

La educación en virtudes en santo Tomás de Aquino frente a la educación para la verificación y la acción de Jean Piaget.

Education in virtues in Saint Thomas Aquinas compared to Jean Piaget's education for verification and action.

Manuel Ocampo Ponce¹

Resumen.

Siguiendo la tradición clásica y medieval, santo Tomás sostiene que la inteligencia humana tiene por objeto apropiarse intencionalmente de la verdad. Eso significa que, gracias a su inteligencia y a su voluntad libre, el hombre puede ser interpelado por ella dejándose moldear y transformar a su imagen. Sin embargo, el materialismo y el activismo utilitarista han hecho que en la actualidad se haya perdido de vista ese fin de la educación. La misma naturaleza de la Verdad trascendente a la búsqueda del ser humano, nos ha conducido a observar cómo pensadores como Jean Piaget, han afectado el enfoque de una educación orientada a su fin que es la Verdad y el Bien. Por eso vemos la importancia de profundizar en la naturaleza y la necesidad de una educación que nos permita conquistar y poseer la verdad superando las dificultades derivadas de la condición corpóreo-espiritual y social del hombre. Ese breve estudio está encaminado a reflexionar sobre algunos de los fundamentos de la educación en virtudes bajo la perspectiva realista de santo Tomás de Aquino que contrastan con el materialismo educativo piagetiano que ha tenido un gran impacto en la educación actual.

Palabras clave: educación, verdad, virtud, acción, verificación.

Abstract.

Following classical and medieval tradition, Saint Thomas maintains that human intelligence is intended to intentionally appropriate the truth. This means that thanks to his intelligence and his free will, man can be questioned by truth, allowing himself to be molded and transformed in its image. However, materialism and utilitarian activism have meant that this goal of education has now been lost sight of. The very nature of the transcendent Truth in the search of the human

¹ Doctor en Filosofía y Letras. Académico Universidad Panamericana Guadalajara, México. maocampo@up.edu.mx

being has led us to observe how thinkers such as Jean Piaget have affected the focus of an education oriented towards its end, which is Truth and Good. That is why we see the importance of delving into nature and the need for an education that allows us to conquer and possess the truth, overcoming the difficulties derived from the corporeal-spiritual and social condition of man. This brief study is aimed at reflecting on some of the foundations of education in virtues under the realistic perspective of St. Thomas Aquinas that contrasts with Piagetian educational materialism which has had a great impact on current education.

Keywords: education, truth, virtue, action, verification.

Fecha recepción: 09/12/2021

Fecha aceptación: 03/02/2022

Estado de la cuestión.

Santo Tomás afirma que la Verdad es el fin último de todo el universo, por lo que todo saber tiene que enfocarse en buscarla y contemplarla². De hecho, el hombre ha nacido para la verdad³. Sin embargo, en las sociedades actuales el tema del fin se ha oscurecido a tal grado, que se observan muchas tergiversaciones relacionadas con los fines que la humanidad persigue. Como ejemplo de eso tenemos la propuesta de Jean Piaget que ha tenido un gran impacto en la educación actual y que hace que el tema del fin adquiera una gran relevancia en el proceso de educación para alcanzar la verdad. El asunto radica en que no es difícil concluir que el hecho de que una sociedad no sepa a dónde va, no puede sino conducir a innumerables problemas y crisis como las que hemos estado viviendo. El hombre necesita conocer la verdad sobre el fin de las cosas para poder descubrir la jerarquía de lo que es bueno y de ese modo dirigirse hacia el bien⁴. Si reflexionamos un poco, nos daremos cuenta de que el fracaso personal, social y la falta de sentido de la vida contemporánea, tienen mucho que ver con una deficiente educación procurada por una sociedad cada vez más debilitada en todas sus estructuras y en la que los bienes (fines) se buscan sin ningún orden. No podemos negar que el agnosticismo moderno y contemporáneo, así como los sistemas educativos materialistas constructivistas y conductistas de corte marxista y liberal, que proceden de sus respectivas antropologías, han desviado la educación de su verdadero fin. No obstante, hemos decidido abordar la propuesta de Jean Piaget debido al gran impacto que ha tenido en la educación actual. Lo que sucede es que la sociedad se ha ido alejando de la tradición histórica desde la cual puede añadirse algo al proceso de descubrimiento de la verdad⁵. Hemos llegado al punto en que la verdad está sometida a cuestionamientos y consensos que han hecho que los bienes y fines se encuentren tergiversados a tal grado que resulta necesario volver a considerar, como punto de partida para una buena educación, el fin de la vida humana. Vemos necesario retomar la tradición con santo Tomás que ha afirmado que “todas las acciones humanas son por un fin”⁶ y de eso se sigue que “el fin tiene razón de causa”⁷. La tendencia al bien y la disposición para la virtud son elementos fundamentales de la naturaleza humana que hay que rescatar debido a que toda persona aspira en su interior a un fin último; a un bien que colme todos sus deseos y que es la felicidad. Por eso santo Tomás sostiene que cada persona está naturalmente provista de los elementos necesarios para alcanzar ese bien, para cuya consecución es necesario orientarla para la adquisición de cualidades estables o virtudes que le permitan alcanzar su fin. De hecho, cuando la educación orienta o favorece la adquisición de

² Cfr. Aquino Tomás de (S.). *C.G.* III,2; *S.Th.*, I-II, q.3, a.4; *S.Th.*, I-II, q.4, a.2.

³ “El hombre ha nacido para la verdad y con profunda inquietud busca la verdad sobre el hombre y la respuesta a la pregunta formulada así por San Agustín: «*Quid sum ergo, Deus meus? Quae natura mea?*» (Conf., X, 17, 26). El hombre conoce algo de sí mismo; pero ignora mucho más que desea conocer...” Juan Pablo II. Discurso del Santo Padre Juan Pablo II a los participantes en el congreso internacional de la sociedad “santo Tomás de Aquino”. 4 de enero de 1986.

https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/speeches/1986/january/documents/hf_jp-ii_spe_19860104_societa-s-tommaso.pdf

⁴ Cfr. Palet, Mercedes. *La familia educativa del ser humano*, Temas perennes SC/RE/BALMES, Barcelona 2000.

⁵ Cfr. Lobato Casado, Abelardo. *Santo Tomás de Aquino arquitecto de la vida universitaria. El profesor ideal en la paideia tomista*. Madrid. Universidad San Pablo CEU, 1996, p.32.

⁶ Aquino, Tomás de (S.). *S.Th.*, I-II, q.1, a.1, Resp.

⁷ Aquino, Tomás de (S.). *S. Th.*, I-II, q.1, *ad unum*.

virtudes, lejos de ejercer violencia, ofrece una asistencia necesaria para que pueda actuar conforme a la disposición natural de su estructura ontológica⁸.

En ocasiones esa asistencia implica esfuerzo y por tanto malestar, pero eso deriva de la misma naturaleza humana. Por eso cuando los sistemas educativos modernos como el conductismo⁹ concibe el malestar humano, que se sigue del esfuerzo, como consecuencia de un mero condicionamiento operante, manifiesta su ignorancia sobre el carácter trascendente del hombre cuya naturaleza está hecha para la verdad y el bien. Una buena educación, no violenta la naturaleza humana, sino que favorece la realización de las más nobles aspiraciones, así como los intereses más íntimos del ser humano¹⁰. Lo anterior nos conduce a considerar que, si educar significa etimológicamente educir o sacar a la luz todo lo que el hombre es, es necesario partir de un conocimiento profundo del hombre como persona autoconsciente y libre, y en cuyo orden natural, la contemplación de la verdad es primordial y anterior a su actividad¹¹. En una visión tomista resulta necesario partir de la unión substancial de cuerpo y alma teniendo muy presente que, o se desarrolla mediante la educación la totalidad, o se destruye el hombre; en educación es o todo o nada¹². De lo anterior se deriva la necesidad de recordar que una vez que santo Tomás explica la definición de Boecio: “substancia individual de naturaleza racional”¹³, nos deja claro que el alma espiritual es el principio remoto de las operaciones, mientras las potencias o facultades, que pertenecen al ámbito accidental, son principios próximos que se encuentran ordenados jerárquicamente de modo que las potencias sensibles se ordenan a las espirituales a la vez que el cuerpo se ordena al alma como su fin¹⁴. De esto se sigue que, para santo Tomás, la formación integral del hombre consista en el desarrollo de su cuerpo y de su espíritu, así como el de todas sus facultades, sobre todo la inteligencia y la voluntad que constituyen las más perfectas debido a la universalidad de su objeto. Es muy importante considerar que el hombre es persona, es decir, incomunicabilidad ontológica, subsistencia o existencia en sí, en la que el constitutivo formal es el *esse* que le confiere su máxima unidad, verdad, bondad y belleza¹⁵, su máxima perfección ontológica. Sin embargo, la verdadera educación no se puede limitar exclusivamente a educir lo que el hombre ya es ontológicamente, sino que ha de hacerle crecer, es decir, acrecentar su ser mediante la adquisición y perfeccionamiento de los hábitos buenos o virtudes que son condiciones accidentales que le permiten conocer y poseer el ser según su propia naturaleza. Educar es así, lograr el desarrollo de todo lo que el hombre es, llevándolo a su máxima perfección posible dentro de los límites de su esencia o naturaleza¹⁶. Pero, además, el

⁸ Cfr. Palet, Mercedes, *op.cit.*, p.30.

⁹ Cfr. Carrasco Galán María José y Prieto Ursúa, María. “Skinner, contribuciones del conductismo a la educación”. *Revista Padres y Maestros*, N. 367, septiembre 2016. file:///C:/Users/maocampo/Downloads/7129-Texto%20del%20art%C3%ADculo-15497-1-10-20160920%20(2).pdf

¹⁰ Cfr. Palet, Mercedes, *op.cit.*, p.31.

¹¹ Cfr. Caturelli, Alberto. *Reflexiones para una filosofía cristiana de la educación*. Argentina. Dirección general de publicaciones – Universidad nacional de Córdoba, 1981, p.17.

¹² Cfr. *Ibidem*, p.20.

¹³ Boecio. *Liber de persona et duabus naturis contra Eutychem et Nestorium*; Ocampo, Manuel. *Fundamentos metafísicos del orden moral en el pensamiento de santo Tomás de Aquino*. Ediciones Gabriela Mistral, Chile, 2021, pp. 65 ss.

