educar-aprender, las de empresa-universidad, y por último, la de educación personal humana-educación personal divina.*

**Palabras clave:** Filosofía de la educación, antropología de la educación, educación diferenciada, educación personal, dualidad.

# Las dualidades de la educación / The dualities of education

Juan Fernando Sellés

Profesor adjunto,  
Departamento de Filosofía, Universidad de Navarra.  
[jfselles@unav.es](mailto:jfselles@unav.es)

## Abstract

*This paper claims that the study method of human education cannot not assume that man is a single entity, as man is composed by multiple dualities. Education is framed within radical human realities. First, a distinction is made between act of being and essence. After showing the dualities of the act of being human (or transcendental dualities) and those of essence, the paper highlights the dualities: education-personal love, education-family, male-female, masculine education-feminine education, parents-children and the consequent dualities: paternal-filial, home-school, educate-learn, enterprise-university and finally human personal education-divine personal education.*

**Key words:** Philosophy of education, anthropology of education, differentiated education, personal education, duality.

## 1. Planteamiento:

### ¿qué son las dualidades humanas?

El hombre no es un ser simple<sup>1</sup>, sino complejo. Pero lo peculiar de la complejidad humana radica en que los diversos elementos que la componen conforman pares, es decir, dualidades. Por eso se puede afirmar que el hombre es un ser dual<sup>2</sup>, lo cual en modo alguno equivale a admitir un dualismo entre asuntos irreconciliables, por ejemplo al estilo platónico (alma-cuerpo), o al estilo cartesiano (*res cogitans-res extensa*), etc. Por el contrario, las diversas dimensiones humanas se unen entre sí con estrechos vínculos, con la peculiaridad de que quien tiene la función vinculante es siempre el miembro superior sobre el inferior, nunca a la inversa. Este modelo explicativo acerca de lo humano ha sido puesto de relieve por Leonardo Polo. En este trabajo se seguirá dicho planteamiento, intentándolo aplicar a la educación.

Existe en el hombre –como en todo lo creado– al menos la distinción real entre *acto de ser* y *esencia*, según palabras de los filósofos<sup>3</sup>, que en el campo de la antropología se puede tomar como equivalente a la distinción entre la *persona* y aquello de que esta *dispone*, o sea, entre lo que Marcel llamaría *ser* y *tener*<sup>4</sup>. Más aún, se puede indicar del hombre que es doblemente dual, porque lo es tanto en su intimidad, en su *ser*, como en sus manifestaciones, en su *tener*. En efecto, la *intimidad* humana (lo que caracteriza a cada quien como persona novedosa) está conformada por distintos rasgos, o sea, no todo en el corazón humano está en el mismo plano ni vale lo mismo.

Por ejemplo, el amar personal es superior al conocer personal. Y, a su vez, tampoco las diversas *facultades* o *potencias* que conforman la *esencia* humana son iguales, sino jerárquicamente distintas y duales entre sí (i. e., no es lo mismo la inteligencia que la voluntad). A la par, dentro de cada potencia de la *esencia* humana no todo es lo mismo ni equivalente. Así, no tiene el mismo valor, por ejemplo, una idea conocida que un hábito cognoscitivo adquirido, pese a que ambos son propios de la inteligencia. Tampoco tiene el mismo alcance, por ejemplo, un acto de querer que la virtud de la amistad, a pesar de ser ambas de la voluntad. En suma, el hombre es complejo. Y tal vez por eso resulta difícil conocer la realidad humana.

Para hacerse cargo de la complejidad humana, es pertinente distinguir en el hombre, de menos a más, entre estas cuatro dimensiones: *naturaleza*, *esencia*, *instrumentos nativos de la persona* y *acto de ser personal*. Con una breve descripción de ellos, cabe decir que la *naturaleza* humana es la dotación biológica que recibimos de nuestros padres: se trata de la “vida recibida”. Por su parte, la *esencia* humana es aquello que cada persona añade a lo que tiene a su disposición que es de índole inmaterial y que por eso no puede perder, a saber, los hábitos cognoscitivos adquiridos con que dotamos a nuestra inteligencia, y las virtudes adquiridas con que perfeccionamos nuestra voluntad: estos dones conforman la “vida añadida”. De manera que la persona puede hacer *crecer* su *naturaleza* humana hasta cierto punto (aunque con la muerte la pierde), y puede, por otra parte, *desarrollar irrestrictamente* su *esencia* (que no pierde al morir). Por otro lado, la *persona* humana cuenta con unos instrumentos nativos (*hábitos*), que también puede desarrollar: uno de ellos le sirve para conocer y gobernar nuestra *esencia* y *naturaleza* humanas (la *sindéresis*, en terminología medieval); otro para advertir la existencia de la realidad fundamental externa (*hábito de los primeros principios*, según la denominación aristotélica); y otro para alcanzarnos

1 *Simple* solo es Dios, pues es el Acto Puro, como lo llamó Aristóteles, o el *mysterium simplicitatis*, como se lo describe en la filosofía escolástica del s. XIII, es decir, ese ser en el que no cabe distinción real entre *essentia* y *actus essendi*, porque su *esencia* es su *ser*. Cfr. TOMÁS DE AQUINO, S. Theol., I ps., q. 3, aa. 1-8.

2 Cfr. PIÁ-TARAZONA, S. *El hombre como ser dual*, vol. I, Pamplona, Eunsa, 2001.

3 Cfr. TOMÁS DE AQUINO, *In I Sent.*, d. 8, q. 5, a. 2. Cfr. respecto de ese tema en dicho autor: HAYA, F. *El ser personal. De Tomás de Aquino a la metafísica del don*, Pamplona, Eunsa, 1997.

4 Cfr. MARCEL, G., *Être et avoir*, Paris, Philosophie européenne, Aubier-Montaigne, 1991.

a conocer a nosotros mismos como personas distintas (*hábito de sabiduría*). A estas altas instancias cognitivas humanas se les puede llamar “vida cognoscitiva habitual superior”. Por último, la *persona* humana es *cada quien*, lo íntimo, lo irreductible, el corazón humano, el espíritu, o, en lenguaje escolástico, el *acto de ser*, a lo que nosotros podemos llamar, sin más, “vida personal”.

De manera que la expresión “dualidades humanas” que encabeza el título de este trabajo significa que el hombre no es *simple*, sino conformado por duplicidades de rasgos reales, en los que hay que subordinar lo menos a lo más importante. Según esa vinculación, el miembro inferior debe *servir* al superior, y el superior *favorecer* al inferior. Si esto es así, ninguna realidad humana se podrá explicar de modo cabal aislada o *analíticamente*, sino reunitiva o *sistémicamente*<sup>5</sup>. Por ejemplo, no será suficiente explicación la que trata del acto de imperar, propio de la razón en su uso práctico, sin el hábito que es origen de este acto, a saber, la prudencia. Tampoco será suficiente entender, por poner otros ejemplos, la sociedad sin la ética, o el lenguaje sin el pensamiento, o la ética sin la libertad personal, etc.

Pues bien, de cara a nuestro propósito, habrá que vincular la *educación* con algunas dimensiones superiores a ella, por ejemplo, la familia, y con otras inferiores, la sociedad, pongamos por caso. En suma, si la educación es una realidad humana, para comprenderla será oportuno seguir este planteamiento dual. Así, hablar de educar a los niños, a los adolescentes o a los jóvenes, no podrá tomarse como un fin en sí, sino teniendo en cuenta que el fin de esos periodos educativos radica en que deben ser educados en orden a alcanzar la madurez, porque el fin del niño, adolescente o joven, no es ser niño, adolescente o joven, sino llegar a ser un hombre maduro<sup>6</sup>.

Además, la vinculación entre lo inferior y lo superior en el hombre debe entenderse de manera que lo inferior jamás puede ser explicado sin lo superior, pero no al revés. Por ejemplo, el amar es superior al querer, porque amar, que es personal e implica aceptar y dar, es desbordante, mientras que el querer, que es de la voluntad, es búsqueda de aquello de lo que se carece. Por eso, desde el amar se explica el querer, porque los bienes a los que este tiende se pueden convertir en dones si los acepta el amar personal. Pero no al revés, es decir, por muchos bienes que alguien quiera para sí o para otro, no necesariamente estos se convierten en dones a menos que se otorguen y acepten personalmente.

Con todo, lo superior en lo humano no queda desvinculado o aislado, sino que requiere ser dualizado con una realidad superior a la humana, en rigor, con Dios. Es, pues, pertinente proceder según el modelo expositivo de las dualidades para explicar lo humano, porque multitud de pluralidades humanas están constituidas así: varón-mujer, esposo-esposa, padres-hijos, hermano-hermana, discente-docente, etc. Pues bien, en este trabajo vamos a tener en cuenta algunas de estas dualidades más vinculadas con la *educación*. Con todo, este planteamiento se ofrece a modo de propuesta, que como toda ella, es de libre aceptación. De manera que quien prefiera entender la educación aisladamente, es decir, sin buscar sus vínculos con otras realidades humanas superiores e inferiores, es muy libre de llevar a cabo ese otro estudio.

Vamos a empezar por exponer las dualidades humana más altas, tal vez las más difíciles de alcanzar. Por eso se pide al comprensivo lector un poco de paciencia en la lectura del epígrafe siguiente. Luego, se procederá a atender la educación en la medida en que se vincula con otras dimensiones humanas superiores e inferiores a ella.

5 Cfr. LLANO, C.; POLO, L. *Antropología de la acción directiva*. Unión Editorial, Madrid, 1997; Introducción.

6 Cfr. POLO, L. *Ayudar a crecer. Cuestiones de filosofía de la educación*, Eunsa, Pamplona, Colección Astrolabio, cap. I, epígrafe 6.

## 2. ¿Cuáles son las principales dualidades humanas?

A continuación, se explican brevemente las dualidades del *acto de ser* personal humano (apartado a). Seguidamente, se tendrán en cuenta las dualidades de los *hábitos innatos* humanos (apartado b). En tercer lugar, se expondrán las dualidades de la *esencia* humana (apartado c). Por último, se prestará atención a la distinción entre *naturaleza* y *esencia* humana (apartado d). Se atiende en primer lugar a estas sucintas explicaciones sobre las dualidades básicas humanas porque sin ellas –como se verá– es difícil comprender el sentido de la educación humana, pues para entenderla hay que arrojar luz sobre ella desde lo superior y, a su vez, esta alumbra o dota de sentido a otras dimensiones humanas menores.

a) *Las dualidades del acto de ser personal humano*. Por una parte, la intimidad del *acto de ser* personal humano es *una* (somos una persona, no dos o más; también los esquizofrénicos...), pero la persona que cada quien es está conformada por diversos rasgos que, vinculados entre sí, constituyen dualidades, siendo unos miembros inferiores a los otros <sup>7</sup>.

1. El inferior de entre ellos es la *co-existencia*. Esta indica que la noción de persona significa *apertura personal hacia la intimidad*, o sea, que, a distinción de los demás seres creados, la persona es un *añadido de ser* que consiste en no ser aislado o en solitario, sino abierto personalmente. En esa apertura íntima la persona humana nota que se abre a sí misma, pero no encuentra en su intimidad una persona distinta que coexista con ella.
2. Superior a ese rasgo íntimo es la *libertad personal*, que añade sobre la co-existencia la apertura *hacia la trascendencia*. La

libertad personal, la actividad del espíritu, también indica que el ser del hombre no es necesario, sino libre, y, obviamente, lo libre es superior a lo necesario. Abrirse a la trascendencia indica que una persona sola es imposible, es decir, que la persona está constitutivamente abierta a otras personas y, sobre todo, a la que pueda aceptar de modo íntegro su libertad personal.

3. Más alto que la libertad personal es el *conocer personal*, tema al que se dirige la libertad, pues una libertad que no tenga como norte el propio sentido personal, la verdad novedosa e irrepetible que cada quien es y está llamado a ser, no es libertad personal ninguna, sino libertinaje despersonalizante. A su vez, el conocer personal tampoco carece de tema, y este es aquel Conocer o Verdad personal que pueda dotar de sentido completo al propio sentido o conocer personal humano<sup>8</sup>.
4. Por encima del conocer personal humano radica en nuestra intimidad el *amar personal*. Esto es lo más activo en la persona humana y lo que arrastra tras sí a las demás dimensiones; de tal modo que, en virtud de ella, se puede decir que, aunque el hombre no es simple, tiene un carácter *simplificante*. En efecto, de ella depende en mayor medida lo que de ordinario se denomina “unidad de vida”. Por lo demás, también el amar personal humano queda referido a una Persona distinta susceptible de aceptar enteramente nuestro íntimo amor personal.

