

La responsabilidad social de las instituciones educativas en la construcción de una sociedad auténticamente humana*

**SOCIAL RESPONSABILITY OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE
CONSTRUCTION OF AN AUTHENTICALLY HUMAN SOCIETY**

**RESPONSABILITÉ SOCIALE DES INSTITUTIONS ÉDUCATIVES DANS LA
CONSTRUCTION D'UNE SOCIÉTÉ AUTHENTIQUEMENT HUMAINE.**

Recibido: 30 de noviembre de 2010 • Aprobado: 15 de octubre de 2011

Édgar Antonio Guarín Ramírez**

Resumen

El informe presentado a la UNESCO por especialistas en educación liderados por Delors, estudio que se halla contenido en el texto *La educación encierra un tesoro* y que reflexiona sobre lo que ha de ser la educación en nuestro siglo, da cuenta de la actualidad del pensamiento de Tomás de Aquino. En efecto, el “aprender a ser, aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a comunicar”, puestos como los grandes retos de la educación del futuro,

* Trabajo clasificado como artículo de investigación. Es producto de la línea de investigación “Formación Integral-Pedagogía Dominicano Tomista” de la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás.

** Licenciado en Filosofía y Ciencias Religiosas, abogado y magíster en Derecho Público de la Universidad Santo Tomás. Especialista en Derecho Administrativo, Universidad del Rosario. Docente investigador de la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás. Correo electrónico: edguarin@hotmail.com

ya estaban presentes en el pensamiento del filósofo medieval cuando reflexionó sobre las cuatro dimensiones de la acción humana y su necesidad de ser educadas: el comprender, el obrar, el hacer y el comunicar. En estas líneas se hace referencia, concretamente, a los hallazgos parciales de uno de los proyectos que se adelantan en torno a las posibles relaciones entre los altos niveles de violencia que se presentan en el interior de las instituciones de educación básica y media y el concepto de libertad heredado por el espíritu de la filosofía moderna.

Palabras clave

Realismo filosófico, idealismo filosófico, persona, libertad, violencia, humanismo, responsabilidad social.

Abstract

With regards to current problems in education, the report presented to UNESCO, by specialists lead by Delors, and which is contained in the text "Education holds a treasure" shows the present pertinence of Aquina's thought. In fact, "learning to be, learning to learn, learning to do, and learning to communicate" which are the stated as the great challenges of future education, were already present in the work of the medieval philosopher, in his reflection on the four dimensions of human action and the need for them to be educated: understanding, doing, being and communicating. These are the partial results of an investigation on the relations between high levels of violence in primary and secondary educational institutions and the concept of freedom inherited from modern philosophy.

Key Words

Philosophical realism, philosophical idealism, person, freedom, violence, humanism, social responsibility.

Résumé

Le rapport présenté à l'UNESCO par des spécialistes en éducation, ayant à la tête M. J. Delors, et contenu dans le texte: "L'éducation enferme un trésor", et qui fait une réflexion sur ce que l'éducation doit être dans notre siècle, rend compte de l'actualité de la pensée de Tomas d'Aquin. En effet, "apprendre à être, apprendre à apprendre, apprendre à faire et apprendre à communiquer", montrés comme les grands défis de l'éducation de l'avenir, étaient déjà présents dans la pensée du philosophe médiéval lorsqu'il a réfléchi sur les quatre dimensions de l'action humaine et leur besoin d'être éduquées. Celles-ci sont: comprendre, agir, faire et communiquer. Dans ces lignes, nous faisons référence concrètement aux découvertes partielles d'un des projets menés à bien dans le cadre de ce macro-projet de recherche. Celui-ci enquête sur les possibles relations entre les hauts niveaux de violence à l'intérieur des institutions d'éducation au lycée et au collège, et le concept de liberté hérité de l'esprit de la philosophie moderne.

Mots-clés

Réalisme philosophique, idéalisme philosophique, personne, liberté, violence, humanisme, responsabilité sociale.

Introducción

Nos encontramos en un momento histórico coyuntural. Vivimos en una sociedad que ha sido catalogada por muchos, con razón, como “sociedad de riesgo mundial”: riesgo ecológico, riesgo armamentista, riesgo nuclear, riesgo social... De todos estos peligros, poco a poco todos –doctos y no doctos– nos hemos ido haciendo conscientes. Cada día crecen los esfuerzos mundiales por tratar de frenar esta andanada de cosas que atentan contra la subsistencia misma del hombre en el planeta, aunque no siempre se obtienen los mejores resultados.