¹⁴ Cfr. Aquino, Tomás de (S.). *S.Th.*, I, q.76, a.1. Para profundizar en este tema véase: *S.Th.*, I, q. 75 a 89.

¹⁵ Cfr. Forment, Eudaldo. *Santo Tomás de Aquino. Su vida, su obra y su época*, Madrid, B.A.C., 2009, p.518; *Ser y Persona*, Barcelona, Edicions de la Universitat de Barcelona, 1983, pp.163 y 164.

¹⁶ Cfr. Ocampo Ponce, Manuel. *Las dimensiones del Hombre. Un estudio sobre la persona humana a la luz del pensamiento filosófico de Santo Tomás de Aquino*. Valencia, España, EDICEP, 2002.

hombre por naturaleza es social¹⁷, no es un individuo fundamentalmente aislado y singular como lo propone el liberalismo, ni un ente disuelto en la colectividad que evoluciona como lo propone el marxismo. El hombre, por ser naturalmente social, en cuanto persona, trasciende la sociabilidad por estar abierto al ser, a la verdad y al bien. Esa es la razón por la que tiende a desarrollarse de un modo que trasciende el orden terreno por tener un fin que trasciende la temporalidad, en cuanto la Verdad es trascendente. De modo que, del análisis de la naturaleza humana y de la naturaleza de la educación, se deduce que los principios básicos e imprescindibles que constituyen la educación del ser humano son: el agente educativo, el sujeto que debe ser educado, el medio o instrumento de la educación y el fin que se pretende alcanzar por medio de la educación. Es a partir de esos fundamentos que santo Tomás concluye que la educación gira en torno a la formación por medio de los hábitos; es decir, de cualidades estables que perfeccionan al hombre para que conozca y ame lo bueno decidiéndose en cada caso por lo mejor¹⁸. La educación de la persona humana no puede limitarse a una simple adquisición de informaciones y enseñanzas útiles y necesarias que le conviertan en una persona instruida, o incluso técnica y humanamente competente, hábil y con buena actitud, según las exigencias de un momento histórico por desarrollado que sea¹⁹. No son suficientes las competencias, habilidades y actitudes que propone el constructivismo si no se asientan sobre hábitos que son cualidades estables que perfeccionan al ser o a la operación²⁰. Tampoco es suficiente la educación meramente intelectual, ni la que se realiza en función de la acción y la verificación como lo propone Piaget. Si la persona tiene un fin, es indispensable que la educación trascienda la mera instrucción y alcance el nivel intelectual y moral que le corresponde conforme a su naturaleza. Por esa razón, una educación que no sea científica y moral resulta muy dañina. La persona no puede limitar su educación al plano físico sensible y psicológico sin considerar sus supuestos metafísicos y su desarrollo moral. Porque mientras la virtud intelectual nos permite conocer la verdad y el bien, la virtud moral garantiza el alcanzar el bien que le presenta la inteligencia. Limitar la educación a un ámbito descuidando otros que son anteriores y fundamentales, equivale a negar la misma educación. Por otra parte, la psicología de la educación constituye un instrumento que puede ser útil, pero subordinado, ya que reducir la educación a la psicología y más aún a una psicología empírica y materialista o a biología, significa negar la verdadera dignidad del hombre como persona.²¹ La clave de la educación que parte de una metafísica y una antropología correcta, consiste en que la adquisición y aumento de los hábitos buenos es, en principio, fruto del placer que experimenta la voluntad de la persona educada en el bien obrar, ya que la voluntad goza al realizar actos buenos debido a que estos la disponen convenientemente al bien de la naturaleza humana de manera fácil, rápida y

¹⁷ “La razón por la cual el hombre es, más que la abeja o cualquier animal gregario, un animal social es evidente: la naturaleza, como solemos decir, no hace nada en vano, y el hombre es el único animal que tiene palabra. La voz es signo del dolor y del placer, y por eso la tienen también los demás animales, pues su naturaleza llega hasta tener sensación de dolor y de placer y significársela unos a otros; pero la palabra es para manifestar lo conveniente y lo dañoso, lo justo y lo injusto, y es exclusivo del hombre, frente a los demás animales, el tener, él sólo, el sentido del bien y del mal, de lo justo y de lo injusto, etc., y la comunidad de estas cosas es lo que constituye la casa y la ciudad.” Aristóteles. *Política*, I,2, 1253^a 7ss.

¹⁸ Cfr. Aquino, Tomás de (S.). *S.Th.*, I-II, q.56, a.1.

¹⁹ Cfr. García, R. y Pineda, É. (2021). “La educación desde la perspectiva de Tomás de Aquino en el contexto de la cibercultura”. *Hallazgos*, 18(35), 319-339. <https://doi.org/10.15332/2422409X.5497>

²⁰ Cfr. Glasersfeld, Ernt Von. “Aspectos del constructivismo radical”, en Marcelo Pakman (comp), *Construcciones de la experiencia humana*, Vol. 1, Barcelona, Gedisa, 1996, pp.24 ss.

²¹ Cfr. Aquino, Tomás de (S.). *S.Th.*, I-II, q.52, a.2, ad.2.

placentera²². Realizando actos buenos, la persona se dispone mejor para alcanzar su fin que es la unión y la delectación en la Verdad y el Bien. Al respecto santo Tomás, siguiendo a Aristóteles, nos dice que los hábitos aumentan sólo en intensidad en el sentido de que, repitiendo las obras buenas, el sujeto participa más perfectamente de la forma preexistente. De hecho, Aristóteles afirma que mediante la repetición consciente de actos buenos deliberados y elegidos, los hábitos se convierten en modos de ser o facultades que parecen naturales²³. Pero para lograr eso se requieren algunos elementos que hoy parecen estar cada vez más lejos de los sistemas educativos: el orden y la disciplina, la orientación firme hacia el fin resistiendo los modos de actuar contrarios y la lucha permanente para lograr la adquisición de todas las virtudes posibles. Si la educación es lograr que el hombre alcance su máxima perfección posible, se trata de un proceso en el cual las virtudes se van adquiriendo en el tiempo, es decir, en cada opción libre que se realiza en cada momento y encaminado al fin último del hombre. Como hemos mencionado antes, no se trata de adquirir ciertas competencias, o algunas habilidades y actitudes que favorezcan resultados pragmáticamente favorables tal y como lo propone el constructivismo²⁴, tampoco de un mero condicionamiento como lo propone el conductismo²⁵.

Hay que trabajar la inteligencia y la voluntad en el conocimiento de la verdad y la elección del bien de modo que se vaya conformando el hombre que se pretende formar. Los padres, los maestros y educadores son los que contribuyen como causas segundas a conformar el carácter de la persona educada²⁶. El hombre bien educado para lo que es bueno según su naturaleza, elige en cada acto el verdadero bien logrando la libertad en el orden temporal y, al elegirlo, opta por el Bien infinito²⁷. Por eso, el hombre bien educado es un hombre libre. En cambio, el hombre sin educación acaba siendo esclavo de su propio desorden y de los vicios o hábitos malos que lo esclavizan. Sólo el que hace lo que debe hacer en cada momento es auténticamente libre y pleno. Todo lo anterior pone de manifiesto que la reflexión filosófica realista que nos ofrece santo Tomás, nos permite conocer el fin último de la educación. La persona humana crece en virtud alcanzando, mediante la vida virtuosa, su fin último relativo natural²⁸ y, mediante las virtudes naturales, sobrenaturales, los dones y la gracia, alcanza el fin último sobrenatural²⁹. No está de más considerar que en santo Tomás, además de la gracia divina que es un hábito entitativo, la adquisición y el aprendizaje de la virtud constituyen un arte por el cual la persona puede superar los obstáculos y el desorden en las facultades causados por su naturaleza dañada por el mal. Y puesto que la naturaleza es la que está afectada, por esa razón deberá perfeccionarse mediante cualidades estables, difícilmente removibles que se añadan a esa misma naturaleza. Dichas cualidades pueden ser naturales, adquiridas o infusas y disponen al ser humano convenientemente a su fin de modo que alcanzan casi el mismo grado que la naturaleza a la que

²² “*Inclinatio in finem illum pertinet ad virtutem moralem quae consentit in bonum rationis per modum naturae*”. *Scriptum super Sententiis*, lib. III, d. 33, q. II, a. 3, sol.; ed. Vives.

²³ Cfr. Aristóteles. *Ética a Nicómaco*, L.VI, c.11 (114365-10).

²⁴ Cfr. Glasersfeld, Ernst Von, *op cit.*, pp.24 ss.

²⁵ Cfr. Skinner Burrhus, Frederic. *The Behavior of Organisms: An Experimental Analysis*, 1938. ISBN 1-58390-007-1, ISBN 0-87411-487-X. *La conducta de los organismos: un análisis experimental*.

²⁶ Cfr. Caturelli, Alberto, *op.cit.*, p.30.

²⁷ Cfr. Aquino, Tomás de (S.). *S.Th.*, I-II, q.12, a.2, ad.1; *S.Th.*, I-II, q.19, a.10, *sed contra*.

²⁸ Cfr. Aristóteles. *Ética a Nicómaco*, L. I, c.7, (1098 a 1-19).

²⁹ Cfr. Aquino, Tomás de (S.). *S.Th.*, I-II, q.87, a.5, Resp.

perfeccionan³⁰. Los hábitos buenos permiten a la persona humana actuar para alcanzar su objeto fácilmente, sin esfuerzos ni retrasos y con complacencia. Estabilidad, espontaneidad y facilidad para actuar el bien en toda ocasión, son las características que confieren los hábitos buenos al obrar humano. Se trata de un perfeccionamiento del ser que actúa y le dispone bien y de forma estable para su fin³¹. Sin embargo, como lo hemos mencionado anteriormente, el materialismo, el biologismo y el pragmatismo han desvirtuado estos principios y con eso se ha desviado el rumbo de la educación, por lo que consideramos importante profundizar en los elementos fundamentales de la educación y, como quedó asentado en el título de esta exposición, contrastarlos especialmente con la propuesta materialista de Jean Piaget, que es un autor representativo por su importancia y el gran impacto que ha tenido en la educación hasta la actualidad. El camino a seguir será continuar exponiendo algunos fundamentos de la propuesta tomista, para en un segundo momento contrastarlos con algunos de los elementos que consideramos clave, dentro de la propuesta de Jean Piaget.