En suma, al acto o, por mejor decir, al *co-acto de ser personal* lo podemos llamar “vida personal”; es *cada quien, cada persona*. No hay dos personas huma-

7 Cfr. POLO, L. *Antropología trascendental*, vol. I, Pamplona, Eunsa, 2ª ed., 2003.

8 Cfr. mi trabajo *El conocer personal. Estudio del intelecto agente según Leonardo Polo*. Cuadernos de Anuario Filosófico, Nº 163, Pamplona, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, 2003.

nas iguales, por lo que, en cuanto tales, carece de sentido clasificarlas en *géneros* (por ejemplo, en “persona masculina” o en “persona femenina”<sup>9</sup>), o en *tipos* (por ejemplo, en tipos psicológicos: “personas idealistas”, “pragmáticas”, “científicas”, “románticas”<sup>10</sup>, etc.). Tal *co-acto* personal está constituido por dos dualidades: una inferior, conformada por la co-existencia que se dualiza con la libertad personal; y una superior, conformada por el conocer personal que se dualiza con el amar personal. A la par, la dualidad inferior se dualiza con la superior. Y por si fuera poco, cada uno de los miembros de esas dualidades se vincula con realidades personales trascendentes.

b) *Las dualidades de los hábitos innatos*. Atendamos ahora a unas realidades tan humanas como poco tenidas en cuenta (tanto a lo largo de la historia del pensamiento como en la actualidad), que median entre el *acto de ser* humano y la *esencia* humana: los *hábitos innatos*. Estos son los instrumentos cognoscitivos más altos de que dispone la persona humana para abrirse a las realidades más importantes. La persona humana cuenta con tres aperturas (*hábitos innatos*) que, de mayor a menor, son: el *hábito de sabiduría*, el de los *primeros principios* y la *sindéresis* (todos ellos según su denominación clásica). Como la *sindéresis* mira hacia –y está estrechamente vinculada a– la esencia humana, se reseñará al tratar de esta. Describiremos sucintamente, por tanto, los dos hábitos innatos superiores, para que, más abajo, se exponga y capte su relevancia de cara a la educación.

1. Del *hábito de sabiduría* cabe decir que, mediante él, cada persona humana llega a saber que, como persona, es radical-

mente distinta de las demás, o sea, que somos nuevos e irrepetibles (o, por así decir, que tras crearnos a cada uno se ha roto el molde). Nos sabemos distintos como persona; sin precedentes ni consecuentes. Por medio de este hábito, cada persona va alcanzando progresivamente durante su vida –si lo desea– su sentido personal, aunque jamás logra desvelarlo por completo (asunto reservado a Dios y que él concede enteramente en la otra vida solo a quién busca y acepta tal sentido). Este hábito alcanza a conocer el sentido personal de cada quien, pero no lo desvela por entero, sencillamente porque es inferior a la persona y no es la persona<sup>11</sup>. Además, como el hábito está abierto a la propia intimidad personal, y esta es *co-existente con* las demás personas (creadas e increadas), nos abre las puertas para conocer la intimidad de dichas personas. Este hábito y su progresiva activación dependen de cada persona. Con otras palabras: el hábito de sabiduría se vincula con el acto de ser personal humano, es decir, con los trascendentales personales aludidos más arriba. Como cada persona humana es distinta, carece de sentido vincular este hábito a lo que es de orden *natural* o *esencial*, es decir, a lo que es común a los demás hombres (por ejemplo, lo masculino, lo femenino, etc.).

2. El *hábito de los primeros principios* es la apertura cognoscitiva innata con que

9 Cfr. CASTILLA, B. *Persona femenina-persona masculina*, Madrid, Rialp, 1996.

10 Cfr. ROHR, R.; EBERT, A. *El eneagrama. Los nueve rostros del alma*, Valencia, Edicep, 2001.

11 Cfr. mis trabajos: “El hábito de sabiduría según Leonardo Polo”, *Studia Poliana*, 3 (2001), 73-102; “El conocer más humano y su tema. *Sapientia est de divinis* según Tomás de Aquino”, *Actas del Congreso Internacional Christian Humanism in The Third Millenium. The Perspective of Tomas Aquinas*, Roma, 21-25, sep. 2003, vol. I, 690-701; “El origen y el lugar del hábito de sabiduría. Su estudio según Tomás de Aquino”, *Rivista di Filosofia Neo-scolastica*, XCVI (2004), 1, 51-64.

cuenta cada persona humana hacia los *actos de ser* reales externos, o sea, a las realidades externas que son principales, es decir, a los fundamentos de orden real extramental (a los que se han llamado tradicionalmente *primeros principios*). Estos principios existen más allá de la persona y con independencia de ella. La persona humana los advierte sin que pueda interferir en el ser de aquellos. En efecto, con este hábito sabemos que el universo existe de modo persistente y que la razón de su existencia no está en sus manos, sino en las del ser que es su Creador. Como es obvio, ni el ser de uno ni el del otro están en poder de la persona humana, ni esta puede cambiarlos o aniquilarlos a su capricho. Por eso, la apertura de este hábito es cognoscitiva respecto de realidades que son superiores al propio hábito, no manipulables, por tanto, por él<sup>12</sup>. Con otras palabras: este hábito se vincula o dualiza con sus temas propios: el ser del universo y el ser divino; el uno depende creaturalmente del otro. Asimismo se subordina al hábito de la sabiduría, porque conocer actos de ser *necesarios* es inferior a conocer actos de ser *libres*. Y, a su vez, a este hábito se subordina la *sindéresis*, porque los temas de esta no son ningún acto de ser, sino la esencia humana, y es claro que una *esencia* es inferior a un acto de ser. Pues bien, como veremos, este hábito es distinto en el varón y en la mujer, y eso tiene una neta repercusión para atender a la distinta educación de uno y otra.

12 Cfr. respecto de este hábito mis trabajos: "El carácter distintivo del hábito de los primeros principios", *Tópicos*, 26 (2004), 153-176; "Unicidad e innatismo del hábito de los primeros principios. Un estudio desde el corpus tomista", *Themata*, 34, (2005), 197-212; "Sobre el sujeto y el tema del hábito de los primeros principios", *Miscelanea Poliana*, en web: www.leonardopolo.net (2005).

En resumen, los tres hábitos innatos conforman el conocimiento humano superior del que la persona humana *dispone* –no el que ella es– y que ella puede incrementar. La vida que ejercemos según ellos se puede denominar "vida cognoscitiva habitual superior".

c) *Las dualidades de la esencia humana*. La esencia humana también es dual; más aún, está conformada por múltiples dualidades. De más a menos son las siguientes: el *hábito innato de la sindéresis*, al que se puede denominar "el yo", que constituye el ápice de la esencia humana. Las laderas de la esencia humana son la *voluntad* y la *inteligencia*. Las explicaremos brevemente a continuación, porque las diversas implicaciones educativas de estas dimensiones para el varón o la mujer, a las que después atenderemos, también son ingentes.

1. *El yo es lo más alto, activo, de la esencia humana*. Equivale a lo que la tradición medieval denomina *sindéresis*<sup>13</sup>. Este hábito es esa apertura nativa de cada persona a su *esencia* y *naturaleza* humanas, es decir, es nuestra apertura a nuestra inteligencia, voluntad y a todas las funciones y facultades de nuestro cuerpo. Es lo que activa tanto la inteligencia como la voluntad, aunque las activa de modo distinto y más a una que a otra. El yo no es *la persona*, sino *de* la persona. No es la persona, porque conozco mi yo, pero no sé enteramente quién soy como persona, entre otras cosas porque "el yo pensado no piensa"<sup>14</sup>, es decir, no es pensante,

13 Cfr. mi trabajo "La sindéresis o razón natural como la apertura cognoscitiva de la persona humana a su propia naturaleza. Una propuesta desde Tomás de Aquino", *Revista Española de Filosofía Medieval*, 10 (2003), 321-333.

14 POLO, L. Hegel y el posthegelianismo, Pamplona, Eunsa, 1999, 174. Cfr. de este mismo autor: *El yo*, Cuadernos de Anuario Filosófico, Nº 170, Pamplona, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, 2005. Por lo demás, la distinción entre el yo y la persona ya lo notó en cierto modo Shakespeare, como deja constancia en el siguiente diálogo:

personal. El yo es el vínculo de unión (la apertura cognoscitiva) entre la persona y las facultades superiores humanas. Si el yo activa esas potencias, tendrá, por tanto, dos dimensiones: una que active la inteligencia y otra distinta que active la voluntad. Las activa porque ellas son nativamente *tabula rasa* (según el decir de Aristóteles), es decir, pasivas. Además, las desarrolla progresivamente. También el propio yo madura o se perfecciona. Como las dimensiones del yo que activan cada una de esas potencias son distintas, no podrán ser sino jerárquicamente diversas. Efectivamente, la que activa la voluntad es superior, pues se emplea más a fondo activando esta potencia que la que activa la inteligencia. En efecto, la inteligencia es más autónoma en su actividad. En cambio, si no respaldamos constantemente nuestra voluntad, esta no quiere. Para notar la distinción entre ese respaldo y el querer propio de la voluntad se puede recurrir a la expresión “querer querer”: el primer “querer” es la actividad del yo sobre la voluntad; el segundo “querer” es el acto propio de la voluntad<sup>15</sup>. Este hábito, como se verá, se encuentra de modo distinto en el varón y en la mujer, lo cual tiene una peculiar relevancia para explicar la distinta educación debida a la humanización masculina o femenina. Y no solo es distinto en esos dos tipos de encarnar lo humano,

sino también en la multiplicidad de los llamados “tipos ideales”<sup>16</sup>.

2. *La voluntad es la facultad inmaterial superior de la esencia humana*. Es superior a la inteligencia, aunque no en estado de naturaleza, sino en su progresiva activación. Se vincula, por una parte, con el *bien* real sin restricción<sup>17</sup>; por otra, con el *yo*, que la activa y es superior a ella. Por otro lado, la *inteligencia*, en concreto la *razón práctica*, se dualiza con la voluntad, pues es inferior a ella (por eso la *prudencia*<sup>18</sup> –virtud superior de ese uso racional– es inferior a la *justicia* y la *amistad*<sup>19</sup> –virtudes superiores de la voluntad–). La tradición filosófica medieval destaca varias dualidades en esta potencia, unas superiores a otras: *voluntas ut natura*–*voluntas ut ratio*<sup>20</sup>, por una parte, y *voluntas de fin*–*voluntas de medios*<sup>21</sup>, por otra. En la actividad de la voluntad también se puede advertir una dualidad básica: la conformada entre sus *actos* y sus *virtudes*. Asimismo, existe otra que cuesta más de detectar: la conformada por la imbricación de sus virtudes entre sí (por ejemplo, *la que media entre la virtud de la piedad* –que mira al pasado– y la del honor –que

– Olivia: “Quédate. Te suplico que me digas lo que piensas de mí”.  
– Viola: “Que pensáis no ser lo que sois”.  
– Olivia: “Si pienso así, pienso igual que vos”.  
– Viola: “Entonces, pensáis acertadamente. Yo no sé lo que soy”.

Noche de Epifanía o lo que queráis, en *Obras Completas*, vol. II, Madrid, Aguilar, 1974, 16ª ed., 147.

15 Cfr. POLO, L. *Antropología trascendental II. La esencia de la persona humana*, Pamplona, Eunsa, 2003. Al miembro inferior de la *sindéresis* Polo lo denomina *ver-yo*, y al superior, *querer-yo*.

16 Cfr. RODRÍGUEZ SEDANO, A. “La conexión de los tipos ideales sociales: Polo en diálogo con Weber”, *Studia Pollana*, 7 (2005), 89-118.

17 Cfr. TOMÁS DE AQUINO. *De Veritate*, 21. Sobre el bien, *Cuadernos de Anuario Filosófico*, Nº 78, Pamplona, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, 1999; *De Veritate*, 22. *El apetito del bien*, *Cuadernos de Anuario Filosófico*, Nº 131, Pamplona, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, 2000.

18 Cfr. SELLÉS, J. F. *La virtud de la prudencia según Tomás de Aquino*, *Cuadernos de Anuario Filosófico*, Nº 90, Pamplona, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, 1999.

19 Cfr. POLO, L. *La voluntad y sus actos*, II, *Cuadernos de Anuario Filosófico*, Nº 60, Pamplona, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, 1998.

20 Cfr. ALVIRA, T. *Naturaleza y libertad. Estudio de los conceptos tomistas de voluntas ut natura y voluntas ut ratio*, Pamplona, Eunsa, 1985.

21 Cfr. mi libro *Conocer y amar. Estudio de los objetos de la inteligencia y de la voluntad según Tomás de Aquino*, Pamplona, Eunsa, 2ª ed., 2000, cap. IV.

mira al futuro-; o la que media entre la virtud de la *tolerancia* –que respeta un bien dado por alguien– y la de la *inconformidad* respecto del bien dado porque se considera insuficiente –y, en consecuencia, busca añadir mejores propuestas que las que se tienen–).