Empero, además de los ya referidos, existen otros riesgos en las sociedades del mundo –especialmente en las que integran los continentes más pobres– que, aunque evidentes, no son tratados con el mismo interés e insistencia, pero que laceran estructuralmente nuestra coexistencia humana, en cuanto personas y en cuanto sociedad¹. Me refiero, concretamente, a los peligros que representa para la vida social el haber generado –producto de una mentalidad individualista y megalómana– una cantidad de formas de injusticia que campean en todas nuestras instituciones sociales: familia, política, economía, educación, etc.

Para nadie es un secreto que asistimos a un momento histórico en el que en el interior de la familia, en las relaciones interpersonales que allí se fraguan, se practican muchos actos de injusticia: negamos el derecho² a la esposa de tener un

esposo y viceversa; arrebatamos el derecho al hijo de tener unos padres; conculcamos el derecho de tener alimento, techo, vestido, es decir, a lo mínimo para poder desarrollar una vida medianamente digna; le despojamos al otro el derecho que tiene de ser educado, es decir, de ser formado en sus facultades intelectivas y volitivas. Incluso, hemos llegado a querer expoliar el derecho que se tiene a vivir y a ser respetado en la integridad personal.

Basta tener contacto con los medios informativos para darse cuenta de los altos índices de violencia intrafamiliar existentes en nuestro medio social –muchos de ellos llegan hasta el homicidio–: demandas por alimentos y divorcio, demandas de madres cabeza de familia, etc. Esto constituye una palmaria y dramática realidad. Ciertamente, no sería serio afirmar que estos problemas no se han dado en otras épocas de la historia; sin embargo, esta época los vive de manera muy acentuada.

En el campo político-económico, la realidad de injusticia no es menos grave. Es apenas lógico que la descomposición de la familia lleve a la descomposición social, dado que aquella es la célula básica de la vida social. Múltiples realidades dan cuenta de los profundos niveles de injusticia que se viven en nuestra sociedad: la corrupción, en la que la búsqueda del bien personal impera sobre la del bien común; la infiltración en la vida política de grupos de extrema izquierda o extrema derecha, en donde se asumen actitudes polares que llevan a la violencia; los programas económicos que se abanderan como “de ayuda a los más pobres”, pero que resultan ser, en realidad, beneficio económico para algunos de los más pudientes; la brecha que no se cierra, sino que cada vez se hace más grande entre los que todo lo tienen y los que no tienen nada.

1 Utilizo esta última proposición en el sentido dado por Carlos Cossío en su *Teoría egológica del derecho*, cuando, en el apartado que dedica a la axiología jurídica, habla de los diversos tipos de coexistencia humana. Allí refiere a la coexistencia de los seres humanos en cuanto personas, cuya cercanía y lazos comunes generan vínculos de unidad –comunidad–; también habla de las relaciones de las personas en cuanto ellas tienen un sentir común, unas metas comunes que demandan solidaridad y cooperación. A esa forma de coexistencia la denomina “coexistencia en cuanto sociedad” (Cossío, 1964).

2 Empleo el concepto “derecho” en su acepción más antigua y originaria: como “ius”, la cosa que tiene un dueño y por eso se le dice “suya”, lo propio de cada uno, de lo cual se

es poseedor, tenedor o propietario en virtud de la propia condición humana, de unas normas o de unas convenciones. Este “ius” corresponde no solo a cosas materiales, sino también espirituales; implica lo que alguien se ha ganado, por lo cual también puede representar un castigo o sanción (Hervada, 2000).

iY qué decir de la educación! El fenómeno democratizador de la educación al que asistimos, si bien es cierto que tiene elementos positivos como el aumento de cobertura y participación, apertura a lo plural y multicultural, universalidad, entre otros, también viene mostrando frutos poco deseados que ya se evidencian en el interior de las instituciones que prestan el servicio educativo tanto a nivel público como privado. Me refiero concretamente a que los conceptos de libertad, pluralidad e igualdad –que son auténticos arbotantes de la democracia y de cuya importancia nadie duda– se han venido convirtiendo, poco a poco, en un “libertarismo”, pluralismo e igualitarismo³ que a nivel educativo son prácticamente insostenibles, porque llevan el surgimiento de situaciones que imposibilitan la vida social; y de eso sí que podemos dar cuenta los educadores, porque a diario tenemos que vivir con dichas situaciones.