El amor como principio activo de la educación.

Una vez que hemos expuesto el estado de la cuestión en el que hemos destacado la importancia del fin de la educación y su relación con la naturaleza humana y con las virtudes que perfeccionan las facultades superiores del hombre, en un contexto en el que se ha perdido la noción del fin de la educación, como su fin es la Verdad y el Bien, consideramos preciso destacar que santo Tomás sostiene que la naturaleza social humana exige como principio básico para la adquisición de virtudes, el amor y la amistad que crean el contexto indispensable y adecuado para la comunicación y la manifestación de la virtud y de la vida feliz³². Santo Tomás sostiene que el amor y la amistad son el principio activo para la educación que sólo es posible en un ambiente en el que se facilite la misión comunicativa del Bien y de la Verdad para el perfeccionamiento de la persona³³. El amor de amistad es el principio activo de la educación para la virtud³⁴. De modo que es necesario distinguir entre los bienes útiles, deleitables y honestos, aquellos que son útiles para educar en las virtudes y aquellos que son necesarios, es decir, aquellos sin los cuales resultaría imposible alcanzar la virtud. Porque la misma naturaleza humana nos permite reconocer que la persona humana necesita cosas exteriores para el cuerpo, para sus operaciones activas y contemplativas, pero también necesita de los amigos, porque las cosas no son suficientes si estamos solos. Siguiendo a Aristóteles, santo Tomás nos enseña que la persona humana necesita amigos en todos los estados, circunstancias y momentos de su vida y también cuando alcanza la Felicidad por medio de la virtud³⁵. Por eso, en la educación, es tan importante el amor personal, que es el amor de amistad, en el que el que ama desea y se goza en el bien del amigo, no porque le produzca algún provecho que espere conseguir de la amistad, sino por la complacencia afectuosa que percibe interiormente por el amigo que hace que sus

³⁰ Cfr. Jacques Leduc, SS., *Implications pédagogiques de la vertu d'après Saint Thomas d'Aquin*, Pars dissertations ad lauream in Facultate S. Theologiae, apud. Pontificum Aethaneum "Angelicum" de Urbe. Université de Montréal, Faculté de Théologie, Montréal, 1961, p.56.

³¹ Cfr. Aquino, Tomás de (S.). *S.Th.*, I-II, q.52, a.3, Resp.

³² Cfr. Donadío Maggi de Gandolfi, María Celestina. *Amor y Bien. Los problemas del amor en Santo Tomás de Aquino*. Buenos Aires, Universidad Católica de Argentina, 1999.

³³ Cfr. Aquino, Tomás de (S.). *S.Th.*, I, q. 73, a.1; *C.G.*, II, c.23; *In Ethic.* I, 1. 4, n.12

³⁴ Cfr. Aquino, Tomás de (S.). *S.Th.*, I-II, q.4, a.7, Resp.

³⁵ Cfr. Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, L.IX, c.9.

bienes, sus males y su voluntad los perciba como propios³⁶. Santo Tomás sostiene que la semejanza es una de las tres causas del amor, ya que las otras dos son el bien y la aprehensión del bien amado³⁷, y esa semejanza cuando es perfecta y el amor es de comunión o de benevolencia, es decir, amor de amistad entre personas, la unión afectiva adquiere una dimensión intencional muy particular en la que el que ama quiere el bien del amigo como para sí mismo por la semejanza perfecta en la forma. De este modo santo Tomás nos enseña que el amor de amistad es más unitivo que el del conocimiento³⁸. Se trata de querer un bien recíproco que se realiza por dos vías que son la del conocimiento y la del amor. De lo anterior santo Tomás concluye que, como el amor de amistad consiste en querer el bien del otro, cuanto más intenso es el amor, más intenso es el trabajo con el que se busca la perfección del amigo, oponiéndose a todo aquello que vaya en contra de su bien³⁹. Santo Tomás nos enseña que el hombre feliz necesita amigos, no por utilidad o por delectación, sino para obrar el bien⁴⁰. Es así que la amistad que se requiere para la educación en la virtud, es un amor de benevolencia interpersonal y recíproco, no por intereses egoístas, sino para que el educando logre un bien al suscitarse también en él ese amor desinteresado⁴¹. Por esta razón la educación corresponde fundamentalmente a los padres y a aquellos que sean capaces de un amor de amistad más recto y ordenado. Para educar en la virtud, es necesario salir del materialismo y del utilitarismo y buscar la verdadera amistad en el orden de la persona. Buscar el amor benevolente sin el cual es imposible desarrollar las virtudes. Ya se ve que, bajo la perspectiva de santo Tomás, es imposible lograr virtudes sin un fin que es la verdad y el bien, y sin un ambiente de un recto y ordenado amor que sea propicio para su desarrollo.

Educar en las virtudes.

Una vez vista la importancia del amor recto y ordenado en el proceso de la educación bajo la perspectiva de santo Tomás, hay que considerar que, en la tradición tomista, las virtudes intelectuales y morales son los hábitos operativos buenos, cuyo objeto es el perfeccionamiento de las facultades superiores del hombre: inteligencia y voluntad. Por eso esas dos facultades han de desarrollarse de modo primordial. Bajo la perspectiva tomista, tanto para la educación en general, como para la educación de la inteligencia, es muy importante considerar una sana dirección de la vida sensible, especialmente de las facultades de la imaginación y de la memoria sensible, ya que estos dos sentidos internos, son fundamentales para la formación de toda especie impresa sensible intencional que constituye la base del proceso intelectual⁴². La educación estética o de los sentidos, es fundamental para el desarrollo de la propia naturaleza intelectual humana⁴³. Pero santo Tomás nos enseña que en el hombre no hay ningún conocimiento sensible que no esté relacionado con la vida espiritual y por eso, es importante que la educación favorezca desde edades tempranas el ejercicio de la abstracción. Porque quien no desarrolla al máximo su capacidad natural de abstracción, no puede saber pensar, aun cuando en santo Tomás el hombre

³⁶ Cfr. Tomar Romero, Francisca. *Persona y Amor, el personalismo de Jaime Bofill*, Barcelona, PPU, 1993, p.143.

³⁷ Cfr. Aquino, Tomás de (S.). *S.Th.*, I-II, q.27.

³⁸ Cfr. Aquino, Tomás de (S.). *S.Th.*, I-II, q.28, a.1, c; q. 28, a.2.

³⁹ Cfr. *Idem*.

⁴⁰ Cfr. Aquino, Tomás de (S.). *S.Th.*, I-II, q.4, a.8, c.

⁴¹ Cfr. Tomar, Francisca, *op.cit.*, p.318.

⁴² Cfr. “*Intellectus quo anima intelligit non habet aliquas species naturaliter inditas, sed est in principio in potencia ad huiusmodi species omnes*”. Aquino, Tomás de. *S.Th.*, q.84, a.3; véase también: Aquino, Tomás de (S.). *S.Th.*, I, q.84, a.6. *De Verit.* II, 1; *S.Th.*, I, q.88, a.1.

⁴³ Cfr. Caturelli, Alberto, *op. cit.*, p.115.

abstrae por el sólo hecho de ser hombre. Por eso es tan importante que la acción educativa conozca y favorezca el desarrollo de los procesos naturales de la inteligencia. En santo Tomás, toda la sensibilidad de la vida emocional y afectiva; todas las pasiones humanas ordenadas por la recta razón pertenecen al ámbito de la virtud⁴⁴.

En lo que se refiere a la voluntad, que es la facultad apetitiva espiritual de la persona humana, santo Tomás nos enseña que debe ejercer el dominio y control de las pasiones y de la vida emocional⁴⁵. Una vez que la persona conoce el bien y, por tanto, el fin, es necesario favorecer la deliberación intencionada hacia lo que es bueno, es decir, perfecto. Como el objeto de la voluntad es el Bien Común, la persona humana ha de ser formada para quererlo y para tender a él. Es necesario educar para el pleno dominio de los actos humanos, de tal modo que, queriendo algo que es bueno, sea posible que la persona lo alcance. Siguiendo a Aristóteles, santo Tomás nos advierte que en el proceso de la educación debemos ser conscientes del hecho de que el hombre no siempre logra alcanzar o hacer lo que la razón le presenta como bueno⁴⁶. También destaca la importancia de considerar que en el ser humano existen disposiciones desordenadas que tienden a convertirse en vicios como hábitos corrompidos⁴⁷. Si observamos, en lo que se refiere a la facultad de la inteligencia, ésta está destituida de su orden a la verdad, en el ser humano cabe la ignorancia, y en lo que se refiere a la voluntad, ésta se encuentra destituida de su orden al bien, puesto que en el hombre cabe el mal. Por otra parte, en lo que se refiere al apetito irascible, éste no siempre se ordena a lo arduo, es débil; mientras el apetito concupiscible se encuentra desordenado de lo rectamente deleitable⁴⁸. En el ser humano cabe la confusión del bien aparente con el bien real, lo cual hace que la afección que pertenece a la esencia humana, repercuta en el orden personal de la individualidad que, eligiendo bien, obra mal y que, al cabo de la repetición de actos desordenados, estos se hacen costumbre y después necesidad, debilitando al hombre y dañando su libertad⁴⁹. El desorden acaba por arrastrar a la razón a juzgar en las cuestiones particulares, contra el conocimiento universal de los principios⁵⁰.

Por todo lo anterior, si antes del uso de razón, mediante la acción de los padres y los educadores, se ha habituado a renunciar a algunas satisfacciones placenteras inmediatas, en aras de un bien superior y universal, en la edad de discernimiento se podrá, con más facilidad, habitar la voluntad a desear y perseguir de entre lo que es bueno, lo mejor⁵¹. Esto es posible, porque el dinamismo entero de la vida moral, se encuentra dirigido y ordenado hacia el fin último⁵² que constituye su razón de ser. Todo fin mueve en tanto que es un bien que conviene. Pero no todas las cosas son convenientes para todos los seres, ya que la conveniencia no depende únicamente de la índole de lo que nos proponemos como bien, sino de la naturaleza del ente al cual se le presenta o se le propone dicho bien. De hecho, el fundamento del bien como valor radica en que el bien como conveniente en sí mismo, implica dos cosas: la índole o el estatuto

⁴⁴ Cfr. Aquino, Tomás de (S.). *S.Th.*, I-II, q.29, a.2, c.