3. La *inteligencia* (razón, entendimiento, pensamiento, etc.) es la *facultad inmaterial inferior de la esencia humana*. Segunda tras la voluntad. De entrada es pasiva, pero a distinción de la voluntad, cuando se activa, en algunas de sus vías lo consigue con un solo acto. La tradición filosófica medieval distinguió también en torno a ella varias dualidades: *razón teórica–razón práctica*<sup>22</sup>, *entendimiento posible–entendimiento agente*<sup>23</sup>; *razón inferior–razón superior*<sup>24</sup>, *razón teórica–intelecto*<sup>25</sup>, *razón práctica–síndéresis*<sup>26</sup>, etc. Asimismo, fueron manifiestas para dicha tradición las dualidades de *objeto–operación inmanente*<sup>27</sup>, *acto–hábito*<sup>28</sup>, las de sus actos con los actos de la voluntad, y la de cualquiera de sus actos con la *verdad*<sup>29</sup>. En

cambio, se dualizaron en menor medida sus actos entre sí, sus hábitos entre sí, y sus hábitos con las virtudes de la voluntad.

En *síntesis*, a las diversas dualidades que conforman la *esencia* humana también las podemos llamar “vida añadida”, porque constituyen el desarrollo que cada persona educa de una dotación inmaterial que ha recibido en herencia por parte del Creador, y que no es su *acto de ser*, sino que depende de él.

- d) La *dualidad entre naturaleza y esencia humanas*. Es pertinente distinguir realmente otra dualidad en el hombre: la que media entre la *naturaleza* y la *esencia* humanas. “Esencia” denota perfección y, en consecuencia, la podemos predicar –como se ha indicado– de la inteligencia y de la voluntad, una vez que estas son desarrolladas (con *hábitos* y *virtudes*, respectivamente) y, asimismo, del yo. En cambio, “naturaleza” es un término que podemos usar para designar aquello que hemos recibido como dotación corpórea, es decir, el cuerpo humano, o sea, al soporte orgánico de todas nuestras funciones biológicas (vegetativas, motrices) y potencias sensibles (sentidos externos e internos, apetitos, sentimientos sensibles).

En resumen, por *naturaleza* se puede entender la “vida recibida” de nuestros padres, la herencia biológica con que cuenta cada persona humana desde la fecundación, que se desarrolla en la embriogénesis y que cambiamos o matizamos cada uno a lo largo de la vida (i. e., los deportistas ejercitan más unos músculos que otros según sea su especialidad deportiva). La naturaleza humana se subordina o dualiza con la esencia humana (por ejemplo, un desorden en los apetitos y sentimientos sensibles dificulta la adquisición de virtudes). A distinción del acto de ser personal, de los hábitos innatos y de la esencia humana, lo que caracteriza los diversos elementos de la *naturaleza* humana, más que la subordinación de unos a otros (aunque se puede hablar de *cierta jerarquía*

22 Cfr. mi trabajo *Razón teórica y razón práctica según Tomás de Aquino*, *Cuadernos de Anuario Filosófico*, 101, Pamplona, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, 2000.

23 Cfr. mi estudio “El entendimiento agente según Tomás de Aquino”, *Revista Española de Filosofía Medieval*, 9 (2002), 105–124.

24 Cfr. TOMÁS DE AQUINO. *De Veritate*, 15, *Acerca de la razón superior e inferior*, *Cuadernos de Anuario Filosófico*, Nº 87, Pamplona, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, 1999.

25 Cfr. CRUZ, J. Intelecto y razón. *Las coordenadas del pensamiento clásico*, Pamplona, Eúnsa, 1998, 2ª ed. ampl.

26 Cfr. TOMÁS DE AQUINO. *De Veritate* 16 y 17, *La síndéresis y la conciencia*, *Cuadernos de Anuario Filosófico*, Nº 61, Pamplona, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, 1998.

27 Cfr. mi libro *Conocer y amar*, ed. cit., caps. I y II.

28 Cfr. mi trabajo *Los hábitos adquiridos. Las virtudes de la inteligencia y de la voluntad según Tomás de Aquino*, *Cuadernos de Anuario Filosófico*, Nº 118, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, 2000.

29 Cfr. TOMÁS DE AQUINO. *La verdad*; selección de textos, introducción, traducción y notas de J. García López, *Cuadernos de Anuario Filosófico*, Nº 19, Pamplona, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, 1995.

entre ellos), es la *sincronía* entre todos ellos, es decir, la palmaria imbricación y *refluencia* existente entre sí (todas las funciones y facultades dependen del sistema nervioso central, que conforma una unidad).

### 3. Las dualidades educación–amor personal y educación–familia

Se ha indicado que tanto el *acto de ser personal* como la *esencia* humana están conformados por diversas dualidades. Por otro lado, es neta la pluralidad de facetas en la *naturaleza* humana (nutrición, reproducción celular, desarrollo, multitud de movimientos, pluralidad de sentidos externos e internos, de apetitos, de sentimientos). Pues bien, si la *educación consiste en engendrar espiritualmente la vida humana generada biológicamente*, de cara a entenderla es pertinente tener en cuenta alguna de las dualidades más altas del *acto de ser* humano y, asimismo, alguna otra de la *esencia* humana, para poder vincular la educación con aquellas. Seguidamente atenderemos, pues, y de modo sintético, a dualizar la educación con lo más alto del *acto de ser* y de la *esencia* humanos. Respecto de lo primero, se vinculará la educación con el *amor personal* humano (apartado a). Y respecto de lo segundo, será pertinente vincular la educación con la *familia* (apartado b).

a) *La dualidad educación–amor personal*. Si atendemos al rasgo *superior* de la *intimidad personal* humana (*acto de ser*), el *amor*, en él se pueden distinguir, al menos, dos miembros, siendo uno superior al otro: el *aceptar* y el *dar* personales. En efecto, en nosotros, como en toda criatura personal, es superior el *aceptar* al *dar*, pues se da si se acepta y en la medida en que se acepta. Traemos a colación esta sobresaliente dualidad del núcleo personal humano porque es pertinente vincular la educación con ella, es decir, explicar la educación de acuerdo con su subordinación a esos dos miembros del amar personal humano, ya que la educación, como toda

*manifestación* humana, nace de la intimidad personal, la manifiesta y se encamina a ella. Por tanto, hay que explicar la educación en orden a su *origen y fin*. La tesis es que la *educación*, si es personal, *nace* del amor personal, *manifiesta* el amor personal y se *encamina* al amor personal, de tal manera que si se desvincula la educación del amor personal, esta carece de sentido *personal*. Dicho más prosaicamente: quien no ama no educa; o de modo positivo: quien más ama (Dios, las madres, los padres, etc.).

Una necesaria precisión: el *amar personal* del que aquí se trata no es equivalente al *querer de la voluntad* humana. Tampoco el *conocer personal* hay que reducirlo al de la *inteligencia humana*. El amar personal es uno de los radicales que conforma el *acto de ser personal*, mientras que la voluntad –también la inteligencia– pertenecen a la *esencia* humana. Es claro que ninguna persona se reduce a su inteligencia y a su voluntad, por muy dotadas y desarrolladas que estas sean. La persona es *acto*; las facultades, *potencias*. Además, esas facultades humanas superiores están nativamente en cero, o sea, en estado de naturaleza son *potencias pasivas*, como las describen los pensadores<sup>30</sup>, pues es obvio que nadie nace docto o virtuoso. Pero no menos manifiesto es que una persona humana lo es desde el inicio de su existencia, pues de no serlo en ese momento no lo sería nunca. La persona es *activa*, no potencial. El acto activa a la potencia, no a la inversa. La potencia se desarrolla merced al influjo sobre ella del acto, no a la inversa. Con el correr del tiempo, cada persona humana activará esas potencias, y esta es la primera “educación” que cada quien educa de sus facultades más altas.

Tener en cuenta al *amor personal* para vincularlo con la educación conlleva inexorablemente, aun-

30 Cfr. TOMÁS DE AQUINO. S. C. Gentes, lib. 3, cap. 45, n. 6; S. *Theol.*, I, q. 79, a. 7 co; In *Boet. De Trin.*, pars 1, q. 1, a. 3, co. 3.

que secundariamente, atender a la vinculación de la educación con los demás rasgos capitales que conforman el *co-acto de ser humano*: el *conocer* personal, la *libertad* personal y la *co-existencia-con* (las demás personas), porque el amor personal es inescindible de aquellos. De manera que, de prescindir de esos, la educación también carecería de sentido personal. En efecto, una educación que no alcance a *conocer personalmente* a la persona que se va a educar no es educación *personal*. Tampoco lo es una educación que no sea *personalmente libre*, como no lo es una educación que no sea ejercida por personas (*co-existencias*) o en las que estas no se empleen como tales. En suma, si se considera como una actividad *interna* propia de la *esencia* humana, la educación se debe dualizar *internamente* con un miembro superior a ella, propio del *acto de ser humano*, a saber, el *amar personal* (también con los demás rasgos aludidos de la intimidad humana: *co-existencia*, *libertad* y *conocer* personales). Con esto se da razón de que, si el amor personal es netamente felicitario, el fin de la educación es la felicidad<sup>31</sup>.

b) *La dualidad educación-familia*. Del hombre se puede decir, a nivel de *intimidad*, que es familia (*co-existencia-con*), y, a nivel de *manifestaciones*, que *tiene* familia. Lo primero afecta al *ser*; lo segundo, a la *esencia* humana. Tomada la *familia* en este segundo sentido, cabe decir que es la *primera manifestación* humana en orden de importancia, y que la *educación* es la *segunda*. Si la educación se considera como una *actividad externa*, del orden de las *manifestaciones* humanas, debe dualizarse *externamente* con un miembro superior a ella, que es manifestativo y propio de la *esencia* humana: la *familia*<sup>32</sup>.

31 Cfr. ALTAREJOS, F. *Educación y felicidad*, Pamplona, Eunsa, 2ª ed., 1986.

32 Cfr. MELENDO, T. *Educación, familia, trabajo*, México, Loma Editorial, 1995; YARCE, J. *La familia y la educación*, Caracas, Aise, 1978.

No está de más hoy recordar que la familia la constituye la unión estable entre varón y mujer de por vida. En el matrimonio, el amor esponsal manifiesta la unidad de la dualidad de la *naturaleza* y *esencia* humanas –varón-mujer–, y a la par, la comunión *coexistencial* propia de cada *persona*. En efecto, lo que en ellos se une no es solo el cuerpo y su psicología, sino las mismas *personas*, de modo que cabe hablar de *co-personas* o de *co-existencias*. Del amor matrimonial en sus manifestaciones propias en la *naturaleza* y *esencia* humanas se ha dicho que la distinción entre varón-mujer estriba en que el varón da amor para recibirlo, mientras que la mujer recibe amor para darlo<sup>33</sup>. Si bien eso se puede predicar en cierto modo de la *esencia* humana, sin embargo, la clave en ambos cónyuges a nivel *personal* no está en el *dar* sino en el *aceptar*. En efecto, lo primero en el ser humano (varón-mujer), también en el *matrimonio*, no es *dar* sino *aceptar*. Lo que se acepta no es *algo de* alguien, sino *a alguien*<sup>34</sup>, a una *persona* distinta<sup>35</sup>.

33 No sin acierto compara, pues, TOMÁS DE AQUINO la razón al varón y la voluntad a la mujer, pues la intencionalidad de esas potencias trasluce algo de las manifestaciones personales de esos dos tipos humanos. En efecto, la intencionalidad de la razón, que es de *semejanza*, procede dentro de sí (*intra se*), activando así a la voluntad, para ser luego estimulado a pensar por ella (es la mujer quien engendra un nuevo hombre), mientras que la intencionalidad de la voluntad, que es de *alteridad* (*extra se*), al ser activada por lo otro que ella (el varón fecunda a la mujer), tiende desde ella a lo que no es ella, y solo así crece como mujer, no solo corpórea sino también espiritualmente, pues no puede realizarse si no es dando amor a los demás.

La precedente comparación de TOMÁS DE AQUINO queda referida a las *potencias espirituales* (inteligencia y voluntad). Otras, como la que sigue, se ciñe más a la *corporeidad*: "fenomenológicamente se advierte que el varón al darse *sale de sí mismo*. Saliendo de él se entrega a la mujer y se queda en ella. La mujer se da pero sin salir de ella. Es apertura pero acogiendo en ella. Su modo de darse es distinto al del varón y a la vez complementario, pues acoge al varón y a su amor". CASTILLA, B. "En torno a la diada trascendental", en *Anuario Filosófico*, XXIX (1996), 2, 412.