En efecto, por el despliegue del libre desarrollo de la personalidad del estudiante, ahora convivimos con la irresponsabilidad, la falta de disciplina, la pérdida de sentido, la confrontación con el otro e, incluso, la altanería. Por el pluralismo, algunos se creen con la autoridad de decir lo que quieran, de opinar lo que les plazca, así lo que expresen no tenga ninguna correspondencia con la realidad; por el igualitarismo tenemos que aceptar un nivel de mediocridad absurdo en el ámbito educativo, avalado y patrocinado por las normas jurídicas sobre la materia, a partir de las cuales todos los estudiantes son igualados por lo bajo. De esto se desprende que ya no existe la posibilidad de reconocer públicamente los méritos de los buenos estudiantes, sino que se hacen menciones generales, a fin de que nadie se “sienta mal”. Esa mentalidad nos ha llevado a premiar a los gandules y a sacrificar a los disciplinados y estudiosos.

Todas las situaciones descritas constituyen verdaderos actos de injusticia, en los cuales al otro se le niega o arrebata su derecho: el derecho del maestro a ser tratado con respeto; el derecho del estudiante a ser educado integralmente, esto es, en su intelecto y voluntad, en la verdad y en el bien; el derecho que tiene una persona a que se le reconozca según sus méritos y esfuerzos. Todo ello tiene como resultado una inconformidad generadora de violencia, pues es difícil permanecer imperturbable cuando se es despojado de algo que es propio.

Estos problemas actuales de la educación hicieron que la UNESCO invitara a un grupo de especialistas para que, producto de un trabajo serio y reflexivo, indicara el camino que debía seguir la educación en el siglo XXI. Ese equipo de trabajo fue liderado por J. Delors y presentó un informe que llama poderosamente la atención, pues en él se recogen las cuatro dimensiones de la acción humana que fueron planteadas por el maestro Tomás de Aquino hace cerca de ocho siglos: las dimensiones del obrar, el comprender, el hacer y el comunicar. En el informe se les llama: aprender a ser, aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a comunicar (Delors, 1996: 14).

Por las razones expuestas, en la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás –conscientes de la importancia y actualidad del pensamiento del Aquinatense– se ha revitalizado⁴ su estudio, a través de la creación de una línea de investigación que indaga sobre su concepción de la educación y la pedagogía, a fin de poder hallar caminos que conduzcan a solución de las problemáticas descritas, sin dejar de reconocer que, por otras vías, también es posible hacer esa búsqueda⁵. Se trata, en últimas, de asumir

3 El sufijo “ismo” tiene, por lo menos, dos significaciones: una refiere a un sistema de conocimientos, como sería el caso del conjunto de doctrinas desarrolladas por los filósofos de la modernidad, a las que llamamos “idealismo”; y otra, que se refiere al “extremo” con el que se estudia o vivencia una realidad. Es en este segundo sentido que la empleo aquí.

4 “Revitalizado”, porque no es algo absolutamente novedoso: el estudio del Aquinate ha sido una constante en todas las instituciones de educación orientadas por la Orden de Predicadores, entre ellas, la Universidad Santo Tomás.

5 La línea de investigación está siendo desarrollada por el grupo “Raimundo de Peñafiel”, acreditado por Colciencias. Este grupo fue creado en la Universidad Santo Tomás para profundizar en el pensamiento tomasiano; es liderado por

esa responsabilidad social que compete a cada uno de los actores participantes en el proceso educativo; y muy especialmente a quienes hemos dedicado la vida a ser maestros, para hacer del acto educativo un acto auténticamente humano, en el sentido de que él sea el espacio para que la racionalidad de cada uno de sus actores se forme de manera recta y, así, orienten la voluntad hacia el bien.

El pensamiento de Tomás de Aquino se inscribe en un sistema filosófico conocido como "realismo"⁶. Dicho sistema constituye un método de acceso al conocimiento; método aplicado por el propio Tomás de Aquino, que se haya descrito en la *Summa Theologiae*, en la *quaestio 47*, II-II, art. 8, en el marco de la reflexión que se hace sobre la prudencia. Allí se nos propone acercarnos a la realidad (ver), juzgarla acudiendo al "consejo de los prudentes" y, finalmente, proponer acciones concretas que permitan contribuir al mejoramiento de esa realidad vista y juzgada. Ese método es asumido totalmente por la línea de investigación en filosofía de la educación y la pedagogía tomista, de suerte que todos los trabajos investigativos que en su interior se desarrollan están permeados por esta manera de proceder.