⁴⁵ Cfr. Aquino, Tomás de (S.). *S.Th.*, I-II, q.59, a.5, Resp.

⁴⁶ Cfr. Aquino, Tomás de (S.). *S.Th.*, I-II, q.17, a.5, y ad. 1; Aristóteles. *Ética a Nicómaco*, L.I, c.13 (1102b, 20-25); San Agustín. *Confesiones*, VIII, a.21.

⁴⁷ Cfr. Aquino, Tomás de (S.). *S.Th.*, I-II, q.28, a.1.

⁴⁸ Cfr. Aquino, Tomás de (S.). *S.Th.*, I-II, q.85, a.3, Resp.

⁴⁹ Cfr. San Agustín. *Confesiones*, VIII, 5, 10.

⁵⁰ Cfr. Aquino, Tomás de (S.). *S.Th.*, I, q.77, a.2, Resp.

⁵¹ Cfr. Palet, Mercedes, *op.cit.*, p.194.

⁵² Cfr. Ocampo, Manuel. *Fundamentos metafísicos del orden moral en el pensamiento de santo Tomás de Aquino*. Chile, Ediciones Universidad Gabriela Mistral, p.161 ss.

ontológico de aquello que se propone como bueno o conveniente, y de la naturaleza del ente que, en este caso, es la persona humana a la cual se le propone dicho bien. En eso radica la dimensión objetiva y subjetiva del valor. La tendencia a un fin, está determinada por la disposición subjetiva del que apetece dicho fin⁵³, lo cual significa que el camino hacia el fin último está condicionado por las disposiciones subjetivas de cada persona. Por eso deben tomarse muy en cuenta para que se alcance la meta. También hay que considerar que, en santo Tomás, la inclinación que puede dirigir nuestra conducta a un determinado último fin se divide en natural y elícita⁵⁴. Naturalmente todos los hombres tendemos al mismo fin, independientemente de ciertas situaciones somáticas de cada persona, pero, además, el apetito elícito o con conocimiento del fin, se divide en sensible y espiritual, de modo que cada uno de estos dos niveles de facultades son susceptibles de un doble tipo de inclinación: actual y habitual⁵⁵. Esto es muy importante, porque el hecho de que la apetición de los últimos fines concretos a los que tiende la persona, proceda de la inclinación especial del sujeto operante, no significa que todas las inclinaciones especiales del sujeto sean aptas para surtir un efecto determinado, ni que sólo pueda producir un efecto determinado un tipo determinado de esas inclinaciones especiales. Por eso, bajo la perspectiva tomista, es tan necesario para el teórico educador, examinar detenidamente las inclinaciones generales y específicas de cada educando, estudiando la forma en la que se relacionan con la apetición de los últimos fines concretos. Es preciso analizar todas las inclinaciones habituales de la voluntad y de los apetitos sensibles, tanto las habituales como las actuales, para llegar a la conclusión de que las disposiciones subjetivas que determinan la volición de un último fin concreto son las pasiones y los hábitos apetitivos, tanto de los apetitos sensibles como de la voluntad aun cuando las pasiones no son actos voluntarios, no son moralmente buenas ni malas en sí mismas, son ontológicamente buenas por el hecho de ser parte de la naturaleza humana, y pueden ser moralmente buenas o malas cuando son imperadas o permitidas por la voluntad⁵⁶. Por eso santo Tomás ve tan importante educar el ejercicio e imperio de la voluntad sobre las pasiones. Porque las pasiones influyen en la bondad o maldad de los actos humanos⁵⁷. La pasión que antecede al acto de la voluntad, hace que el intelecto considere como bueno, aquí y ahora, aquello a lo que el sujeto está concretamente inclinado. Esto sucede porque eso es a lo que tiende en cuanto tal cuando está afectado por la pasión. De modo que, en la medida en que la pasión es más fuerte, mayor es la intensidad de la volición respectiva. Pero en la medida en que la pasión es más fuerte y la voluntad se inclina más fuerte a un determinado objeto como bien, se restringe o disminuye la deliberación de la razón, haciendo que la voluntad tienda con más fuerza, pero con menos libertad, hasta el punto de que, en algunos casos, la fuerza de la pasión puede impedir por completo la capacidad actual de deliberar⁵⁸. La volición resultante de la fuerza de la pasión, impide el acto de la voluntad. La pasión antecedente aumenta la intensidad de la volición, pero disminuye la libertad mermando el valor ético de la acción. Ahora bien, en lo que se refiere a la pasión consiguiente, ésta puede actuar, ya sea por repercusión del acto volitivo en el apetito sensible, o bien, por virtud de cierta elección

⁵³ Cfr. Millán Puelles, Antonio. *Fundamentos de Filosofía*. Undécima edición. Madrid, Rialp, 1981, p.644.

⁵⁴ Cfr. Aquino, Tomás de (S.). *S.Th.*, I, q.82, a.1.

⁵⁵ Cfr. Aquino, Tomás de (S.). *S.Th.*, I-II, q.6, a.4 y a.8, Resp.

⁵⁶ Cfr. Aquino, Tomás de (S.). *S.Th.*, I-II, q.24, Resp.

⁵⁷ *Idem.*

⁵⁸ Cfr. Aquino, Tomás de (S.). *S.Th.*, I-II, q.77, a.1.

umentando, en este caso, la calidad moral buena o mala que tuvo la acción por su objeto, fin y circunstancias⁵⁹.

Ya se ve que, en santo Tomás, la antropología sustentada en la metafísica, constituyen el fundamento de la educación. Porque el sujeto educable es la persona humana y ésta no puede llegar a buen término si no se entiende qué es el hombre y si no se tiene idea de que las virtudes o hábitos buenos, que son cualidades estables, son fundamentales para garantizar el recto hacer y obrar humanos⁶⁰. Las virtudes intelectuales y morales son hábitos operativos buenos, cualidades estables que perfeccionan las actividades de la persona humana. Mientras las virtudes intelectuales constituyen un valor humano relativo, en cuanto nos muestran lo que es objetivamente verdadero y bueno, pero no garantizan que la voluntad lo alcance; las virtudes morales constituyen un valor humano absoluto, en cuanto garantiza el buen uso de la facultad, es decir, que la persona alcance el bien intelectualmente conocido⁶¹. La virtud intelectual no es, de suyo una inclinación de la voluntad, sino un hábito del entendimiento que, por ende, no puede estar apetitivamente inclinado al acto respectivo. La virtud intelectual capacita a la persona para realizar bien los actos intelectuales, pero no implica una propensión habitual de la voluntad para imperarlos. Constituye una luz que ilumina desde los principios la acción práctica que, con las virtudes morales se facilita habitualmente la realización de actos moralmente y técnicamente buenos. Es por eso que la educación ha de abarcar todas las virtudes, porque para que la persona humana obre bien, necesita que su inteligencia y su voluntad estén bien dispuestas. Para santo Tomás, es necesario que las facultades cognoscitivas, tanto sensitivas como espirituales, estén ordenadas a la verdad y al bien. Por eso no hay otro camino que el de la educación en las virtudes que, dicho sea de paso, deberá ser completado en el ámbito natural y sobrenatural con otras cualidades o hábitos tanto entitativos como operativos, pero que serían objeto de otro estudio.

La educación moderna hegeliana, piagetiana, marxista y constructivista.

Una vez planteados algunos de los fundamentos de la educación en virtudes bajo la perspectiva de santo Tomás, consideraremos algunos fundamentos de los sistemas educativos actuales que se han alejado de la propuesta tomista, y que constituyen la base de la propuesta de Jean Piaget que ha ejercido una gran influencia en la actualidad. Dentro de los antecedentes históricos podemos decir que a partir de la vía moderna iniciada por Guillermo de Ockham⁶², el nominalismo colocó las bases del empirismo radical y del racionalismo naturalista que desembocaron en el fideísmo racionalista moderno cuyo impacto en la educación fue muy importante. La identificación del ser y del pensar condujo a la conclusión de que el ser y la nada son indeterminaciones puras (abstracciones). El siguiente paso fue afirmar que la realidad es mezcla de ser y no ser, es decir, contradicción dialéctica⁶³. Para Hegel, los entes materiales son pensamiento pensado y, a partir de eso, Marx hizo transitar el orden del pensar al de la materia

⁵⁹ Cfr. Millán Puelles, Antonio, *op.cit.*, p. 656.

⁶⁰ Cfr. Aquino, Tomás de (S.). *S.Th.*, I-II, q. 49, a.1. Resp.

⁶¹ Cfr. Aquino, Tomás de (S.). *S.Th.*, I-II, q.58, a.2, c.

⁶² Cfr. Fraile, Guillermo. *Historia de la Filosofía II-2 Filosofía Judía y musulmana, Alt escolástica: desarrollo y decadencia*. Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 1986, pp. 565ss.

⁶³ Cfr. Georg Wilhelm Friedrich Hegel. *Fenomenología del Espíritu*; edición bilingüe y traducción de Antonio Gómez Ramos, Madrid, Editorial Abada, 2010, [ISBN 978-84-96775-71-8](https://doi.org/10.1016/j.akademeia.2021.100000).

formulando el materialismo dialéctico⁶⁴. Fue así que el pensamiento llegó al punto en que la filosofía dejó de ser contemplativa y se puso al servicio de la transformación de lo real volviéndose, de ese modo, destructiva. En el marxismo no procede un corpus académico que busque la verdad del ser como lo sostenía santo Tomás, lo que propone es una “*práxis*” transformadora y destructora de la educación, que se sigue de la destrucción de la filosofía realista suplantada por una ideología tal y como sucede con Althusser⁶⁵. Es así que la “educación” se convierte en un instrumento para la instalación de un Estado totalitario y ateo en el que se atomizan los saberes y se diluyen los valores esenciales.