34 El siguiente ejemplo puede ser aleccionador al respecto. Una noble y rica dama romana quiso casar con un honrado hidalgo venido a menos, pero que guardaba grandeza de alma. Como los familiares de ella recelaban del casamiento a causa de la disparidad de fortunas, ésta les dijo: "De sobra sé, hermanos, que es cierta su pobreza; pero yo más quiero un hombre que necesite riquezas que no riquezas que necesiten un hombre", BOCACIO, *Federigo degli Alberighi*, en *Todos los cuentos*, vol. I, Barcelona, Planeta, 2002, 175.

35 Precisamente porque se acepta a una *persona* (con una naturaleza distinta), y la persona no está sometida al tiempo físico, es por lo que se puede establecer la indisolubilidad conyugal.

Bien entendido que ambos son aceptación y donación, pues de lo contrario no serían personas. En suma, de su unión, lo primero en ambos no es *dar*, sino *aceptar*. Pero se da más aceptar si media el hijo, porque en ese caso los padres no solo se aceptan entre sí, sino que co-aceptan a una nueva persona. Y cuantos más hijos, más aceptación.

Lo más alto de la *esencia* humana no es la *sociedad*, sino la *familia*. La sociedad tiene como vínculo de cohesión a la *ética*, mientras que el enlace de la familia es el *amor* personal, y es claro que el amor es superior a la ética, porque la ética es del ámbito de las *manifestaciones* humanas, mientras que el amor personal es del ámbito *trascendental*, íntimo. Además, la ética, aun siendo una manifestación humana muy importante, no es la única ni la primera. En efecto, en el hombre la *educación* es más amplia que la ética, pues engloba enseñanzas y aprendizajes que son más que éticos, pues son familiares. Efectivamente, la *educación* depende más de la *familia* que de la ética, pues esta dice más con relación a la sociedad, mientras que la familia es la base de lo social. La educación familiar deriva de la intimidad personal (que no es sensible), y se manifiesta al exterior (pues se percibe por los sentidos).

Por lo demás, familia y educación son el *origen* y el *fin* de todas las demás manifestaciones humanas sensibles: *ética*, *sociedad*, *lenguaje* y *trabajo*, etc. Por eso, para entenderlas, estas se deben subordinar a la educación como a su *origen* y *fin*. En efecto, sin educación familiar no se origina ni ética, ni sociedad, ni lenguaje, ni trabajo. Y, a la par, se conforma la ética, se establece la sociedad, se fragua el lenguaje y se trabaja para *educarse*, en el sentido de *huma-*

*nizarse*. Si se desgaja cualquiera de esas manifestaciones humanas de la educación, carece de fin, de sentido<sup>36</sup>.

#### 4. La dualidad varón–mujer

En primer lugar, parece obligado en la actualidad llevar a cabo una advertencia previa en este epígrafe: de lo que a continuación se va a tratar en modo alguno es “políticamente correcto”. Pero como “la política” no es lo primero en el hombre, y dado que su “corrección” no está actualmente garantizada, es pertinente ser un poco “inconformes” con lo políticamente establecido, aunque solo sea por el intento de formular una propuesta de mayor calado que cualquier oferta política en orden a descubrir la verdad. Por tanto, lo que seguidamente se formula, como propuesta que es, es de libre aceptación y, desde luego, está abierto a ser contrastado con ulteriores averiguaciones.

Realizada esta advertencia, hay que aludir seguidamente al tópico habitual que defiende la “igualdad” entre el varón y la mujer. Si el vocablo “igualdad” se usa para explicar algo así como que ambos son personas y que, por serlo, son dignas y deben tener las mismas oportunidades políticas, sociales, laborales, etc., no hay ningún inconveniente en su empleo. Es más, todavía queda mucho que trabajar en esa dirección. Sin embargo, tomado en rigor, es pertinente reparar en que la “igualdad” no es real, sino exclusivamente mental. En efecto, ninguna realidad es igual a otra ni puede serlo. En cambio, todo “A” pensado es igual a todo otro “A” pensado, sencillamente porque es el mismo “A” pensado, solo que pensado dos veces. Pues bien, si lo real no es igual, a la fuerza es distinto; y si lo es, necesariamente es *jerárquicamente* distinto. De modo que hablar de “igualdad” entre el varón y la mujer es, simplemente

36 Por eso, las autoridades de un país que intentan controlar de múltiples modos tanto la familia como la educación saben lo que buscan: disolver la vinculación humana. Sin ella no hay fuerza social. Si el poder político, en cambio, es relativamente fuerte y cuenta con poderosos medios de comunicación, tiene asegurada la permanencia.

te, una abstracción mental. Así para no incurrir en confusiones entre lo mental y lo real, lo mejor es intentar descubrir cómo es lo distinto realmente, que, en lo creado, no parece ser sino según *jerarquía*.

Tomemos, pues, en consideración, en este epígrafe, la distinción y jerarquía en la dualidad *varón-mujer*, tanto en lo que atañe a su *naturaleza* y *esencia* como en lo que respecta a los *hábitos innatos*. Luego, en el siguiente epígrafe, pasaremos a esbozar la dualidad educativa de ambos. Por lo demás, carece de sentido preguntar por la distinción jerárquica a nivel de *acto de ser personal* entre varón y mujer, porque a nivel personal –como se ha dicho– no cabe hablar de “persona masculina” o de “persona femenina”, sencillamente porque todas son *distintas*. Además, si lo son, serán jerárquicamente distintas, y ello entre mujeres y varones. Ahora bien, sólo Dios conoce la jerarquía entre las personas, pues sólo él conoce enteramente la intimidad personal de cada quien<sup>37</sup>. Además, esa jerarquía no está detenida (detenido en el hombre solo es el conocimiento abstractivo), sino susceptible de crecimiento y elevación<sup>38</sup>.

De todos es conocido que entre el varón y la mujer median distinciones *corpóreas* y *psíquicas* abundantes. A las primeras las hemos llamado *naturaleza*; a las segundas, *esencia*. No obstante, no se suele reparar en la distinción entre varón y mujer a nivel de los *hábitos innatos*. De manera que procederemos, en primer lugar, a recordar las diferencias entre ambos en el plano de la *naturaleza* (subtítulo a); luego, pasaremos a repasar sucintamente las distinciones entre ambos en la *esencia* (subtítulo b), y, en tercer lugar, intentaremos indagar acerca de la distinción que media entre ambos en lo que respecta a la disposición natural de *hábitos innatos* (subtítulo c).

a) *La distinción varón-mujer en la naturaleza humana*. Las distinciones corpóreas entre el varón y la mujer, por lo demás obvias (y ello desde la formación del embrión<sup>39</sup>), corresponden a lo que hemos llamado “vida recibida” (de nuestros padres). Estas constituyen la dotación *natural* en nosotros y por eso se pueden denominar *naturaleza*. Tales distinciones afectan a las todas las funciones y potencias humanas con soporte orgánico (funciones vegetativas, movimientos sensibles, sentidos externos e internos, apetitos sensitivos, sentimientos sensibles, etc.). En síntesis, se puede decir que la distinción más radical entre el varón y la mujer en el plano de la *naturaleza* estriba en que la dotación natural del varón es superior a la de la mujer. Basta para ello atender a algunas manifestaciones de primera magnitud como son las manos, el rostro o la cabeza. Es claro que el rendimiento corporal del varón es superior al de la mujer (como se puede ver, por ejemplo, en las Olimpiadas). La dotación neuronal entre varón y mujer es distinta<sup>40</sup> (esto no indica que el varón sea más inteligente que mujer, porque la inteligencia carece de soporte orgánico, ya que el cerebro es el órgano de los sentidos internos: percepción sensible, imaginación, memoria cognitiva o proyectiva).

Para ratificar lo que precede, se puede proceder a un elenco fenomenológico de ejemplos para notar las distinciones somáticas. Así, en la visión, la mujer percibe de modo más abarcante que el varón, cuya visión

37 A eso responde, en definitiva, la mayor o menor santidad en este mundo y en el otro.

38 A este respecto puede servir de ejemplo la parábola de los talentos.

39 Cfr. SANTIAGO, E. “El potencial humano de las células”, *Nueva Revista*, nov.-dic. 2002. Cfr. en <http://www.arvo.net/includes/documento.php>.

40 La neuróloga danesa PAKKENBERG, B., tras estudiar 94 cerebros de hombres muertos de entre 20 y 90 años, admite que los hombres cuentan en promedio con 4.000 millones de células cerebrales más que las mujeres. Cfr. en este punto CASTILLA, B. *La complementariedad varón-mujer. Nuevas hipótesis*, Madrid, Rialp, 1996, 19-20.

queda más referida a un único objeto. Pero atender a un solo objeto ayuda más a centrar la atención de la inteligencia. También la mujer es más detallista, no solo en lo que ve, sino también en lo que recuerda; pero quedarse en los detalles no beneficia a la inteligencia. La imaginación del varón suele ser más formal y geométrica, etc. Los psicólogos llegan a distinguir en la mujer varias decenas de miedos o temores (sentimientos sensibles) que no se dan en los varones. Las distinciones se podrían multiplicar recurriendo a libros que, por lo demás, han hecho fortuna en nuestros días. Pero como no es este nuestro cometido, tal vez sirva con lo indicado.

- b) *La distinción varón-mujer en la esencia humana.* Las distinciones en la *esencia humana* entre ambos, no menos manifiestas que las precedentes, son más bien perfecciones con que cada persona dota a sus facultades superiores inmateriales (inteligencia, voluntad) y a su yo. Estas no son, pues, recibidas, sino añadidas, por lo que las hemos llamado "vida añadida". Como estas son *perfecciones*, y la filosofía clásica ha reservado tradicionalmente el nombre de *esencia* para designar lo perfecto, se les puede otorgar el nombre de *esencia humana*.
1. *La sindéresis, yo, o ápice de la esencia humana.* En cuanto a este *hábito*, es claro -por lo dicho más arriba- que en el caso de la mujer está más unido o cercano a su inteligencia, voluntad y cuerpo que en el del varón, es decir, a la mujer le resulta más fácil atravesar de luz o sentido esas potencias superiores así como las acciones humanas que ella ejerce con su cuerpo (se trata, en rigor, de *personalizarlas*). Ya se ha indicado que la inteligencia, la voluntad y este hábito

innato conforman la *esencia humana*. Ahora bien, como la *esencia humana* es lo distintivo de la *humanidad* de los hombres, lo que precede señala que la mujer tiene más facilidad para humanizarse que el varón, aunque si se deshumaniza, también lo acusa en mayor medida que él. En suma, en cuanto al yo, la mujer es más servicial, compasiva, sacrificada, generosa, constante, reunitive, atractiva, convocadora, sistémica, etc. De manera que en la *sindéresis* la mujer aventaja al varón.

2. *La voluntad y la inteligencia.* Si la inteligencia rige y gobierna la sensibilidad, y esta actúa de modo distinto en el varón y en la mujer, alguna repercusión debe haber en el modo de proceder de la inteligencia de ambos. A la par, si la voluntad impulsa o retrae el proceder de la sensibilidad, y esta es distinta en ambos tipos humanos, alguna variación se debe percibir en la actividad de la voluntad en cada caso. Si se atiende a lo dicho más arriba, precisamente porque la *naturaleza* de la mujer está menos dotada que la del varón, la *esencia* de la mujer se vuelca más en aquella para protegerla (también por eso la mujer mide mucho más las cosas según su corporeidad que el varón). De esa manera, la mujer alcanza a disponer de *hábitos de la razón práctica y de virtudes en la voluntad* más activados que el varón. De modo que lo que era una desventaja en la dotación de la *naturaleza* femenina se puede convertir -si la mujer se empeña- en una ingente ventaja en la *esencia* femenina (o en una gran desventaja si se decanta por el plano negativo de los vicios). Si bien se mira, lo que antecede también indica

otra cosa: que en el caso de la mujer, la persona tiene más facilidad para *esencializar* (perfeccionar) las potencias espirituales humanas, *inteligencia y voluntad*, y también el *yo*, que el varón.

Fenomenológicamente: la *inteligencia* masculina, en su desarrollo, suele ser más objetiva que la femenina, y ello indica que está menos personalizada. En cuanto a los dos usos clásicos de la razón, el varón es más teórico, científico, constructor, especializado, etc. En cambio, la mujer es más bien *práctica*. Y, seguramente, la razón práctica es superior a la teórica, porque implica más dificultad. Por su parte, la *voluntad* de la mujer, como recuerda el proverbio latino<sup>41</sup>, suele ser más extremosa que la del varón (es decir, más virtuosa o viciosa); y también más cambiante (tanto para bien como para mal).

c) *La distinción varón-mujer en los hábitos innatos superiores*. La distinción entre varón y mujer a nivel de hábitos innatos se da en la *sindéresis* y en el de los *primeros principios*, pues ya se ha dicho que el *hábito de sabiduría* depende de cada quien, y como ese quien es distinto en cada caso, e independientemente de la masculinidad o feminidad, también el hábito de sabiduría lo será. Reparemos concisamente en esa diversidad.