El artículo que el lector tiene ahora en sus manos presenta los logros alcanzados hasta la fecha por uno de los tres proyectos que actualmente se adelantan en la línea de investigación. En él se indaga respecto de si existe o no una relación entre los actuales niveles de violencia que se evidencian en las instituciones de educación básica y media y el concepto de libertad heredado de la antropología moderna. Este proyecto viene

Alberto Cárdenas Sierra y del cual el suscrito, creador de la línea en mención, es miembro. Actualmente, las estudiantes Dorlly Argüelles, Janeth Rincón y Martha Guerrero fungen como co-investigadoras y adelantan trabajos en la Maestría en Educación, contribuyendo claramente al desarrollo de la línea y a la consecución de la finalidad para la cual fue creado el grupo.

6 Existen varias formas de realismo; el del Aquinate es un realismo heredado de la tradición aristotélica, la cual conoció a profundidad y en la que vio inmensas riquezas. Ese realismo es llamado "realismo metafísico".

siendo desarrollado por la magisteranda Dorlly Argüelles. Para la presentación de las ideas, el artículo se ha estructurado en dos grandes partes: la primera muestra el resultado del acercamiento a la realidad; la segunda presenta los avances en la aplicación del segundo momento del método realista: el juzgar. Esta segunda parte, a su vez, se ha subdividido en otras dos: las bases estructurales del realismo y del idealismo, en tanto sistemas de pensamiento, y la importancia y desarrollo que ha tenido el concepto de "libertad" dentro de los dos sistemas.

El acercamiento a la realidad: el "ver"

La aprehensión de la realidad se hizo en uno de los colegios públicos de Bogotá ubicado en el cerro nororiental de Soratama, en la localidad de Usaquén; dicha institución alberga una población que vive en condiciones socio-económicas y culturales correspondientes a los estratos 1 y 2. En el estudio participaron: 27 estudiantes con edades cercanas a los 8 años y que se encuentran cursando el grado primero de educación básica primaria; 1 de los padres de cada estudiante (en su mayoría mujeres) y los 9 docentes de la institución. Para realizar una mirada a la realidad, se aplicaron los siguientes instrumentos de recolección de información: sociodramas, ejercicios de expresión de emociones, entrevistas, encuestas y los diarios de campo.

Aplicados los instrumentos, el análisis de los resultados obtenidos puso en evidencia lo siguiente:

- a. Dentro del grupo objeto de estudio existen relaciones interpersonales permeadas por el maltrato físico, verbal y psicológico. En efecto, al aplicar el instrumento de "expresión de emociones" se observó que las respuestas, en su mayoría, evidencian comportamientos agresivos como alternativa para solucionar problemáticas cotidianas. Mediante este instrumento se presentan, una a una, cuatro situaciones diferentes, diseñadas a partir de

eventos que ocurren con cierta frecuencia en el aula y que el niño⁷ debe analizar y personificar, para luego responder, mediante un dibujo, una pregunta que se le realiza. A partir de este instrumento se evidenciaron comportamientos agresivos tales como: golpear: 51,8% (puño, patada, zancadilla, tirar al piso, cachetada); rapar: 29,6% (quitar a las malas); amenazar o agreddir de la misma manera como fue agreddido: 18,6%.

Estos resultados se corroboran con la observación diaria: se ha generalizado, como medio para resolver conflictos, el puño, la patada, el empujón, el pellizco, el mordisco, los cuales son justificados con frases como "él empezó", "me estaba molestando y yo me defendí". Esto permite inferir que en el ambiente escolar existe la concepción de que "no hay que dejarse de nadie" y de que quien se deja es un "bobo". Además, cada vez se acrecienta más y más el uso de sobrenombres para referirse al otro y ridiculizarlo frente a los compañeros, lo cual termina desatando conflictos en los que, claramente, termina imponiéndose el más fuerte.