A partir de esos presupuestos, la educación universitaria se desvía de su misión al colocar la práctica por encima de la teoría y los bienes útiles por encima de los bienes honestos. El doctor Alberto Caturelli es muy lúcido al afirmar que la “universidad” materialista opera bajo la bandera del “profesionalismo” que se coloca por encima de lo académico (teoría) y luego lo sustituye totalmente transformando la universidad en una fábrica de “profesionales” sin sentido académico, es decir, en una práctica que se coloca por encima de la teoría⁶⁶. Es así que la educación se masifica y las instituciones educativas, sobre todo las universitarias, se confunden con comunidades políticas o incluso empresariales, en las que la investigación y la docencia son disueltas por la burocracia. El materialismo desvirtúa lo académico que es la teoría de la verdad y una vez desterrado el saber y la verdad, se da paso a la simulación por parte de personas que lucran con la educación. Pero, además, al sobreponer la práctica sobre la teoría, se multiplican los métodos hasta el punto de colocarlos como fines en lugar de ser medio o camino para alcanzar la verdad⁶⁷. Como lo hemos mencionado, ese materialismo hunde sus raíces en el idealismo alemán, porque cuando Hegel afirma que “la razón es la certeza de la conciencia de ser toda realidad”⁶⁸, declara el triunfo de la razón sobre la inteligencia, de modo que la razón deja de servir a la inteligencia e intenta ser la medida de la realidad hasta identificarse con ella. Para Hegel la razón es conciencia de toda realidad de modo que la razón ha devorado la inteligencia identificándose con lo real, por eso ya nada puede ser fuera de la misma razón. Dicho de otro modo, el “mundo” se hace uno con la razón autosuficiente cuya tiranía se manifiesta de distintas formas. Esa “razón” distorsionada busca, mediante la erudición, “tener la siempre la razón” en lugar de buscar y contemplar la verdad.

El problema es que la “razón” moderna engrandecida, proclama como verdad a tantas cosas contradictorias, que ya no sabe qué es la verdad. La razón absolutizada desde el nominalismo hasta Hegel, ha creído que ella es la conciencia de ser toda la realidad, es decir, todo⁶⁹. Sin embargo, en una correcta concepción de la educación, es necesario comprender que sólo puede ser buena una razón subordinada a la inteligencia desde la cual se descubre el ser.

⁶⁴ Cfr. Institute of social sciences. *The fundamentals of Marxist-Leninist Philosophy*. Progress Publishers, Moscow, 1974, p. 25; García Galló Gaspar J., *Elementos de filosofía marxista*. Habana, Cuba: Editorial Abril Uno, 1978, pp. 69-76.

⁶⁵ Cfr. Padilla, María Cecilia y Bey, Facundo Norberto. “La ciencia es ciencia de la ideología en Louis Althusser.” *Revista Desafíos*, vol. 28, núm. 1, 2016, Universidad del Rosario, Argentina, pp. 373-400.

⁶⁶ Cfr. Caturelli, Alberto. *Reflexiones para una filosofía cristiana de la educación*. Córdoba, Argentina, Dirección general de publicaciones Universidad Nacional de Córdoba, 1981, pp.137 y 138.

⁶⁷ Cfr. *Ibidem*, p.141.

⁶⁸ Cfr. Hegel, G. W. F. *Fenomenología del Espíritu*. Trad. Wnceslao Roces con la colaboración de Ricardo Guerra, México-Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1ª ed en español, 1966, secc. C; Cfr. https://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/libros/Literatura/desvent_extramares/figura.pdf p.4.

⁶⁹ Cfr. Caturelli, Alberto, *op.cit.*, p.161.

Pero, además, actualmente nos encontramos bajo la primacía del saber empírico que pretende reducir la explicación científica de la realidad a la verificación sensible que busca prescindir de la especulación filosófica⁷⁰. Como iremos viendo, todos estos antecedentes se pueden encontrar en la obra de tres volúmenes que Jean Piaget publicó en 1950 titulada *Introducción a l'épistémologie génétique* y en la que pone de manifiesto su desprecio de la filosofía⁷¹. Piaget intentó colocar el conocimiento biológico como prototipo del saber filosófico. Pero para él, la filosofía no es un conocimiento válido⁷². Según Piaget, la filosofía en lugar de conocimientos científicos, propone meras ilusiones⁷³.

Otro elemento de su propuesta es el estructuralismo,⁷⁴ que no considera un orden jerárquico real de entes, sino de ciertos principios explicativos en los que la estructura que proponen, realmente no existe si la queremos ver desde un punto de vista estrictamente metafísico. La idea de estructura de Piaget, que es dinámica, implica el concepto de función ya que supone un modelo aparente en el que las partes agrupadas de una determinada manera forman un todo. La estructura se va moviendo dentro de un sistema que tiene los caracteres de totalidad, de transformaciones y de autorregulación, conceptos y términos en los que podemos encontrar un lugar común con autores como Althusser y Foucault, entre otros, y de un modo más remoto también podemos encontrar puntos comunes con Marx. El método clínico de Piaget consiste en explorar los comportamientos infantiles mediante la sucesión de estímulo-respuesta hasta descubrir la estructura cognoscitiva del niño⁷⁵. El biologismo y el evolucionismo se ponen de manifiesto en su psicología del desarrollo basada en la adaptación biológica que termina por definir la inteligencia como “la capacidad de adaptación a situaciones nuevas”⁷⁶. A la manera de Lamarck termina por afirmar que “la razón humana es un producto de la organización biológica”⁷⁷, es decir, de la evolución en la que las estructuras “se construyen por interacción entre las actividades del sujeto y las reacciones del objeto”⁷⁸. Los progresos de las estructuras

⁷⁰ Aristóteles en su Protréptico dirigido a Temisión ya había respondido al intento de prescindir de la Filosofía diciendo: “o debemos, o no debemos filosofar. Si debemos, debemos. Si no debemos, también debemos, para justificar esa manera de ver. Por consiguiente, en todos los casos debemos filosofar”. Werner Jaeger, Aristóteles, trad. Gaos, México, Fondo de Cultura Económica 1947.

⁷¹ Cfr. Fondation Piaget, Jean. Défense de l'épistémologie génétique contre quelques objections "philosophiques", *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, année 86, t. 151, 1961 pp. 475-500. (Publié aussi sous le titre: 'Défense de l'épistémologie génétique' in: Implication, formalisation et logique natural. https://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/bibliographie/index_articles_chrono7.php

⁷² “Por prematuros que sean estos estudios, fueron sin embargo muy útiles para mi formación científica; además, actuaron como instrumentos de proyección [...] contra el demonio de la filosofía”. Piaget, J. Autobiografía, trad. De N. Rosenfeld y M. Pasternae, Buenos Aires, Libros de Tierra Firme, 1979, p.8.

⁷³ Cfr. Piaget, Jean. “Sagesse et illusions de la philosophie”, París, *Revue Philosophique de Louvain*, 1970/99/pp. 405-406. https://www.persee.fr/doc/phlou_0035-3841_1970_num_68_99_5566_t1_0405_0000_4

⁷⁴ Piaget define la estructura como “... un sistema de transformaciones, que en tanto que sistema implica leyes (por oposición a las propiedades de los elementos) y que se enriquece mediante el juego de estas transformaciones, sin que estas concluyan fuera de sus fronteras o llamando elementos exteriores. En una palabra, una estructura implica, en este sentido, los tres caracteres siguientes: totalidad, de transformaciones de autocontrol”. Piaget, Jean. *Le structuralisme*, p. 6 y 7, col. Que sais-je, Paris 1968. *Apud.* Caturelli, *op. cit.*, p.170.

⁷⁵ Cfr. John H. Flavell. *La psicología evolutiva de Jean Piaget*, trad. De M.T. Cevasco, Prólogo de Jean Piaget, Buenos Aires, Paidós, 1979, p.37.

⁷⁶ Piaget, Jean. *Autobiografía*, p.52; *Estudios de psicología genética*, trad. De A. Battro, Buenos Aires, Emecé, 1973, p.148.

⁷⁷ *Ibidem*, p.120.

⁷⁸ *Ibidem*, p.75.

son como procesos biológicos a la manera de la embriología⁷⁹. Por eso concibe los actos de la inteligencia como una asimilación biológica del objeto a la organización del sujeto que interactúan ininterrumpidamente. La psicología genética piagetiana sostiene que la evolución de la inteligencia es un sistema de transformaciones y autocontrol en el cual consiste la vida psíquica. De este modo, las operaciones lógicas son un proceso de adaptación biológica de suerte que la inteligencia, como proceso, transforma lo existente a la vez que, en cierta medida, es transformada por él⁸⁰. La asimilación y la adaptación es la propiedad fundamental de los esquemas. Sin embargo, ni Piaget, ni sus discípulos son precisos en lo que entienden por esa asimilación y adaptación. Lo más que tenemos es la descripción de Favell que dice que “el bebé asimiló el pezón al (esquema) de mamar” lo cual le conduce a describir diciendo que un esquema es una estructura cognoscitiva que se refiere a una clase semejante de secuencias de acción las que forzosamente son totalidades fuertes, integradas y cuyos elementos de comportamiento están íntimamente interrelacionados”⁸¹. Otro importante estudioso de Piaget es Richmond que afirma que los esquemas son subestructuras⁸². Sin embargo, lo que podemos observar es que, en la propuesta piagetiana, la realidad se asimila a los esquemas o subestructuras como actos sucesivos que se van acomodando y que significan una primacía biológica de las acciones. Pero esas estructuras tienen como una de sus propiedades “la asimilación repetida de todo aquello que es asimilable en el ambiente”⁸³. Ese desarrollo se divide en etapas que corresponden a los cambios de la evolución genética que tienen diferencias cualitativas que permiten reconocerlos⁸⁴. Las etapas de la inteligencia son: el pensamiento sensorio motriz que se produce entre los 0 y los 2 años⁸⁵; el pensamiento simbólico en que aparece el lenguaje entre 1.5 a 4 años⁸⁶; el pensamiento intuitivo aproximadamente entre los 4 y los 7 años⁸⁷; las operaciones concretas aproximadamente entre los 7 y los 12 años⁸⁸ y las operaciones formales desde los 11 o 12 años en adelante⁸⁹. En todas estas etapas de su concepción evolutiva de la inteligencia se ve que para Piaget “la inteligencia es la adaptación por excelencia, el equilibrio entre asimilación continua de las cosas a la propia actividad y la acomodación de esos esquemas asimiladores a los objetos”⁹⁰. El esquema de asimilación-acomodación hace que cada equilibración cognoscitiva surja de un conflicto, del que emerge la motivación. Por eso para Piaget el maestro debe suscitar la motivación a partir del conflicto. “Piaget ve la interacción social entre compañeros como la mejor oportunidad para la superación del egocentrismo infantil a través del proceso de coordinación de diferentes puntos de vista”⁹¹. El profesor piagetiano ha de ser un organizador de

⁷⁹ Cfr. Piaget, Jean. *Biología y conocimiento. Ensayo sobre las relaciones entre las regulaciones orgánicas y los procesos cognoscitivos*, trad. De F. González Aramburu, segunda edición, Madrid, Ed. Siglo XXI, 1973.