1. En cuanto al *hábito de los primeros principios* de ambos, sucede al revés de lo que acaece en la *sindéresis*: el varón aventaja a la mujer. En efecto, en el

varón el hábito de los primeros principios guarda mayor distancia en altura respecto de la *sindéresis* que en la mujer. Es sabido que con este hábito se fragua la metafísica, o sea, el estudio de los *actos de ser reales extramentales* y sus características propias. Tal vez no sea demasiado extraño que en esta disciplina filosófica no hayan destacado tanto las mujeres como en otras que miran a la *esencia* humana o al *acto de ser* humano.

2. Por último, suele decirse que la mujer es más *intuitiva* que el varón, entendiendo por tal tipo de conocimiento el saber acerca de las *personas*. Es evidente que –por lo dicho– en la mujer resalta más el *hábito de sabiduría* sobre el de los primeros principios que en el varón, porque en ella el hábito principal está menos dotado. Pero eso no quiere decir que la mujer sea más sabia, sin más, que el varón, pues ya se ha indicado que este hábito depende de la respuesta personal de cada quien –varón o mujer– a la búsqueda del propio sentido personal que otorga el Creador.

## 5. La dualidad educación masculina–educación femenina

Si se repara en la distinción real entre la *naturaleza, esencia y hábitos innatos* entre el varón y la mujer, se capta enseguida la conveniencia de que, por el bien de ambos, y al menos en buena parte de la vida<sup>42</sup>, la educación de ellos es mejor que sea, según hoy se declara, *diferenciada*. O si se quiere: educar para “igualar” lo desigual denota ignorancia por parte de quien iguala, y trato inadecuado para los igualados.

41 Un adagio latino decía así: “mulier amat aut odiat, tertium non datur”, que los clásicos castellanos interpretaron de este modo: “En todas las cosas hay medio, si no es en la mujer, porque es extremada en querer y en aborrecer”. CORREAS, G. *Vocabulario de refranes y frases proverbiales*, 1627, Madrid, Castalia, 2000, 328.

42 Sobre todo es conveniente esa diferenciada educación en la pubertad, pues el *yo*, ápice de la esencia humana, no está formado o maduro, sino en formación. Y como se ha dicho que el *yo* admite dos tipos básicos, varón-mujer, es pertinente que madure por separado.

a) *La educación de la naturaleza y esencia humanas.* Si la *esencia* de la mujer (su *sin-déresis* –o yo–, voluntad e inteligencia) está más unida a la *naturaleza* femenina que la *esencia* del varón a la *naturaleza* masculina, y ello desde el inicio de su vida hasta el fin de sus días, las mujeres serán más protectoras de la corporeidad humana y, en consecuencia, más serviciales, mejores cuidadoras, más reunitivas, convocadoras, etc., en una palabra, más humanas (si quieren, claro), y es obvio que es muy bueno que por el bien de todos no pierdan esa gran cualidad y que se las eduque fomentándola. En cambio, debido a la mayor distancia entre la *esencia* y la *naturaleza* en el caso de los varones, estos serán más objetivos, de manera que les costará más personalizar sus relaciones humanas (laborales, de amistad, etc.) y, en cambio, les será más fácil atender a los problemas externos tratándolos de modo más imparcial tal cual ellos son y buscarles solución, asunto que implica prestar un buen servicio técnico, productivo, cultural, etc. Por tanto, conviene que se les eduque en esa dirección y que no pierdan esa faceta.

Para ejemplificar lo que precede tomemos como ejemplo la educación en el ámbito familiar. Si bien entre marido y mujer a nivel de *acto de ser* es más persona quien más acepta, sin embargo, a nivel de *esencia* y *naturaleza* hay que tener en cuenta aquí lo que se ha dicho acerca de la dualidad entre varón-mujer. En efecto, repárese en que es claro que la esposa es más esposa que el esposo esposo. También más madre que el padre padre (hasta corpóreamente). Por el contrario, si la esposa pierde en fidelidad conyugal o la madre en dedicación maternal, pierde más ella que

el esposo o el padre<sup>43</sup>. Además, el matrimonio es como una fraternidad adquirida, superior a la natural, porque es *personal*. Por eso, se puede hablar entre ellos de *hermano-hermana*, y también aquí –como en la fraternidad natural– se ve que la esposa es más hermana que el esposo hermano. Ahora bien, ser hermano es segundo –dual– respecto de ser hijo. ¿Cabe decir, entonces, que la esposa es más hija que el esposo hijo? No necesariamente, porque la *filiación personal* es propia del *acto de ser*, no de la *esencia* y *naturaleza* humanas. Visto desde otro enfoque: a nivel natural y esencial, quien más aprende y educa es la esposa; a nivel trascendental, en cambio, quien más acepta.

b) *La educación de los hábitos innatos.* De no tener en cuenta los hábitos innatos, carecen de sentido para la educación al menos dos cosas: 1) la *educación personalizada*, o sea, educar a cada quien como *persona distinta* que es, y 2) la *educación diferenciada*, es decir, el dar razón de una distinta educación para el varón y para la mujer. Demos razón de ello.

1. La clave de la educación respecto del *hábito de sabiduría* radica en intentar saber en cierto modo mediante este hábito qué persona novedosa e irrepetible se es, y con qué personas novedosas e irrepetibles en cada caso se *co-existe* (como padre, madre, hijo/a, esposo/a, novio/a, amigo/a, profesor/a, alumno/a, etc.). Se trata de intuir en cierta medida el ser que tanto uno como los demás estamos llamados a ser (*vocación personal*, se denomina cristianamente) y responder personalmente, en consecuencia, y ayudar a

43 "Amor de madre, que todo lo otro es aire". *Ibid.*, 80.

responder a los demás<sup>44</sup>. La activación del hábito de sabiduría depende *de cada persona*<sup>45</sup>. Como no hay dos personas humanas "iguales", carece de sentido hablar aquí de educación *personalizada* para varones como distinta de otra para mujeres. En efecto, no es que las personas de los varones sean distintas como tales a las de las mujeres, sino que no existen dos *personas* "iguales", ni entre varones, ni entre mujeres (ni entre las personas angélicas y las divinas). En suma, sin este hábito no cabe *educación personalizada* independientemente de que el educando sea varón o mujer.

2. Por lo que respecta al *hábito de los primeros principios*, si este guarda mayor distancia de la sindéresis en el varón que en la mujer, ¿por qué razón se tiene este que perder su mayor capacidad cognoscitiva? De otro modo: ¿a qué obedece que la metafísica sea la disciplina filosófica más en crisis desde hace varias décadas?

Es claro que al intentar uniformar o igualar la educación de lo diverso, quien tiene las de perder es lo superior: en el caso de los varones, la filosofía primera; en el de las mujeres, lo más humano de la esencia humana. En este segundo caso –y en contra de lo que propugnaban las precedentes tendencias feministas "igualitaristas"– tiene las de perder la educación femenina. De modo que quien denuncia que nuestro mundo está demasiado tecnificado y poco humanizado, algo importante ha advertido; y quien denuncia la crisis en la filosofía primera se ha

percatado de algo todavía más importante. La solución del primer problema es educativa, y debe ser encomendada en mayor medida a la mujer; la del segundo, asimismo educativa, conviene delegarla en mayor parte al varón.

## 6. La dualidad padres–hijos y la dualidad educativa paterno–filial

Se tratará en primer término de la dualidad *padres–hijos* (sección a) y, en segundo lugar, la respectiva educación *paterno–filial* (sección b).

a) *La dualidad padres–hijos*. Es más (ontológicamente) ser hijo que ser padre, porque todas las personas humanas somos en la intimidad –o acto de ser– hijos, no padres. En cambio, en la *esencia* y *naturaleza* humanas podemos ser tanto hijos como padres, pero es claro que el acto de ser es superior a la *esencia* y *naturaleza* humanas. A nivel de *acto de ser* somos hijos de Dios. A nivel de *naturaleza* y *esencia* humanas caben padres e hijos. Por lo demás, como la *naturaleza* humana no se confunde con la *esencia* humana, algunos de los padres según la *naturaleza* no pasan de meros progenitores, y algunos de los hijos naturales se vuelven descartados. También en la *esencia* humana cabe paternidad y filiación. Baste pensar, por ejemplo, en un buen maestro en una rama del saber y en su discípulo predilecto. A pesar de estos matices, en el orden de la *naturaleza* y de la *esencia* humanas también es más ser hijo que ser padre, porque el hijo puede añadir sobre el padre.

Lo primero de los padres respecto de la nueva persona, fruto de su unión, el hijo, no es *dar* sino *aceptar*. Lo que ambos aceptan es un nuevo *don personal*. El hijo, a su vez, es un nuevo *aceptar* respecto de los padres y, en consecuencia, un *dar*. Ahora bien, si la *persona* del hijo desborda enteramente la

44 Para intuir a una persona no se necesita aplicar test de personalidad, inteligencia, etc.; tampoco muchos argumentos racionales, sino conocer a nivel de ser. De otro modo: "a la hija muda su madre la entiende", FERNÁN CABALLERO, *La familia de Alvareda*, Barcelona, Caralt, 1976, 87.

45 La mayor o menor activación del hábito de sabiduría depende de la mayor o menor finura de la respuesta de cada persona a su vocación, en rigor, de su santidad personal, y es claro que eso no depende de ser varón o mujer.

acción biológica y psicológica conyugal de los padres, hay que sostener que ambos padres son *aceptar* respecto de otro *Dar* personal superior que otorga ese nuevo *don*. A la par, el hijo no se entiende sino como un nuevo *aceptar* y *dar*, desde luego en lo natural respecto de sus padres naturales<sup>46</sup>, pero por encima de ellos, y en lo personal, respecto de Quien le ha otorgado el *ser* personal que él es.

Es tradicional admitir que el fin del matrimonio es doble: la *procreación*, y el *amor y ayuda mutua* entre los esposos<sup>47</sup>. Ahora bien, si el amar personal es *aceptar* y no cabe aceptar sin *dar* y viceversa, conviene añadir –como se ha indicado– que no cabe *aceptar* ni *dar* sin *don*. Del mismo modo que no cabe regalar y aceptar el regalar si no media un regalo (aunque sea un libro, por ejemplo), tampoco cabe *aceptar* y *dar personales* sin abrirse a un *don personal*. Eso es el *hijo*: un *don personal*. Esto ayuda a comprender que abrirse al hijo sea el *primer fin* del matrimonio, porque sin la apertura a él, el *dar* y el *aceptar* entre esposos no es tan personal (*aceptante* y *otorgante*) como puede

ser, porque prescinde de la aceptación y otorgamiento respecto de la persona del hijo. Si el amor de los esposos es *personal* estarán abiertos al *don personal* por excelencia: el hijo<sup>48</sup>. Si el fin de los padres es el hijo, una gran pena de los padres es no poder tener hijos<sup>49</sup>; y otra no pequeña, que el hijo deje mucho que desear como hijo (no en cuanto a deficiencias físicas o psíquicas, sino en cuanto a morales y personales, es decir, filiales).

En consecuencia, paternidad y maternidad significan para ambos padres, primero *co-aceptar*, y en segundo lugar *co-dar*. Si la persona es *don* a la par que *co-existencia*, no es que la paternidad sea donación de la vida para el hijo y que la maternidad sea aceptación de ella, sino que ambos *aceptan* al hijo y, consecuentemente, se *dan* a él conjuntamente. Si los padres se dualizan con el hijo, su cometido es *servir*. Esto concuerda con la afirmación de que el *servicio a la vida* es el cometido fundamental de la familia<sup>50</sup>. Si ser hijo es lo primero, cualquier relación familiar será segunda respecto de la filiación. También por ello, lo peor que les puede suceder a los padres es perder al hijo<sup>51</sup>. Solo la supuesta

46 En esto hay que estar de acuerdo con el poeta gaucha: "El que sabe ser buen hijo / a los suyos parece; / y aquel que a su lado crece / y a su padre no hace honor, / como castigo merece / de la desdicha el rigor", HERNÁNDEZ, J., *Martin Fierro*, Buenos Aires, Albatros, 1982, 168.