- b. Las respuestas de todos los niños son muy similares en las situaciones de presión en donde deben manejar y controlar emociones como el enojo, la ira, la frustración. La información registrada y analizada en el diario de campo hace visible tres tipos de comportamiento bien definidos en el grupo: el 44,4% de los estudiantes se perciben muy tranquilos, callados, pasivos, rara vez se involucran en peleas y discusiones; el 25,9% de ellos son activos, participativos, bastante inquietos, conversadores, con eventuales manifestaciones de agresividad verbal o física; y el 29,6% de los niños restantes tienen manifestaciones físicas y verbales bastante agresivas, permanentemente se ven involucrados en discusiones y conflictos con los demás compañeros.

- c. Este 29,6%, sin embargo, es en realidad un porcentaje mucho mayor, según el resultado arrojado por el ejercicio de "expresión de emociones". En este, los consolidados muestran que algunos de aquellos niños cuyas manifestaciones cotidianas son poco agresivas, en realidad asumen una posición contraria, aunque furtiva. Por solo citar un ejemplo, una de las niñas de este grupo utiliza soterradamente, como forma de agresión, el insulto, utilizando un lenguaje fortísimo, pero que se torna casi imperceptible e invisible.
- d. Los niños reconocen las diferentes formas en que se presentan los hechos violentos, pero existe poca conciencia de lo que significa "agredir a los otros", al punto que lo consideran casi un "derecho" propio. El análisis de la información obtenida a través de la entrevista informal con los estudiantes muestra variadas manifestaciones en el concepto de violencia que manejan. El 37% la relaciona con el acoso escolar representado en el maltrato físico (golpes, cachetadas, patadas, empujones) y en el maltrato verbal (groserías, apodos, burla, ridiculización); el 22,3% habló de violencia en la familia, representada en el maltrato físico (padre embriagado golpea a la mamá y a ellos mismos, o peleas entre los miembros de la familia), el maltrato verbal (groserías, humillaciones) y en el maltrato psicológico (amenazas, encierro); el 22,3% la relacionó con el abuso sexual dirigido a las niñas y a las mujeres; finalmente, el 18,5% habló de la violencia en la calle, traducida en atracos, robos, amenazas con armas blancas y peleas.

Cuando se indagó respecto de si habían experimentado alguna de estas formas de violencia, los niños respondieron afirmativamente y comentaron varias de sus experiencias, que dan cuenta de que el conflicto está prácticamente incorporado en su cotidianidad. En estas conversaciones espontáneas se hace visible que en la mayoría de los hogares se vive una cultura de violencia intrafamiliar que se transmite de generación a generación. Así

7 "Niño" se toma aquí genéricamente para referirse a los dos sexos: masculino y femenino.

las cosas, el agredir al otro ya no se ve como algo malo o negativo, sino que se considera casi un derecho.

- e. Los padres de familia relacionan libertad con la posibilidad o la oportunidad de "hacer lo que se quiere". Sistematizada la información de la encuesta aplicada a los padres, cuyo objetivo era conocer qué piensan, qué sienten y cómo actúan en relación con los conceptos de libertad y violencia, se pudo establecer que las personas encuestadas relacionan la libertad con tres categorías diferentes: el 7,4% de los encuestados la ven como una posibilidad de tomar decisiones propias y de opinar; el 59,2% piensan que es una oportunidad para hacer o decir lo que se quiere sin restricciones de nadie; y el 33,3% restante la considera como un derecho de expresar lo que se siente, de hablar, de disfrutar de la ciudad, de pasear, de conocer

Igualmente, el 88,8% de los padres encuestados consideran que el ejercicio de la libertad consiste en hacer lo que se quiere, teniendo en cuenta las normas y sin hacerle daño a nadie: "Se es libre hasta donde la ley y la sociedad lo permiten", se afirma recurrentemente. El 7,4% consideran que no es poder hacer lo que se quiera, ya que otros lo impiden. El 77,7% manifiestan que se sienten y son conscientes de que son personas libres, sin ataduras y que actúan en libertad porque pueden hablar, opinar, reclamar, tomar decisiones, establecer los parámetros en su hogar y en su vida personal sin acudir a personas ajenas; pueden elegir qué hacer, qué decir, a dónde ir, con quién hacerlo, sin que nadie lo impida. El 22,2% consideran que son impedimentos para sentirse libres el temor, las situaciones inesperadas que se presentan cotidianamente, las obligaciones, los compromisos y las responsabilidades.