⁸⁰ Cfr. Piaget, Jean. *Le structuralisme, op.cit.*, pp. 6 y 7.

⁸¹ Cfr. John H. Favell, *op. cit.*, p.72.

⁸² Cfr. P.G. Richmond. *Introducción a Piaget*, trad de I. Alvarez Bara. Madrid, Ed. Fundamentos, 6ª ed, 1968, p. 108 y 111.

⁸³ J. H. Favell, *op. cit.*, p.74.

⁸⁴ Cfr. *Ibidem.*, p.98.

⁸⁵ Cfr. Piaget, Jean. *Psicología de la inteligencia*, trad. de J. C. Foix, Buenos Aires, Ed. Psique, 1979, p.110.

⁸⁶ Cfr. Piaget, Jean y B. Inhelder. *Psicología del niño*, trad. de L. Hernández Alfonso, Madrid, Ed. Morata, 7ma edición 1977, p.59; *Autobiografía*, p.52.

⁸⁷ Cfr. Piaget, Jean. *Psicología de la inteligencia*, p.139.

⁸⁸ Cfr. Piaget, Jean. *Autobiografía*, p.53.

⁸⁹ Cfr. Piaget, Jean. *Psicología del niño*, p.131.

⁹⁰ Piaget, Jean. *Psychologie et pédagogie*, París, Denoël, 1969, pp. 230 y 231.

⁹¹ John, Philips. *Los orígenes del intelecto según Piaget*, trad. de J. Toro y R. Berdaguer, Barcelona, 2da ed, 1977, p.146.

situaciones de aprendizaje en conformidad con las propiedades de un grupo, de modo que el niño se convierta en una acción dentro de un sistema coordinado de acciones⁹². El maestro debe ordenar, experimentar, sugerir, de modo que el niño manipule los objetos hacia lo nuevo que necesariamente ha de surgir del conflicto cognoscitivo. El niño resuelve o se adapta a situaciones, pero evitando que medite o reflexione sobre ellas elaborando teorías en tanto no se encuentre en el estadio de las operaciones formales. La acción sobre la teoría es fundamental, de modo que la escuela activa consiste en un experimentalismo activista en el que la praxis es lo fundamental. Se trata de un primado de la praxis cuyo fin es crear hombres capaces de hacer cosas nuevas; que no repitan lo que han hecho otras generaciones, es decir, hombres creadores, inventores y descubridores. Formar mentes críticas que no acepten todo cuanto se les ha dado, sino que lo verifiquen todo⁹³.

Como hemos visto hasta este momento, Piaget nos habla de una evolución hacia la inteligencia. Pero dicha evolución tiene un sentido o una finalidad que es la construcción de lo real en el niño. Porque, según Piaget, conforme se va pasando del egocentrismo integral e inconsciente de los primeros estadios a la localización del propio cuerpo en un universo exterior, se constituyen los objetos, es decir, se produce una construcción psicológica del mundo en que la permanencia del objeto se debe a la deducción constructiva que constituye desde el cuarto estadio, la asimilación de los esquemas secundarios⁹⁴. La inteligencia sensorio-motriz es esencialmente construcción de relaciones o deducción constructiva⁹⁵. Se trata de una especie de constructivismo estructuralista⁹⁶ en el que las estructuras se construyen, pues nada está dado al comienzo de modo que las estructuras se construyen por interacción entre las actividades del sujeto y las relaciones del objeto⁹⁷. La estructura es una suerte de totalidad autónoma autocontrolada sin un contenido metafísico puesto que, como lo vimos antes, Piaget es alérgico a la metafísica. Por eso no puede quedar bien definido el concepto de estructura que constituye el concepto central de su propuesta. Piaget no define con claridad la estructura, sino que la describe como un sistema de transformaciones que se mueven cada vez más hacia lo más complejo⁹⁸.

Análisis conclusivo de la propuesta piagetiana frente a la educación en virtudes de santo Tomás de Aquino.

Lo expuesto hasta ahora nos permite ver que existe una contradicción entre la propuesta materialista piagetiana y lo que expone santo Tomás. Recordemos que, en la propuesta tomista, lo primero que cae bajo la aprehensión de la inteligencia es el ser (la verdad)⁹⁹. De modo que la inteligencia descubre la verdad de la que participa cada ente, no la construye. Pero para comprender eso, debemos admitir que hay una capacidad real o facultad para contemplar la verdad al mismo tiempo que ningún ente finito agota la verdad completa, sino que los entes

⁹² Cfr. P. G. Richmond, *op. cit.*, p. 136.

⁹³ Cfr. John L. Phillips., *op.cit.*, p.148.

⁹⁴ Cfr. *Idem*.

⁹⁵ Cfr. Piaget, Jean. *La construcción de lo real en el niño*, trad. de M. Arruñada, Buenos Aires, Ed. Proteo, 1965, pp. 90-92.

⁹⁶ Cfr. Piaget, Jean. *Psicología de la inteligencia*, p. 20.

⁹⁷ Cfr. J. C. Bringuier, *Conversaciones con Jean Piaget*, Barcelona, Gedisa, 1977, p.75.

⁹⁸ *Ibidem*, p.79.

⁹⁹ Cfr. Aquino, Tomás de (S.). *S.Th.*, I, q.86, a.1.

finitos nos remiten a la Verdad infinita e imparticipada¹⁰⁰. Definitivamente el constructivismo piagetiano no coincide con la gnoseología de santo Tomás, porque cuando Piaget dice que el conocimiento intelectual es siempre una reconstrucción endógena de datos exógenos aportados por la experiencia¹⁰¹, no hay que pensar que se trata de la presencia intencional o inmaterial del objeto conocido aportado por la experiencia sensible (especie sensible que procede de la imagen o fantasma), con la que la inteligencia elabora un concepto como sucede en santo Tomás. En Piaget eso no es posible, porque para que eso fuera así habría que aceptar que hay una potencia o facultad de la inteligencia de la cual parte el proceso cognoscitivo, y Piaget ha sido muy claro en establecer que nada está dado al comienzo sino sólo el sistema de transformaciones que, como hemos visto, no define.

El problema de fondo es que no puede concebirse un concepto de estructura sin contenido metafísico, es decir, sin lo estructurado; si la inteligencia es mera estructura que estructura. Sin acudir a la metafísica, la estructura que es el concepto central de la psicología evolutiva piagetiana, no queda claro. Por su parte, en lo que se refiere al esquema que según Piaget es una estructura cognoscitiva que se refiere, en palabras de Favell, a una clase semejante de secuencias de acción, que forzosamente son totalidades fuertes integradas, y cuyos elementos de comportamientos están íntimamente relacionados¹⁰²; Piaget no lo explica al no quedar claro qué es la estructura. Resulta que el esquema es otra estructura cognoscitiva que se llama esquema como secuencias de acción con lo cual es evidente que se produce una tautología, que al final se puede resumir diciendo que se trata de estructuras que son estructuras. Como vemos, los elementos fundamentales del sistema piagetiano no quedan claros; las experiencias que son tan importantes no quedan claramente establecidas de modo que no pueden considerarse como una tesis que posea consistencia teórica demostrativa de su propuesta.

Otro problema es que Piaget nos habla del conflicto cognoscitivo asimilación-acomodación que en el niño difiere cualitativamente del adulto, sin embargo, desde la perspectiva tomista, el pensamiento del niño es cualitativamente idéntico al del adulto en cuanto inicia el proceso de simple aprehensión o abstracción. La estructura piagetiana es una estructura sin lo estructurado que serían las facultades cognoscitivas sensitivas y la inteligencia cuyo objeto propio son las esencias abstraídas de las cosas sensibles¹⁰³. Eso resulta, porque Piaget prescinde de la metafísica. La permanencia del funcionamiento de las estructuras piagetianas, no suponen la existencia de una facultad ya constituida que trascienda la causalidad genética¹⁰⁴ y, por esa razón, se distancia y hasta se opone a la propuesta tomista. Piaget propone un biologismo que consiste en descubrir una especie de embriología de la inteligencia adaptado a su formación biológica¹⁰⁵. Lo cual constituye un biologismo materialista imposible de superar. Esto conduce a otro problema que consiste en la carencia de distinción de naturaleza entre la “inteligencia” animal y la inteligencia humana. Porque cuando Piaget explica el estadio sensorio-motriz de la inteligencia de los 0 a los 2 años en que el lenguaje aún no aparece, el mismo Piaget sostiene que equivale al nivel de la inteligencia del mono. “el bebé, gracias a la vida social, al lenguaje y a la función semiótica, adquiere la posibilidad de la representación y del pensamiento...; el

¹⁰⁰ Cfr. Aquino, Tomás de (S.). *C.G.*, I, 13.

¹⁰¹ *Ibidem*, p.198.

¹⁰² Cfr. J. H. Favell, *op.cit.*, p.72.

¹⁰³ Cfr. Aquino, Tomás de (S.). *S. Th.*, I, q.14, a.2, c.; *S.Th.*, I-II, q.50, a.1, ad.1; *S.Th.*, I, q.12, a.4; *De Verit.*, q.4, a.1, sed contra 4.

¹⁰⁴ Cfr. J. H. Favell, *op. cit.*, p.91.

¹⁰⁵ Cfr. Piaget, Jean. *Autobiografía*, p.16.

chimpancé se acerca a la función semiótica, pero de ahí no pasa a la manera del niño menor de dos años que no puede superar al chimpancé¹⁰⁶. De modo que entre la inteligencia animal y la inteligencia humana no hay distinción específica como lo establece santo Tomás y la tradición filosófica realista.