47 En torno a la finalidad del matrimonio chocan la concepción clásica, defendida por autores como San Agustín o Tomás de Aquino, que mantiene que el fin principal es la procreación, con la contemporánea, protagonizada principalmente por la *fenomenología*, con autores como Scheler, Hildebrand, etc., que mira más a las personas que se unen, siendo el amor entre ellas el fin primario del matrimonio. Cfr. ILLANES, J. L. "Amor conyugal y finalismo matrimonial (metafísica y fenomenología en la consideración del matrimonio)", *Cuestiones fundamentales sobre matrimonio y familia*, Pamplona, Eunsa, 1980, 471-480; ARJONILLO, R. *Sobre el amor conyugal y los fines del matrimonio*, Pamplona, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, 1999; GONZÁLEZ SÁEZ, M. *Sexualidad y finalidad en la perspectiva del hombre máquina*, Pamplona, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, 2000.

La respuesta a este conflicto, tras señalar que no son escindibles un fin de otro, debe sentar que no cabe amor personal esponsal sin apertura a la paternidad o maternidad, es decir, que "el padre y la madre son-para el hijo, no al revés", GONZÁLEZ-UMERES, L. "Ayudar a crecer", *Anuario Filosófico*, XXIX (1996), 2, 696.

48 En caso de que alguno de los dos esposos sea estéril, o lo sean los dos, cabe matrimonio, sencillamente porque el hijo no depende ni exclusiva ni fundamentalmente de los padres, pues es claro que como persona depende del Creador, y es obvio que él puede educir una nueva persona de gametos inicialmente infecundos (ejemplos sobran), como también es manifiesto que ni siempre ni la mayor parte de las veces otorga una nueva persona a la unión de gametos fecundos.

49 Por eso, los buenos esposos sin hijos propios suelen recurrir a adoptar los hijos de los demás. A la par, como la educación es segunda respecto de la familia, los buenos esposos sin hijos naturales suelen atender a la educación de los hijos de otras familias.

50 Cfr. JUAN PABLO II, *Carta a las familias*, Nº 12.

51 Ilustrémoslo literariamente: "Ver morir a un hijo es horroroso, indudablemente, pero perderlo sin saber qué ha sido de él, pensar que no se volverá a saber de él nunca, que esa pobre criatura, tan débil, tan preciosa, que se apretaba contra el corazón con tanto cariño, sufre tal vez, que os está acaso llamando sin poder socorrerle... eso sobrepasa todo cuanto pueda imaginarse; ninguna expresión humana sabría describirlo". ECRCKMANN-CHATRIAN, *La ladrona de niños*, en *Todos los cuentos*, vol. II, Barcelona, Planeta, 2002, 31.

familia que desconoce el infinito valor de una vida humana se retrotrae de la generación, si es que esta está en su poder, pero ese retraimiento (ordinariamente egoísta), no deja de ser ciego respecto del *ser personal*<sup>52</sup> ajeno y propio. Ahora bien, si los demás carecen de sentido personal último y uno tiene poder sobre ellos, ¿qué impide tomarlos como objetos de *uso* e incluso de *abuso*?

En suma, los padres lo son en función del hijo: *la filiación es superior realmente a la paternidad*. Con todo, existe una filiación superior a la que guardan los hijos respecto de sus padres naturales: la que guarda cada quien (también cada padre) respecto de Aquel de quien todos son *personalmente* hijos<sup>53</sup>. La filiación que cada quien como *persona* mantiene con su Origen personal es superior a la que mantiene cada hijo *natural* respecto de sus padres naturales<sup>54</sup>. Por lo demás, cuando un hombre capta que es hijo, intuye que en él no se consuma la filiación; en consecuencia, que caben multiplicidad de hijos y que es muy bueno que existan muchos. Si ese descubrimiento lo lleva a su paternidad familiar, advertirá que es mejor tener varios hijos<sup>55</sup>, también por razones educativas. Pero esto último conecta con la *educación*, una noble dama que sin pedir honra para sí honra a quienes educa<sup>56</sup>.

b) *La dualidad educativa paterno-filial*. Si es primero la filiación que la paternidad, los padres están llamados a aprender más que el hijo, si saben y quieren educar al hijo, pues están en función de él. Si lo primero en los padres respecto del hijo no es dar, sino *aceptar*, es claro que en ellos *aprender* es antes y superior a *enseñar*. De modo que quien no aprende de la nueva persona no educa, y esto es extensible a los diversos ámbitos del aprendizaje humano (*acto de ser, hábitos innatos, esencia y naturaleza*). Por su parte, si es primero aprender que educar, es notorio que lleva ventaja el hijo a sus padres, y ello a todo nivel: *personal*, porque tiene que aprender del ser personal de dos personas, no solo de una (como sus padres); *habitual*, porque debe acrisolarse su conocimiento de la realidad fundante y, asimismo, su yo debe *madurar*; *esencial*, porque parte de cero; *natural*, porque aprende hasta a respirar. Se ve claro que quien más acepta es quien más aprende: ganancia propia; y que quien más aprende es quien puede educar: ganancia para los demás.

Si lo primero es ser hijo y las demás relaciones familiares están en función de la filiación, se comprende que quien es mal hijo acaba siendo mal cónyuge<sup>57</sup>, mal padre, mal hermano, etc. Si la paternidad se dualiza con la filiación, *los padres solo pueden ser buenos padres si son buenos hijos*, porque aceptar un nuevo hijo, respecto del cual ellos solo otorgan la *naturaleza corpórea*, es aceptar que también ellos son *personalmente* hijos respecto de su Origen personal. A su vez, tal hijo solo será buen hijo si se parece en esa filiación a tales padres, es decir, no en que se parezca biológicamente a sus proge-

52 También es miope si el asunto se ve exclusivamente de tejas para abajo, porque "quien hijo cría, oro cría". CORREAS, G., op. cit., 683.

53 La *paternidad espiritual* también está en función de los hijos espirituales. Y asimismo la unión entre los que pertenecen a unos determinados vínculos sobrenaturales está en función de que se acepten más hijos, más vocaciones. Si no hay unidad, no hay vocaciones, pero el fin no es la unidad, sino las vocaciones, sencillamente porque las vocaciones redoblan la unidad.

54 Por eso, "siempre el provecho común de la Religión Cristiana importó más que los hijos". GUILLÉN DE CASTRO, J. *Las mocedades del Cid*, Madrid, Taurus, 1988, 141. Correlativamente, siempre el provecho común de la religión (léase *filiación*) importó más que los padres.

55 Eso es así, entre otras cosas, porque "quien tiene un hijo solo, hácele tonto". CORREAS, G., op. cit., 700.

56 "Pintó la docta academia / al galardón, una dama / rica, y las espaldas vueltas; dando a entender, que en haciendo / el beneficio, es discreta / acción olvidarse dél". CALDERÓN DE LA BARCA, D. Manuel, *La dama duende*, Buenos Aires, El Ateneo, 1951, 445.

57 Recuérdese: "La que es mala hija es mala casada". FERNÁN CABALLERO, *La familia de Alvareda*, Barcelona, Caralt, 1976, 48.

nitores, sino en ser buen hijo de esa Fuente *personal* respecto de la cual tanto él como sus padres son hijos. Como ese *amor personal* de los padres arrastra tras de sí el *conocer personal* de ellos (también su *libertad* y *co-existencia*), es deber de estos ir intuyendo qué nueva persona es el hijo y cuál *está llamada* a ser, y ayudarle en esa línea (y, desde luego, no poner impedimentos para que alcance su fin personal).

Si la educación es *segunda respecto de la familia*, lo segundo por parte de los padres tras la generación del hijo es facilitar el desarrollo de la *naturaleza* humana de dicho hijo e ir educando su *esencia* en orden a la dirección *personal* del mismo. En efecto, si el fin de los padres es el hijo, este fin no se reduce a engendrar, sino que comprende la *generación*, la *crianza* y la *educación*. Efectivamente, la educación es otra generación, pues consiste en ayudar a nacer la vida afectiva, sensitiva, intelectual, ética... del educando. Generación y educación van, por tanto, ligadas; una continúa a la otra; o, si se prefiere, una se dualiza con la otra<sup>58</sup>. Por ello, el hijo es, en todo periodo de su vida, ese *don personal* que refuerza e incrementa el *dar* y el *aceptar* de los esposos, es decir, su *amor personal*.

## 7. La dualidad hogar-colegio

Los padres son educadores por ser padres, porque –ya lo hemos visto– la educación nace del amor personal y de la familia o, si se quiere, se dualiza con ellos. En la primera etapa de la vida de los hijos, cualquier otra persona será educador si colabora en

esa tarea de los padres y bajo su consentimiento. Cuando el hijo pueda ser autosuficiente, la educación correrá más de su cuenta, si bien la ayuda e influencia que reciba de otros educadores la tendrá mientras viva (porque siempre es *co-existencia*) y, mientras tanto, puede seguir aprendiendo de sus padres, si ello es posible, en especial de los temas nucleares de la existencia humana.

Por parte de los padres, para educar se requiere *saber* educar. Eso compromete a la *inteligencia*. El *conocer personal* debe sacar partido de la *inteligencia* en orden a la educación. Se aprende en orden a una dirección<sup>59</sup>. Si esa finalidad no falta, aunque el aprender sea amargura, el fruto será dulzura<sup>60</sup>. Respecto de los niños, quien mejor puede saber educar son los padres, pues son los que más pueden *conocer personalmente* a sus hijos. A la par, *saber* educar es bueno, pero se requiere también *querer* hacerlo. Eso compromete a la *voluntad*. El *amor personal* debe sacar partido de la *voluntad* en orden a la educación. En efecto, dado que el amor se refiere a la *persona*, el protagonismo lo tienen de nuevo los padres, porque la familia es el ámbito natural en el que se ama a cada quien por su *ser*. Si la clave del educar es *aceptar*, el fin de la educación no puede ser sino la *persona*, porque aceptar lo es respecto de personas. Por tanto, el fin de la educación no estiba principalmente en otras variantes, como pueden ser el incremento cultural de la sociedad, la eficacia técnica y productiva<sup>61</sup>, la mejora del nivel de vida social, etc., porque cada persona es superior a la sociedad, a la cultura, a la técnica, la economía, etc.

58 La generación está en función de la educación. La educación es superior a la generación biológica, porque implica no solo el desarrollo de las facultades orgánicas, sino también, y especialmente, la mejora de las facultades inmateriales humanas (inteligencia y voluntad), que son superiores a las corporales, dadas estas últimas por concepción. Por eso también es más difícil. En efecto, es más fácil tener un hijo que criarlo y educarlo durante tantos años. Todas estas actividades constituyen, además, la primera función social de la familia.

59 He aquí la dirección: "Hay hombres que de su ciencia / tienen la cabeza llena; / hay sabios de todas menas, / mas digo, sin ser muy ducho: / es mejor que aprender mucho / el aprender cosas buenas", HERNÁNDEZ, J. *Martín Fierro*, Buenos Aires, Albatros, 1982, 197.

60 Cfr. CORREAS, G. Op. cit., 254.

61 La eficacia, el medir las acciones solo por los resultados, no pocas veces es manifestación de soberbia, pues "la soberbia humana se paga mucho con las demostraciones de rendimiento". *Sentencias político-filosófico-teológicas (en el legado de A. Pérez, F. de Quevedo y otros)*, Barcelona, Anthropos, 1999, I parte, n. 266, 38.

La familia, los padres –los dos– tienen responsabilidad natural inalienable de educar<sup>62</sup>. Es la familia la primera escuela –en el tiempo y en importancia– en los sentimientos, es decir, de la *afectividad*, cometido principal de la niñez. Por lo demás, lo que se aprende en la infancia es más permanente<sup>63</sup>. Si los afectos no son estables, luego no se pueden educar los *sentidos internos*, porque los afectos se vinculan a ellos. Por eso, la familia también es la primera escuela de la imaginación<sup>64</sup>, sentido que se desarrolla durante la infancia. A su vez, si los sentidos internos no se formalizan, posteriormente no se pueden adquirir conocimientos racionales objetivos (verdades<sup>65</sup>), porque la imaginación debe estar al servicio de la inteligencia. Este es el cometido educativo más apropiado en la época de la adolescencia. A la par, si no se educa la razón, no se pueden adquirir virtudes, porque la razón práctica (en concreto la prudencia) se dualiza con ellas. Por eso, la clave del siguiente periodo, la juventud, es la educación en *virtudes*<sup>66</sup> humanas humanas y sociales, y ello hasta la madurez. Por último, se debe educar en la *integración* de los precedentes logros, asunto que conforma la *personalidad*<sup>67</sup> o, si se quiere, el yo de cada quien en la madurez.