- f. Se devela en los padres de familia la añoranza de libertad, ya que se sienten atados a situaciones que los hacen poco felices. En

la información obtenida es interesante ver que los padres de familia consideran como factores que impiden a una persona ser libre y feliz, entre otros, los siguientes: los problemas cotidianos, las obligaciones adquiridas, las responsabilidades familiares, la forma de ser, la presión social a través de reglas establecidas, la baja autoestima que impide la libertad de expresión y la poca confianza en sí mismo.

- g. Los docentes creen que el concepto de libertad que maneja la comunidad se relaciona con la idea de que se puede "hacer todo lo que se quiere, cuando se quiere, así se atropelle a quienes les rodean". Al analizar la información de la encuesta realizada a los docentes, ellos consideran, según la lectura que cada uno hace de la realidad en su aula, que para los estudiantes y para la comunidad de la que forman parte, la libertad está asociada a la "no-responsabilidad", al deseo de ignorar normas establecidas, desconociendo la autoridad, y al propósito de conseguir lo que se quiere para sentirse bien. Los profesores resaltan que las manifestaciones de violencia observadas en el aula de clase pasan por la falta de respeto, caracterizada por el maltrato verbal, físico y psicológico (insulto, burla, humillación, golpe, indiferencia, soledad, aislamiento). Al establecer la relación entre el concepto individual de libertad y las manifestaciones de violencia observadas, se encuentran las creencias de que los estudiantes piensan que pueden hacer "todo" lo que desean y que los demás miembros de la comunidad "deben aceptarlo".

Juicio sobre la realidad: realismo e idealismo filosóficos

Una vez aprehendida la realidad, es imperioso darse a la tarea de penetrar en los fundamentos de los dos grandes sistemas filosóficos de la historia

del pensamiento humano: el realismo y el idealismo, para que a partir de dicho marco teórico se pueda reparar en la realidad observada, indagando por sus causas y consecuencias. Lo anterior, a través de un juicio crítico bien fundamentado que permita pasar al tercer momento metódico: proponer acciones concretas que permitan contribuir al mejoramiento de esa realidad que se presenta como problemática.

Ahondando en fuentes primarias y secundarias del realismo y el idealismo⁸, se han podido decantar algunos rasgos generales y fundamentales de los dos sistemas filosóficos, así como su particular concepción respecto a lo que es el hombre y la libertad. Estas fuentes se erigen como verdaderas piedras angulares del trabajo investigativo, porque a partir de ellas se hace el juicio sobre la realidad observada.

Las bases estructurales del realismo y del idealismo como sistemas de pensamiento

El realismo filosófico: una filosofía del ser

El realismo filosófico representa un sistema de pensamiento del que se desprende una actitud, un espíritu, de profundo respeto por el ser de las cosas, por la realidad⁹. Esta manera de filosofar ha encontrado en el curso de la historia innumerables filósofos que se han inspirado en la realidad; los dos más grandes son, sin duda, Aristóteles y Tomás de Aquino. En ellos, no obstante haber vivido hace cerca de veinticuatro y ocho siglos, respectivamente, se encuentra un hontanar de sabiduría de la que no podemos hacer caso

8 Algunos de los autores que han sido leídos, analizados y comentados o que serán objeto de ello son Aristóteles, Tomás de Aquino, Locke, Berlin, Gilson, Rawls, Copleston, Cárdenas y Guarín, entre otros.

9 Por esta atencencia al ser, este realismo es llamado "metafísico".

omiso, sobre todo cuando nos enfrentamos a una sociedad de riesgo –tal como se refirió en la introducción de este escrito– y a un sistema educativo en el que los niveles de violencia cada día se acrecientan más y más –tal como se puso de presente en el acercamiento a la realidad, del cual se ha dado cuenta en la primera parte–. No podemos olvidar que los adverbios “ayer”, “hoy” y “mañana” son de tiempo y no de validez.

Lógicamente, no se trata de aceptar, sin más, un conjunto de proposiciones filosóficas, como si ellas constituyeran un cuerpo indubitable que haya que repetir por siempre, sino que se trata de captar y aprender del espíritu que acompaña su manera de filosofar, de ver la realidad, de penetrar en ella, de estudiarla, lo cual tiene, sin duda, un “valor permanente y actual” (Copleston, 1999: 16).