Para Piaget el objeto es una reconstitución de la realidad, pero sin que se alcance el objeto en sí mismo¹⁰⁷. El materialismo piagetiano es evidente desde que sostiene que la razón humana es un producto de la organización biológica, aunque muy refinado y superior¹⁰⁸. Por tanto, en Piaget no hay distinción específica ente el hombre y las bestias. Se trata de un biologismo generalizado o estructuralismo genético interaccionista con el que Piaget intenta criticar y rechazar el empirismo. Sin embargo, Piaget invalida todo conocimiento que no sea controlado por la verificación empírica. En Piaget la inteligencia no es una facultad que, a partir de los datos que le proporcionan los sentidos, se apropie intencionalmente del objeto singular como lo propone santo Tomás¹⁰⁹. Tampoco es un sujeto trascendental al modo kantiano pues en la psicología de Piaget no es posible trascender el grado de lo empírico, aunque el sujeto sea transformado por lo que añade el sujeto cognoscente. El nominalismo en Piaget es evidente en cuanto para él no hay conceptos sino clases, de modo que el hombre es una clase general y únicamente existe el singular. La inteligencia es sólo una equilibración de estructuras que no puede trascender el orden de lo dado empíricamente. Para él “la causalidad es una especie de atribución de nuestras operaciones a los objetos, concebidos como operaciones que actúan unas sobre las otras”¹¹⁰. No hay una relación real entre causa y efecto sino una atribución de nuestras operaciones a los objetos, de modo que la causalidad no existe en el orden real a la manera del empirista David Hume.

Pero no sólo es el biologismo materialista y empirista sino, como ya se viene vislumbrando desde que mencionamos la primacía de la acción, existe una relación entre la psicología estructuralista y el materialismo dialéctico. Piaget converge con el materialismo dialéctico en cuanto el pensamiento verdaderamente adulto se muestra sólo en las áreas de contenido en las que se ha socializado¹¹¹, y la acción consiste en modificar lo real¹¹². Es evidente que hay una convergencia ente el estructuralismo genético de Piaget y la noción marxista de estructura. El proceso de asimilación y acomodación es dialéctico, se trata de un materialismo dinámico con lo que el planteamiento piagetiano coincide, al menos de modo general, con el marxismo incluso cuando critica al empirismo¹¹³. Entre las convergencias encontramos la primacía de la acción que caracteriza al marxismo y que es uno de los elementos centrales de la propuesta de Piaget: “... conocer es asimilar lo real a estructuras de transformaciones en tanto que prolongación directa de la acción”¹¹⁴. Marx afirma que “el defecto fundamental de todo el materialismo anterior [...] es que sólo concibe el objeto, la realidad, la sensoriedad, bajo la forma de objeto o de

¹⁰⁶ Cfr. *Idem*, p.58 y 59.

¹⁰⁷ Cfr. J. C. Bringuier. *Conversaciones con Piaget*, p.120.

¹⁰⁸ Cfr. Piaget, Jean. *Autobiografía*, pp. 64 y 65.

¹⁰⁹ Cfr. Aquino, Tomas de (S.). *I Sent.* d.33, q.1, a.1, ad.1.

¹¹⁰ J. C. Bringuier, *op.cit.*, 113 y *La construcción de lo real en el niño*, p.284.

¹¹¹ Cfr. J. H. Favell, *op. cit.*, p.40.

¹¹² Cfr. Piaget, Jean. *Autobiografía*, p.39.

¹¹³ Cfr. F. V. Konstantinov. *Los fundamentos de la filosofía marxista*. Academia de Ciencias de la U.R.S.S., Instituto de Filosofía, trad. de A. Sánchez Vázquez y W. Roses, México, E. Grijalbo, 1960.

¹¹⁴ Piaget, Jean. *Psicología y pedagogía*, Madrid, Ed. Ariel, 1977, p.38.

contemplación, pero no como actividad sensorial humana, como *praxis*¹¹⁵. Para Marx se trata de transformar el mundo¹¹⁶. Para Piaget “conocer un objeto es [...] operar sobre él y transformarlo [...] la inteligencia consiste en ejecutar y coordinar acciones”¹¹⁷. “La acción consiste en modificar lo real y no en imitarlo”¹¹⁸. Sobran evidencias de que la acción tiene una primacía en la propuesta de ambos; se trata de una visión que también coincide con el pragmatismo en el que la educación se enfoca a producir hombres capaces de hacer cosas. En Marx y Piaget existe una “estrecha vinculación existente entre la estructura categorial de todo pensamiento humano y la *praxis*”¹¹⁹. Aunque Piaget dice que el sujeto existe, pero al rechazar la metafísica, no tiene cómo reconocerle una entidad real, no puede tratarse de un sujeto ontológico. Y en cuanto a las estructuras, estas tampoco tienen carácter metafísico. Al negar la metafísica niega la naturaleza racional humana, es decir, la persona quedando como resultado un puro activismo sin sentido que aniquila la interioridad contemplativa del hombre.

Como hemos venido señalando, la inteligencia como potencia o facultad de conocer universalmente es rechazada por Piaget y por todas las corrientes psicológicas y pedagógicas materialistas que consideran que es el resultado de una evolución de estructuras. En santo Tomás, el conocimiento parte de una potencia o facultad que es la inteligencia y no de la nada como lo postula Piaget. Piaget niega a la inteligencia como potencia, porque escapa a la verificación o al control en palabras de Piaget. En la propuesta de santo Tomás no tiene sentido esperar a los 12 años de edad para la formulación de conceptos y la realización de operaciones formales; tampoco esperar a los 4 a 7 años para comprobar la formulación de conceptos universales, puesto que es evidente que los niños desde muy pequeños pueden distinguir y nombrar diferentes cosas. Eso se hace evidente cuando el niño empieza a preguntar qué son las cosas, lo cual manifiesta implícitamente la pregunta por la esencia y el ser de una cosa. De hecho, Piaget no define el conocimiento, y a pesar de decir que está en contra del positivismo, y estar más del lado de Kant que de Comte, su pensamiento concuerda claramente con él¹²⁰. Se trata de un reduccionismo cientificista y materialista que coincide en sus fundamentos con el materialismo dialéctico. Sobra decir que su propuesta llevada al plano ético es completamente subjetivista y relativista, pues en Piaget es impensable una moral objetiva en la que existan actos objetivamente malos en sí mismos, independientemente de las intenciones del sujeto que los realiza y de las otras circunstancias que lo conforman. Puesta la moralidad en la autonomía de la intención, la única autoridad es el mismo sujeto como autoridad de sí mismo. A la manera del marxismo y del pragmatismo, la moral depende solamente de la mutua cooperación social en la que adquiere todo su valor. Esto se puede resumir diciendo que la moral ha sido anulada.

Por su parte la educación y el acto educativo, que es eminentemente moral, en Piaget se limita al adiestramiento en el marco de la anarquía moral en cuanto no considera que en el hombre exista una tendencia natural al bien. Educar para Piaget, no puede ser promover el desarrollo integral del hombre hasta que logre su máxima perfección posible y menos mediante hábitos o virtudes intelectuales y morales, sino crear hombres capaces de hacer cosas nuevas, y

¹¹⁵ Marx, Carlos y Engels, Federico. *La concepción materialista de la historia*. Buenos Aires, Ediciones de la Larga Marcha, 1973, tesis sobre Feuerbach, I.

¹¹⁶ *Ibidem*, tesis sobre Feuerbach, V.

¹¹⁷ Piaget, Jean, *Psicología y pedagogía*, p.39.

¹¹⁸ Piaget, Jean, *Autobiografía*, p.39.

¹¹⁹ Piaget Jean, Gréco Pierre, Goldmann Lucien, Granger Gaston, Léo Apostel, Mndelbrot Benoît. *Epistemología de las Ciencias Humanas*, vol VI, Buenos Aires, Ed. Proteo, p.72.

¹²⁰ Bringuier, J.C. Conversaciones con Piaget, p. 36.

que no se limiten a repetir lo que han hecho otras generaciones. Hombres creadores, inventores, descubridores que tengan mentes críticas que verifiquen todo sin aceptar todo cuanto les viene dado¹²¹. Se trata de un aprendizaje para la acción, es decir, para hacer cosas nuevas. Eso es evidentemente contrario a la propuesta de santo Tomás en la que la actividad sigue al ser de modo que el hacer se subordina al fin de la educación que es la Verdad y el Bien. En la propuesta de Piaget no hay lugar para la contemplación y la reflexión interior. Pero, además, sin ser, sin verdad, tampoco puede haber autoridad. Por eso para Piaget hay que reducir al mínimo la autoridad estableciendo relaciones de reciprocidad afectiva e intelectual con los educandos¹²². Cosa muy distinta al amor ordenado como principio de la educación propuesto por santo Tomás. La educación en Piaget consiste en acción y en formar mentes capaces de verificar y ejercer la crítica, pero sin un fin definido, sino en una serie de verificaciones sin fin. En Piaget no tiene sentido la propuesta de santo Tomás, que coloca la verdad como fin, pues es un problema metafísico o metaempírico que no es verificable. La educación ya no es para la verdad y, por tanto, para el bien, sino para la acción y la verificación. Todo se reduce a obtener ideas observando semejanzas y diferencias para transformar la realidad¹²³. La primacía del hacer o la praxis se une con la necesidad de transformar la realidad. Pero se trata de un hacer cosas nuevas sin fin. Se unen el hacer, la verificación y la transformación de la realidad, pero en la que queda fuera la contemplación de la verdad y formación en virtudes como hábitos intelectuales y morales para que el hombre alcance la verdad y el bien, es decir, su máxima perfección posible y con esta su fin último que es subjetivamente la felicidad y objetivamente el Bien Absoluto.

¹²¹ Cfr. Piaget, Jean. *Development and learning*. In R. E. Ripole & V. N. Rockastle (Eds), Piaget Rediscovered Reprinted in: *Readings on the Development of Children*, Second Edition Edited by Mary Gauvain and Michael Cole, New York, W.H. Freeman and Company, 1997. <https://reflexus.org/wp-content/uploads/35piaget-child-development.pdf>

¹²² Cfr. Piaget, Jean. *Autobiografía*, p.61.

¹²³ Cfr. Phillips, *op. cit.*, p.153.

Bibliografía.

-Agustín (San). *Las confesiones*. <https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/confesiones-0/html/>

-Aquino, Tomás de (S.). *BUSA, R. Opera Omnia, ut sunt in Indice thomistico, additis 61 acriptis ex aliis medii aevi auctoribus, curante Roberto Busa, Sj* (Frommann Verlag Günter Holz-book KG, Stuttgart-Bad Constatt, 1980.

-*Summa Contra Gentiles*, Turín-Roma, ed. Marietti, 11^o reimpresión, 1905.