La primera institución, por lo demás *natural*, que tiene encomendada la educación integral de la *per-*

*sona* es la *familia*. Ello es así –salvo casos excepcionales– por motivos de *amor*, pues los mejores amigos, los que más aman a los hijos, son los padres; por *conocimiento* de los mismos y hasta por motivos de tiempo, pues los padres conviven (o deberían hacerlo) más tiempo con ellos, en todas sus facetas, y más que los distintos educadores escolares. Todo ello repercute en beneficio de la propia educación escolar, pues esta mejora en la medida en que mejora la familia o, visto como norma negativa, nunca podrá alcanzar su fin la educación escolar si no lo alcanza la familia. La primera escuela es la familia, y no solo temporalmente, sino en orden de importancia. Por eso, el colegio no debe ser sino una prolongación de la familia. Y solo en la medida en que lo sea, será eficaz, es decir, cumplirá su misión y tendrá razón de ser. *El colegio* (o la institución escolar que haga sus veces) es *dual respecto del hogar*, y es mejor colegio no cuanto más inglés, matemáticas o informática enseñe..., sino cuanto más se dualice con *cada* familia. La familia es *raíz* y *fin* del colegio. El colegio es *por* y *para* las familias, no a la inversa.

De lo anterior se deduce que la educación escolar no debe sustituir a la familiar, sino reforzarla y potenciarla. Por ello, en manos de los padres está el derecho de crear *asociaciones educativas* (guarderías, escuelas, colegios, institutos, escuelas de capacitación profesional, etc.) que refuercen e incrementen la orientación educativa que ellos llevan a cabo con sus hijos. Y como la familia es la base de la sociedad<sup>68</sup>, y por ello del Estado, labor de este es *subsidiar* las iniciativas de esas *instituciones intermedias* en aquellos cometidos adonde no llegue la iniciativa privada. En consecuencia, si *mandar es servir, el fin primario del Estado es el servicio a la familia, y el secundario, el servicio a la educación*. Cuando un Estado subordina la familia y la educación a sus leyes positivas e intereses de gobierno, y no se subordina él a la familia y a la educación y a

62 La educación nace en la familia. Se educa mejor cuando el amor mutuo de los padres crece y la unidad de los esposos aumenta. La educación se realiza mejor en familia. La normalidad afectiva, clave para la vida del hombre, se hace ahí. Los padres se educan *para* educar a los hijos. La educación es obra de los dos. Es tarea conjunta y complementaria. Cfr. POLO, L. *Ayudar a crecer. Cuestiones de filosofía de la educación*, Pamplona, Eunsa, Colección Astrolabio, 2006, cap. I.

63 "Lo que se aprende en la cuna, siempre dura". CORREAS, G., *op. cit.*, 467.

64 La *imaginación* en los niños está especialmente vinculada a la *afectividad*. Hay que enseñar a asociar imágenes; a tener una imaginación simbólica; a manejarse en asuntos geométricos o de álgebra. Por imaginación aquí también debe entenderse la *memoria* y la *cogitativa*.

65 Un hombre debe aprender pronto la *verdad*. "Quien no haya visto nunca la verdad sólo creará en el convencionalismo y en el nominalismo, también en la sofística. La verdad es lo primero que disciplina". POLO, L., *op. cit.*, cap. II.

66 Sin *verdad* no hay *disciplina*, ni personal ni social. Pero sin disciplina no hay moral. Cfr. *Ibíd.*, cap. IV.

67 Cfr. MILLÁN-PUELLES, A. *La formación de la personalidad humana*, Madrid, Rialp, 1989.

68 Cfr. MARTÍN LÓPEZ, E. *Familia y sociedad*, Madrid, Rialp, 1999.

sus “leyes” naturales, procede incorrectamente, porque esa actitud es injustificable y llamada al fracaso (algo así como intentar basar la pirámide de lo social por el vértice).

## 8. Educar–aprender

### Las dualidades educativas sociales

En la base de toda educación social está el que entre la dualidad *educar–aprender* siempre es superior *aprender*; por tanto, este es el *origen* y *fin* de cualquier educación. Atenderemos primero a esto (división a) y en segundo lugar, a las diversas instituciones educativas sociales y a su dualización (división b).

a) *La dualidad educar–aprender. Educar es aceptar* y, correlativamente, *dar*. Si el educar es personal, el *aceptar* es personal y el dar es asimismo personal: *darse*. Si el que educa no acepta a cada una de las personas a quienes educa como quienes *son*, distintas, en rigor, no educa *personalmente*. A su vez, solo tiene sentido educar si se es aceptado como una persona distinta e irrepetible. Así, un buen profesor es el que es irremplazable. A la par, es inútil que un profesor dé mucho en una clase en la que, por lo que sea, se le acepte poco. Donde no se acepta, sobra el dar. Para el alumno que no aprovecha la oportunidad de aceptar a quien se le entrega y lo que se le da, no pocas veces su mejor maestro es el tiempo, porque este termina matando a todos sus malos estudiantes (coloquialmente suele decirse que la vida ya deprueba bastante). Con todo, si bien el sentido común admitía antaño que “quien escucha y no aprende, será fuerza que no hable”<sup>69</sup>, actualmente los expertos en no escuchar parecen los más dados a opinar...

*Se aprende si se acepta*. Si el que aprende no acepta a la persona que educa, podrá aprender ciertas nociones, pero, en rigor, no aprende *personalmente*, es decir, no se alcanza a conocer progresivamente a sí y a los demás como *persona*. De los buenos profesores se aprende más *personalmente* que del contenido de sus materias; por eso, respecto de ellos, carece de sentido no ir a sus clases y estudiar por libre sus apuntes. A la vez, solo tiene sentido aprender si se es aceptado. Por ello, los mejores alumnos son los que se saben más aceptados personalmente por los profesores, y viceversa. En suma, lo primero en la educación (como en la familia) tampoco es dar sino aceptar. Aceptar es estar cada vez abierto *personalmente*, es decir, estar abierto *co-existencial, libre, cognoscitiva* y, sobre todo, *amorosamente*.

b) *Las dualidades educativas sociales*. En la sociedad existen tres instituciones educativas fundamentales que, por orden de menor a mayor importancia, son: la *empresa*, las *instituciones de enseñanza* y la *familia*. La clave de la economía es la *empresa*; la de la educación es la *universidad*, y la de la sociedad es la *familia*. Esas son las tres bases de lo *social*. Y lo que esas tres tienen en común es la *unidad*<sup>70</sup>, aunque esta debe ser más estrecha en la familia. Sin esas tres bases, la sociedad se tambalea. Sin embargo, no se tambalea por igual si se daña una u otra de esas bases. La superior es la *familia*; en segundo lugar, la *universidad*, porque, tras la familia, lo más importante es la educación, y la cumbre de la educación es la universidad; en tercer lugar, la *empresa*, porque esta se

69 CALDERÓN DE LA BARCA, P. *La devoción de la Cruz*, Buenos Aires, El Ateneo, 1951, 594.

70 Por razón de *unidad*, la *política* no puede ser el vínculo de unión social, porque lo que suele estar vigente en ella es el reparto del poder, lucha por él, o el equilibrio de poderes entre partidos, países, etc.

debe subordinar, por este orden, a la familia y a la universidad.

En efecto, no están las tres en el mismo plano. Las tres educan, pero no en el mismo nivel de importancia. La familia es la garantía de las demás, y a ella se deben subordinar la universidad y la empresa. A su vez, la universidad es superior a la empresa, sencillamente porque el *saber* es superior al *hacer* y a la producción, y el primero debe dirigir y orientar al segundo. Por eso la empresa se debe subordinar a la universidad, no al revés. La cumbre de la educación institucionalizada es la *universidad*<sup>71</sup>. Lo que la describe es la búsqueda de la *verdad* al nivel más elevado accesible al saber humano. El fin propio de una universidad no es enseñar a los alumnos o servir a la sociedad, sino servir a la *verdad* (la universidad se dualiza con ella). El ahondar cada vez más en la verdad no se logra solo por *análisis* de las diversas especialidades, sino reuniendo, es decir, con la *síntesis*. Por ello, una universidad sin *interdisciplinariedad*, es decir, en la que sus diversas especialidades no estén aunadas por las *humanidades* (en el fondo, por la *filosofía*, que es la única que las puede aunar y ordenar), es “pluridiversidad”, no *universidad*.

Por la razón que precede, se entiende que es muy bueno que una universidad cuente con una *asociación de amigos* (empresarios, trabajadores, profesionales, etc.) o de *antiguos alumnos*, que aporten recursos para su florecimiento. No es misión del Estado crear uni-

versidades, sino secundariamente, pues su labor primaria es subsidiar la iniciativa universitaria privada. Y todavía es mejor que una universidad cuente con un *instituto de estudios sobre la familia*, que forme a las familias y a los formadores familiares en todo el mundo. ¿Se da eso de hecho hoy en día? En alguna institución, sí; en la mayor parte, no. ¿Se da, en suma, la interdisciplinariedad? No es nada fácil conseguir este objetivo. De manera que se puede repetir aquello de “discurrí por todas las más célebres Universidades sin poder descubrirla (sabiduría), que aunque muchos son sabios en latín, suelen ser grandes necios en romance”<sup>72</sup>. Al parecer, el latín hoy lo representan las especializaciones que crean unos lenguajes muy técnicos e incommunicables entre sí; y el romance, la filosofía<sup>73</sup>.

## 9. La dualidad educación personal humana—educación personal divina

La educación personal humana favorece la *elevación* personal, que es divina. Si bien *crecer* en humanidad está en nuestras manos, pues equivale a perfeccionar nuestra *esencia* humana, sin embargo, ser elevado como *persona* no está en manos de cada quien. ¿A quién corresponde esta labor educativa tan personal? Quien eleva es Dios. Por eso, en rigor, Dios es quien más educa; al único que se le puede llamar Maestro. En consecuencia, quien más aprende *personalmente* es quien está más abierto, como *persona*, a Dios. En segundo lugar, aprende más quien más

71 *Universidad* es la comunidad de investigadores cuyo fin específico es incrementar en cada *área* el *saber superior*. Ese fin solo lo puede lograr un grupo de sus componentes: el formado por los profesores. Los otros componentes, a saber, los que *gobiernan*, los *alumnos* y las *instituciones de servicios*, deben estar en función de los profesores para que se logre el fin, es decir, deben “dualizarse” con ellos, no a la inversa. Cfr. POLO, L. *El profesor universitario*, Piura, Universidad de Piura, 1994; “Universidad y sociedad”, en Josemaría Escrivá de Balaguer y *la universidad*, Pamplona, Euns, 1993, 187-196.

72 GRACIÁN, B. *El Criticón*, Madrid, Cátedra, 1980, 359. Por eso, también vale en no pocos caso aquello de “hablé con muchos tenidos por sabios, mas entre muchos doctores no hallé un docto”. *Ibid.*, 360.

73 La crisis de interdisciplinariedad universitaria no hay que achacarla en exclusiva a los diversos especialistas en las diferentes ramas del saber superior, o a los dirigentes de la institución universitaria, sino especialmente a los filósofos, pues —por analíticos, fenomenológicos, hermeneutas, aspectuales, especializados, etc.— son incapaces de liderar la unión humana existente entre los saberes.

abierto está *personalmente* a las demás personas, pues no hay realidad creada superior a la personal<sup>74</sup>. En tercer lugar, aprende más quien más abierto está al *ser del mundo*, porque el hombre también *co-existe* con él.

El futuro de la sociedad, de la humanidad, nos lo jugamos con el futuro de la educación. Eso es así hasta económicamente, pues los países con menos renta *per cápita* son aquellos en que las instituciones intermedias y el Estado dedican menos recursos a la enseñanza y, consecuentemente, son los que tienen un porcentaje más elevado de analfabetismo e ignorancia en todos los órdenes, también en el religioso. También por eso, aquellos Estados que han promovido una educación institucionalizada atea o laicista son los más despersonalizados. Como la ética y el trabajo son manifestaciones externas de la previa comprensión personal propia, tales países son los que más disfunciones laborales y sociales albergan. No se olvide que el peor enemigo del hombre es siempre la *ignorancia*, y la peor ignorancia es la *personal*. Uno sólo se sabe tal persona distinta si acepta el saber personal que Dios le revela, pues –como se ha indicado– sólo Dios enseña cuál es nuestro ser personal<sup>75</sup>.

¿Cómo debe ser la educación? Si la educación es un *dar* correlativo de un *aceptar*, se debe educar en la *responsabilidad*. De modo parejo a como un buen empresario es el que sabe ofrecer lo que verdaderamente vale la pena ser ofrecido, es decir, lo que posibilita crecer en virtudes sociales, el buen educador es el que sabe ofrecer lo que vale la pena ser ofrecido y según las necesidades del educando, a saber, lo que le permita desarrollar las virtudes de su esencia y lo que le permita alcanzar su sentido personal. A su

vez, el mejor aprendizaje del discente lleva a educar al docente, porque a través de lo que se le enseña capta más que lo enseñado. Por el contrario, de modo parejo a como un empresario que se acostumbra a ofrecer superficialidades (preservativos, por ejemplo), aunque gane con ello mucho dinero es un mediocre, el profesor que se habitúa a dar temas triviales se vuelve adocenado. De manera similar, el alumno que suele pedir (aprobados generales, por ejemplo) sin ofrecer nada a cambio es un ramplón<sup>76</sup>.