La filosofía realista se arraiga en una tendencia natural humana: el deseo de comprender la experiencia, el mundo; de comprenderse a sí mismo. Tendencia que es evidente: el hombre se pregunta por las cosas (indaga por el qué), busca hallar sus causas (pregunta por el “por qué” y por el “de dónde”), busca comprender su sentido (cuestiona sobre el “para qué”), y para ello, busca un método de acceso (inquierte por el “cómo”). Esas cosas que constituyen la realidad no son consideradas como un mero producto de la facultad intelectiva humana, sino que existen con independencia de ella.

En ese proceso de indagación, el realismo da un papel determinante a la experiencia en el conocimiento humano, pues le considera la forma primaria del mismo; también subraya la importancia de la potencia cognitiva humana que es capaz de hacer surgir ideas abstractas, conceptos, juicios, raciocinios; eso sí, teniendo siempre presente que el objeto de la inteligencia es hallar la naturaleza de la cosa material (Tomás de Aquino, ST, I, 79, art. 2 et ST, I, 88, art. 3).

En ese orden de ideas, para el realismo, si bien la reflexión que hace el hombre producto de su racionalidad es importante, ella no es fuente

primigenia de conocimiento, como sí lo es la percepción sensible. Esta concepción de la manera como el hombre conoce revela una antropología unitaria que es fundamental dentro del realismo: el entendimiento depende de los sentidos para la adquisición de ideas y conocimientos. Aquí no cabe ningún tipo de innatismo de ideas, pero sí las proposiciones evidentes de suyo, es decir, los llamados *principia per se nota*, que son necesariamente verdaderos en su decir de la realidad.

Dice Tomás de Aquino:

Es propio de la naturaleza intelectual humana el conocer inmediatamente que el todo es mayor que la parte, adquirida la noción de todo y parte; y lo mismo sucede con los demás principios; mas el conocimiento de lo que es parte y todo le viene de las especies inteligibles recibidas de los objetos externos (ST, I-II, 51, art. 1).

Lo anterior significa que incluso los primeros principios se conocen por los sentidos; aquí se ve claramente que el realismo metafísico no es deductivista: no parte de proposiciones evidentes de suyo para hacer derivar de allí verdades incontestables. Así, la actividad del realista metafísico es comprender los datos de la experiencia, considerando las cosas en su aspecto más amplio. Este proceder le va orientando en la búsqueda de la estructura categorial de la realidad, que después va a formular en principios, pero sin hacer abstracción de dicha realidad.

La tarea activa que cumple el hombre en este camino de acceso a la realidad es fundamental: gracias a su potencia intelectiva conoce, interpreta, desentraña y relaciona los datos que le llegan de la realidad. Y dentro de esa realidad, la propia es la que le permite darse cuenta de que su inteligencia es para algo: para aprehender lo inteligible, esto es, para aprehender la realidad, pues toda la realidad es inteligible. Es justo en ese acto de aprehender la realidad que el hombre se da cuenta que tiene una tendencia hacia la verdad. Esta se predica primariamente de las proposiciones y, por eso, no hay duda de que la verdad del conocimiento es un resultado de

la actividad de la inteligencia. Sin embargo, no es cualquier resultado, es el resultado que dice de la cosa lo que ella es, es decir, la verdad de la cosa. Por eso, para el realismo la verdad sí existe, no es relativa, pues no está en el acto del entendimiento, sino en las cosas mismas. Así, se dirá que un juicio es verdadero siempre que haya conformidad entre dicho juicio y la realidad (*proportion emeius ad rem*)¹⁰.

Ahora bien, es un hecho real que muchas veces enunciamos proposiciones falsas, creyéndolas verdaderas, lo cual muestra que el error es posible en el momento en que entramos en contacto con las cosas por medio de los sentidos. No obstante, el que haya dicha posibilidad de errar no significa que los sentidos nos engañen en todo momento, pues eso llevaría, indefectiblemente, o al escepticismo (actitud que, desde mi perspectiva, deviene como *contra-natura*, dada la tendencia natural a la verdad que tiene el hombre) o al inmanentismo del sujeto, que se presenta como el único ser capaz de dar unidad, orden, síntesis al caos que nos viene como producto del contacto con la experiencia.