- *Quaestiones Quodlibetales*, 9^o edición a cargo de R. Spiazzi. Turín-Roma, ed. Marietti, 1956.

- *Summa Theologiae. Primae Pars*, vol. I, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 1961.

- *Summa Theologiae. Prima Secundae*, vol. II, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 1962.

-*Summa Theologiae, Secunda Secundae*, vol. III, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 1963.

-*Summa Theologiae. Tertia Pars*, vol. IV, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 1964.

- *Opúsculos y cuestiones selectas. Tomo I (Filosofía I)*. Madrid, Ed. B.A.C., 2001.

- *Opúsculos y cuestiones selectas. Tomo III (Teología I)*. Madrid, Ed. B.A.C., 2005.

- *Summa Contra los Gentiles*, ed. Bilingüe, con texto de la ed. Leonina, dirigida por L. Robles Carcedo y A. Robles Sierra, introducciones por Eudaldo Forment Giralt, 2 vols. Madrid. Biblioteca de Autores Cristianos, 2007.

- *Cuestiones disputadas sobre la verdad Tomos I y II*, Turín-Roma, Pamplona, EUNSA, 2016.

- Alarcón, Enrique. *S. Thomae de Aquino Opera omnia* (Corpus Thomisticum), Pamplona 2000s.: <http://www.anav.es/filosofía/ALARCON/>.

Aristóteles. *Obras completas*. Trad. Carlos Megino Rodríguez, Tomás Calvo y Miguel Candel Sann Martí. Madrid, 2011, Gredos.

Aristóteles. *Ética Nicomaquea*. Versión española y notas de Antonio Gómez Robledo, Bibliotheca Scriptorum Graecorum et Romanorum Mexicana. México, UNAM, 1983.

-*Physics (I-II)*. Trad. P.H. Wicksteed y F. M. Cornford, Cambridge-London, Harvard-Heinemann, Loeb Classical Library, 1980.

-*Posterior Analytics, Topica*, Trad. H. Tedennick y E.S. Forster, Cambridge-London, Harvard-Heinemann, Loeb Classical Library, 1989.

-*Metafísica*, Segunda edición trilingüe. Madrid, Ed. Gredos, 1982.

Benoît. *Epistemología de las Ciencias Humanas*, vol VI, Buenos Aires, Ed. Proteo.

Boecio. *Liber de persona et duabus naturis contra Eutychen et Nestorium*;

Bringuier, J.C. *Conversaciones con Jean Piaget*, Barcelona, Gedisa, 1977.

Carrasco Galán María José y Prieto Ursúa, María. “Skinner, contribuciones del conductismo a la educación”. *Revista Padres y Maestros*, N. 367, septiembre 2016. file:///C:/Users/maocampo/Downloads/7129-Texto%20del%20art%C3%ADculo-15497-1-10-20160920%20(2).pdf

Caturelli, Alberto. *Reflexiones para una filosofía cristiana de la educación*. Argentina. Dirección general de publicaciones – Universidad nacional de Córdoba, 1981.

Donadío Maggi de Gandolfi, María Celestina. *Amor y Bien. Los problemas del amor en Santo Tomás de Aquino*. Buenos Aires, Universidad Católica de Argentina, 1999.

Fondation Piaget, Jean. Défense de l'épistémologie génétique contre quelques objections "philosophiques", *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, année 86, t. 151, 1961 (Publié aussi sous le titre: 'Défense de l'épistémologie génétique' in: Implication, formalisation et logique natural. https://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/bibliographie/index_articles_chrono7.php

Forment, Eudaldo. *Santo Tomás de Aquino. Su vida, su obra y su época*, Madrid, B.A.C., 2009, p.518; *Ser y Persona*, Barcelona, Edicions de la Universitat de Barcelona, 1983.

Fraile, Guillermo. *Historia de la Filosofía II-2 Filosofía Judía y musulmana, Alt escolástica: desarrollo y decadencia*. Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 1986.

García Galló Gaspar J. *Elementos de filosofía marxista*. Habana, Cuba, Editorial Abril Uno, 1978.

García, R. y Pineda, É. “La educación desde la perspectiva de Tomás de Aquino en el contexto de la cibercultura”. *Hallazgos*, 18(35), 2021, 319-339. <https://doi.org/10.15332/2422409X.5497>

Georg Wilhelm Friedrich Hegel. *Fenomenología del Espíritu*; edición bilingüe y traducción de Antonio Gómez Ramos, Madrid, Editorial Abada, 2010, ISBN 978-84-96775-71-8.

Glaserfeld, Ernst Von. “Aspectos del constructivismo radical”, en Marcelo Pakman (comp), *Construcciones de la experiencia humana*, Vol. 1, Barcelona, Gedisa, 1996.

Hegel, G. W. F. *Fenomenología del Espíritu*. Trad. Wnceslao Roces con la colaboración de Ricardo Guerra, México-Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1ª ed en español, 1966, secc. C.

Institute of Social Sciences. *The fundamentals of Marxist-Leninist Philosophy*. Progress Publishers, Moscow, 1974.
https://ia801605.us.archive.org/32/items/in.ernet.dli.2015.139646/2015.139646.Fundamentals-Of-Marxist-Leninist-Philosophy_text.pdf

John H. Flavell. *La psicología evolutiva de Jean Piaget*, trad. De M.T. Cevasco, Prólogo de Jean Piaget, Buenos Aires, Paidós, 1979.

Juan Pablo II. Discurso del Santo Padre Juan Pablo II a los participantes en el congreso internacional de la sociedad “santo Tomás de Aquino”. 4 de enero de 1986.
https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/speeches/1986/january/documents/hf_jp-ii_spe_19860104_societa-s-tommaso.pdf

Konstantinov, F.V. *Los fundamentos de la filosofía marxista*. Academia de Ciencias de la U.R.S.S., Instituto de Filosofía, trad. de A. Sánchez Vázquez y W. Roses, México, E. Grijalbo, 1960.

Leduc, Jacques SS., *Implications pédagogiques de la vetu d’apres Saint Thomas d’Aquin*, Pars dissertations ad lauream in Facultate S. Theologiae, apud. Poontificum Atheaneum “Angelicum” de Urbe. Université de Montréal, Facultéde Théologiae, Montreal, 1961.

Lobato Casado, Abelardo. *Santo Tomás de Aquino arquitecto de la vida universitaria. El profesor ideal en la paideia tomista*. Madrid. Universidad San Pablo CEU, 1996.

Marx, Carlos y Engels, Federico. *La concepción materialista de la historia*. Buenos Aires, Ediciones de la Larga Marcha, 1973, tesis sobre Feuerbach, I.

Millán Puelles, Antonio. *Fundamentos de Filosofía*. Undécima edición. Madrid, Rialp, 1981.

Ocampo Ponce, Manuel. *Las dimensiones del Hombre. Un estudio sobre la persona humana a la luz del pensamiento filosófico de Santo Tomás de Aquino*. Valencia, España, EDICEP, 2002.

Ocampo, Manuel. *Fundamentos metafísicos del orden moral en el pensamiento de santo Tomás de Aquino*. Chile, Ediciones Universidad Gabriela Mistral, 2021.

Padilla, María Cecilia y Bey, Facundo Norberto. “La ciencia es ciencia de la ideología en Louis Althusser.” *Revista Desafíos*, vol. 28, núm. 1, 2016, Universidad del https://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/libros/Literatura/desvent_extrameres/figura.pdf

Palet, Mercedes. *La familia educativa del ser humano*, Temas perennes SC/RE/BALMES, Barcelona 2000.

Piaget, Jean y B. Inhelder. *Psicología del niño*, trad. de L. Hernández Alfonso, Madrid, Ed. Morata, 7ma edición 1977.

Piaget Jean, Gréco Pierre, Goldmann Lucien, Granger Gaston, Léo Apostel, Mndelbrot Benoít. *Epistemología de las Ciencias Humanas*, vol VI, Buenos Aires, Ed. Proteo, p.72.

Piaget, Jean y B. Inhelder. *Psicología del niño*, trad. de L. Hernández Alfonso, Madrid, Ed. Morata, 7ma edición 1977.

Piaget, Jean. *Development and learning*. In R. E. Ripole & V. N. Rockcastle (Eds), Piaget Rediscovered Reprinted in: Readings on the Development of Children, Second Edition Edited by Mary Gauvain and Michael Cole, New York, W.H. Freeman ando Company, 1997. <https://reflexus.org/wp-content/uploads/35piaget-child-development.pdf>

-Autobiografía, trad. De N. Rosenfeld y M. Pasternae, Buenos Aires, Libros de Tierra Firme, 1979.

-“Sagesse et illusions de la philosophie”, París, *Revue Philosophique de Louvain*, 1970/99/pp. 405-406. https://www.persee.fr/doc/phlou_0035-3841_1970_num_68_99_5566_t1_0405_0000_4

-*Le structuralisme*, Que sais-je, Paris 1968.

-*Autobiografía*, p.52; *Estudios de psicología genética*, trad. De A. Battro, Buenos Aires, Emecé, 1973.

-*Biología y conocimiento. Ensayo sobre las relaciones entre las regulaciones orgánicas y los procesos cognoscitivos*, trad. De F. González Aramburu, segunda edición, Madrid, Ed. Siglo XXI, 1973.

-*Psicología de la inteligencia*, trad. de J. C. Foix, Buenos Aires, Ed. Psique, 1979.

-*Psychologie et pédagogie*, París, Denoël, 1969.

-*La construcción de lo real en el niño*, trad. de M. Arruñada, Buenos Aires, Ed. Proteo, 1965.

-*Psicología y pedagogía*, Madrid, Ed. Ariel, 1977.

Philips, John. *Los orígenes del intelecto según Piaget*, trad. de J. Toro y R. Berdaguer, Barcelona, 2da ed, 1977.

Richmond, P.G. *Introducción a Piaget*, trad. de I. Alvarez Bara. Madrid, Ed. Fundamentos, 6ª ed, 1968.

Skinner Burrhus, Frederic. *The Behavior of Organisms: An Experimental Analysis*, 1938. ISBN 1-58390-007-1, ISBN 0-87411-487-X.

Tomar Romero, Francisca. *Persona y Amor, el personalismo de Jaime Bofill*, Barcelona, PPU, 1993.

Werner Jaeger, *Aristóteles*, trad. Gaos, México, Fondo de Cultura Económica 1947.