Si educar y aprender son *aceptar*, y aceptar es la dimensión superior del *amar*, educar y aprender son manifestaciones del *amar* personal. Quien más ama es quien más educa. Como el amar arrastra tras sí al *conocer personal*, quien más ama a las personas es el que mejor las *conoce*. Por eso carece de sentido la universidad masificada, porque no se pueden conocer personalmente profesor-alumnos. Quien educa conoce a las personas como novedosas e irrepetibles que son. Quien más ama es quien más *intuye* la persona que es cada quien, es decir, qué *proyecto* es cada quien como persona. Por eso, quien más educa ayuda a descubrir el *sentido de la vida* de cada quien y a encauzar esfuerzos en orden a la consecución del fin propio de cada persona. Por tanto, no educan, en rigor, las instituciones políticas, las enseñanzas estatales o privadas, etc., que no facilitan el descubrimiento del *sentido personal* de cada quien, y derivadamente, no educan las instituciones del tipo que sean que desprecian el valor de la *vida humana* en cualquiera de sus momentos, subordinando esta a cualquier ideología (sea cívica o terrorista), programa tecnológico, cultural, etc.

Solo quien ama educa respetando la *libertad*. No impone normas o plasma ideas en los demás; no se dedica a uniformar a la gente (o a “amueblar las

74 También por ello, “quien no aprende en cabeza ajena hará aprender a los demás en la suya propia”. CHAUCER, G. *Cuentos de Canterbury, Cuento del bulero*, Estella, Salvat, 1986, 99.

75 “En realidad, el misterio del hombre sólo se esclarece en el misterio del Verbo encarnado. Porque Adán, el primer hombre, era figura del que había de venir, es decir, Cristo nuestro Señor. Cristo, el nuevo Adán, en la misma revelación del misterio del Padre y de su amor, manifiesta plenamente el hombre al propio hombre y le descubre la sublimidad de su vocación”. CV. II, *Gaudium et spes*, N° 22.

76 La tesis de la correlación entre el aceptar y el dar es válida en todos los ámbitos. Por ejemplo, en el de los hijos respecto de los padres, en el del universitario respecto de la Facultad, en el del trabajador respecto de la empresa, en el de los países subdesarrollados respecto de los pujantes y de estos respecto de aquellos, etc.

cabezas”), sino que educa según *propuestas*; ofrece de modo *libre* y comprometiéndose en la educación, *co-existiendo* con el educando; habla en términos condicionales del tipo “si quieres mejorar (...)”, o a modo de preguntas: “¿te parece que esto es suficiente para ti y para mí?, ¿qué nos mueve cuando buscamos esto?, ¿seguro que es lo mejor para ti y para los demás?, ¿tú que harías en tal caso?, ¿tú serías

capaz de hacer mejor eso que criticas?, ¿te conformas con eso? (...)”. Por mucho que ame una persona humana a otra distinta, no puede amar, conocer, aceptar, dar, educar, etc., completamente a tal persona como esta puede ser amada, conocida, aceptada... ¿Quién podrá amar, conocer, aceptar... infinitamente a cada persona? Se ofrece, si *libremente* se acepta, la respuesta: quien más *co-existe* con cada quien: Dios.

## Bibliografía

- Altarejos, F. *Educación y felicidad*, Pamplona, Eunsa, 2ª ed., 1986.
- Alvira, T. *Naturaleza y libertad. Estudio de los conceptos tomistas de voluntas ut natura y voluntas ut ratio*, Pamplona, Eunsa, 1985.
- Arjonillo, R. *Sobre el amor conyugal y los fines del matrimonio*, Pamplona, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, 1999.
- Boccacio, *Federigo degli Alberighi*, en *Todos los cuentos*, vol. I, Barcelona, Planeta, 2002, 175.
- Calderón de la Barca. D. Manuel, *La dama duende*, Buenos Aires, El Ateneo, 1951, 445.
- Calderón de la Barca, P. *La devoción de la Cruz*, Buenos Aires, El Ateneo, 1951, 594.
- Castilla, B. “En torno a la diada trascendental”, en *Anuario Filosófico*, XXIX (1996), 2, 412.
- \_\_\_\_\_. *La complementariedad varón-mujer. Nuevas hipótesis*, Madrid, Rialp, 1996, 19-20.
- \_\_\_\_\_. *Persona femenina-persona masculina*, Madrid, Rialp, 1996.
- Chaucer, G. *Cuentos de Canterbury, Cuento del bulero*, Estella, Salvat, 1986, 99.
- Correas, G. *Vocabulario de refranes y frases proverbiales*, 1627, Madrid, Castalia, 2000, 328.
- \_\_\_\_\_. *Op. cit.*, 254.
- \_\_\_\_\_. *Op. cit.*, 683.
- \_\_\_\_\_. *Op. cit.*, 700.
- Cruz, J. *Intelecto y razón. Las coordenadas del pensamiento clásico*, Pamplona, Eunsa, 1998, 2ª ed. ampl.
- Eckermann-Chatrian, *La ladrona de niños*, en *Todos los cuentos*, vol. II, Barcelona, Planeta, 2002, 31.
- Fernán Caballero. *La familia de Alvareda*, Barcelona, Caralt, 1976, 87.
- \_\_\_\_\_. *La familia de Alvareda*, Barcelona, Caralt, 1976, 48.
- González Sáez, M. *Sexualidad y finalidad en la perspectiva del hombre máquina*, Pamplona, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, 2000.
- González-Umeres, L. “Ayudar a crecer”, *Anuario Filosófico*, XXIX (1996), 2, 696.
- Gracián, B. *El Criticón*, Madrid, Cátedra, 1980, 359.
- Guillén de Castro, J. *Las mocedades del Cid*, Madrid, Taurus, 1988, 141.
- Hernández, J. *Martín Fierro*, Buenos Aires, Albatros, 1982, 197.
- \_\_\_\_\_. *Martín Fierro*, Buenos Aires, Albatros, 1982, 168.

- Illanes, J. L. "Amor conyugal y finalismo matrimonial (metafísica y fenomenología en la consideración del matrimonio)", *Cuestiones fundamentales sobre matrimonio y familia*, Pamplona, Eunsa, 1980, 471-480.
- Juan Pablo II, *Carta a las familias*, Nº 12.
- Llano, C.; Polo, L. *Antropología de la acción directiva*. Unión Editorial, Madrid, 1997; *Introducción*.
- Marcel, G. *Être et avoir*, Paris, Philosophie européenne, Aubier-Montaigne, 1991.
- Martín López, E. *Familia y sociedad*, Madrid, Rialp, 1999.
- Melendo, T. *Educación, familia, trabajo*, México, Loma Editorial, 1995; Yarce, J. *La familia y la educación*, Caracas, Aise, 1978.
- Millán-Puelles, A. *La formación de la personalidad humana*, Madrid, Rialp, 1989.
- Piá-Tarazona, S. *El hombre como ser dual*, vol. I, Pamplona, Eunsa, 2001.
- Polo, L. *Antropología trascendental II. La esencia de la persona humana*, Pamplona, Eunsa, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Antropología trascendental*, vol. I, Pamplona, Eunsa, 2ª ed., 2003.
- \_\_\_\_\_. *Ayudar a crecer. Cuestiones de filosofía de la educación*, Eunsa, Pamplona, Colección Astrolabio, cap. I, epígrafe 6.
- \_\_\_\_\_. *Ayudar a crecer. Cuestiones de filosofía de la educación*, Pamplona, Eunsa, Colección Astrolabio, 2006, cap. I.
- \_\_\_\_\_. *El profesor universitario*, Piura, Universidad de Piura, 1994; "Universidad y sociedad", en *Josemaría Escrivá de Balaguer y la universidad*, Pamplona, Eunsa, 1993, 187-196.
- \_\_\_\_\_. *Hegel y el posthegelianismo*, Pamplona, Eunsa, 1999, 174. Cfr. de este mismo autor: *El yo*, Cuadernos de Anuario Filosófico, Nº 170, Pamplona, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, 2005.
- \_\_\_\_\_. *La voluntad y sus actos*, II, Cuadernos de Anuario Filosófico, Nº 60, Pamplona, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Op. cit.*, cap. II.
- Rodríguez Sedano, A. "La conexión de los tipos ideales sociales: Polo en diálogo con Weber", *Studia Poliana*, 7 (2005), 89-118.
- Rohr, R.; Ebert, A. *El eneagrama. Los nueve rostros del alma*, Valencia, Edicep, 2001.
- Santiago, E. "El potencial humano de las células", *Nueva Revista*, nov.-dic. 2002. Cfr. en <http://www.arvo.net/includes/documento.php>.
- Sellés, J. F. *La virtud de la prudencia según Tomás de Aquino*, Cuadernos de Anuario Filosófico, Nº 90, Pamplona, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, 1999.
- \_\_\_\_\_. "El carácter distintivo del hábito de los primeros principios", *Tópicos*, 26 (2004), 153-176; "Unicidad e innatismo del hábito de los primeros principios. Un estudio desde el *corpus* tomista", *Themata*, 34, (2005), 197-212; "Sobre el sujeto y el tema del hábito de los primeros principios", *Miscelanea Poliana*, en web: [www.leonardopolo.net](http://www.leonardopolo.net) (2005).
- \_\_\_\_\_. "El entendimiento agente según Tomás de Aquino", *Revista Española de Filosofía Medieval*, 9 (2002), 105-124.
- \_\_\_\_\_. "El hábito de sabiduría según Leonardo Polo", *Studia Poliana*, 3 (2001), 73-102; "El conocer más humano y su tema. *Sapientia est de divinis* según Tomás de Aquino", *Actas del Congreso Internacional Christian Humanism in The Third Millenium. The Perspective of Tomas Aquinas*, Roma, 21-25, sep. 2003, vol. I, 690-701; "El origen y el lugar del hábito de sabiduría. Su estudio según Tomás de Aquino", *Rivista di Filosofia Neo-scolastica*, XCVI (2004), 1, 51-64.
- \_\_\_\_\_. "La sindéresis o razón natural como la apertura cognoscitiva de la persona humana a su propia naturaleza. Una propuesta desde Tomás de Aquino", *Revista Española de Filosofía Medieval*, 10 (2003), 321-333.
- \_\_\_\_\_. *Conocer y amar*, ed. cit., caps. I y II.

- \_\_\_\_\_. *Conocer y amar. Estudio de los objetos de la inteligencia y de la voluntad según Tomás de Aquino*, Pamplona, Eunsa, 2ª ed., 2000, cap. IV.
- \_\_\_\_\_. *El conocer personal. Estudio del intelecto agente según Leonardo Polo*. Cuadernos de Anuario Filosófico, Nº 163, Pamplona, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Los hábitos adquiridos. Las virtudes de la inteligencia y de la voluntad según Tomás de Aquino*, Cuadernos de Anuario Filosófico, Nº 118, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Razón teórica y razón práctica según Tomás de Aquino*, Cuadernos de Anuario Filosófico, 101, Pamplona, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, 2000.
- Tomás de Aquino. *In I Sent.*, d. 8, q. 5, a. 2. Cfr. Haya, F. *El ser personal. De Tomás de Aquino a la metafísica del don*, Pamplona, Eunsa, 1997.
- \_\_\_\_\_. *De Veritate* 16 y 17, *La sindéresis y la conciencia*, Cuadernos de Anuario Filosófico, Nº 61, Pamplona, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, 1998.
- \_\_\_\_\_. *De Veritate*, 15, *Acerca de la razón superior e inferior*, Cuadernos de Anuario Filosófico, Nº 87, Pamplona, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, 1999.
- \_\_\_\_\_. *De Veritate*, 21. *Sobre el bien*, Cuadernos de Anuario Filosófico, Nº 78, Pamplona, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, 1999; *De Veritate*, 22. *El apetito del bien*, Cuadernos de Anuario Filosófico, Nº 131, Pamplona, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, 2000.
- \_\_\_\_\_. *La verdad*; selección de textos, introducción, traducción y notas de J. García López, Cuadernos de Anuario Filosófico, Nº 19, Pamplona, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, 1995.
- \_\_\_\_\_. *S. C. Gentes*, lib. 3, cap. 45, n. 6; *S. Theol.*, I, q. 79, a. 7 co; *In Boet. De Trin.*, pars 1, q. 1, a. 3, co. 3.
- \_\_\_\_\_. *S. Theol.*, I ps., q. 3, aa. 1-8.