Para el realismo, cuando hay error en lo que se percibe, lo que hay que hacer es seguir buscando (*facientes veritatem*, precisamente el lema de nuestra universidad) hasta hallar la verdad. El camino propuesto por Tomás de Aquino frente a estas situaciones de duda es el de la resolución a los primeros principios, entre ellos, el más importante, el de ir a las cosas mismas mediante

10 El darse cuenta de lo dicho no es algo restringido para los filósofos: el hombre común y corriente lo sabe. El filósofo no tiene ningún medio extraordinario para demostrar la existencia de la realidad; no necesitamos ninguna otra garantía de nuestra capacidad para alcanzar la verdad, como no sea el *hecho* de que realmente la alcanzamos cuando decimos de las cosas lo que ellas son y no lo que ellas no son. Aunque vivió cuatro siglos antes que Descartes, Tomás de Aquino en un texto del *De Veritate* (10, 12) da respuesta al famoso *cogito ergo sum* cartesiano, diciendo que aunque uno pueda dudar de que su existencia no es real, nadie le da su asentimiento, porque lo ven. Eso de empezar por un entendimiento del yo y luego probar la existencia de cosas distintas a mí es un procedimiento artificial propio del idealismo y no del realismo.

los sentidos (*De Veritate*, 12, 3); luego vendrán los principios de la lógica. En este sentido, Copleston (1999) afirma:

Santo Tomás sentiría gran compasión por los filósofos modernos que examinan con la ayuda del lenguaje qué es lo que se pregunta cuando se pregunta si todo lo que consideramos conocimiento no es otra cosa, si toda percepción sensible no es algo ilusorio, si toda experiencia no es un sueño (54).

El realismo metafísico constituye, por tanto, un sistema filosófico en el que la realidad se impone al entendimiento y no en el que el entendimiento impone un sistema a la realidad. Ese entendimiento, una vez capta la realidad, impera sobre la voluntad, es decir, sobre la actividad humana práctica, sobre la libertad, sobre la vida moral. De allí que el realismo proclame con gran fuerza, ante las lamentables circunstancias actuales en las que campea la injusticia, que la vida moral del ser humano es el resultado de la exigencia misma del ser, mas no un mero producto de una autonomía mal entendida.

Así, para el realismo, la determinación de lo que es bueno o es malo no depende exclusivamente del sujeto; lo bueno es aquello que contribuye a la plenificación de las potencias humanas y, por eso, se presenta como algo querido, apetecido. Se trata de un heteronomismo moral en el cual el ser, con sus exigencias, es el que determina lo moralmente bueno. Allí la voluntad se inserta en el ser a través de la inteligencia y, por eso, es una voluntad que tiene el bien¹¹ como objeto.

Estas relaciones entre la metafísica y la ética, entre la inteligencia y la realidad, entre la libertad y el bien nos muestran que el perfeccionamiento moral es un estadio de la totalidad del movimiento del hombre hacia el desarrollo y perfección de su ser. En esta manera de concebir las cosas, los valores

no son meros ideales de comportamiento, ajenos y distantes de la realidad humana; por el contrario, ellos se fundan en la realidad misma del hombre como único ser capaz de buscar la felicidad, de suerte que el mal moral, así como la ignorancia, constituyen una doble oscuridad para el hombre, pues esta termina siendo un *no-ser* y, por consiguiente, debemos trabajar incesantemente por la verdad y el bien, cuya consecución sí es posible.

El idealismo filosófico: una filosofía del conocer

El otro gran sistema filosófico de la historia del pensamiento es el idealismo: un sistema para el que el mundo exterior existe por cuenta del sujeto pensante; un sistema que se centra en el *nosse* (conocer) y no en el *esse* (ser); una filosofía en la que la inteligencia humana está impedida para conocer las cosas en sí y en el que el valor del conocimiento no se halla en su conformidad con la realidad, sino en el conocimiento mismo que opera como un tribunal que juzga lo que puede conocer la razón, independientemente de toda experiencia (Gilson, 1974).

En los albores de la modernidad, Descartes, con su *cogito*, introduce en el orden gnoseológico y moral un cambio respecto de lo que hasta su momento histórico se venía sosteniendo mayoritariamente en filosofía, tanto en el método como en la noción misma de conocimiento. Este cambio va a ser desarrollado por una buena parte del pensamiento posterior a Descartes, especialmente por Immanuel Kant, quien le llamó el “gran pedagogo” del idealismo moderno. La antropología cartesiana es dualista: nos muestra un hombre “subordinado” a la inteligencia y subsistente por ella; incluso llega a definirlo en la cuarta parte de su discurso como una substancia¹² pensante. Se inaugura así

11 De allí que inteligencia y voluntad, desde el realismo, además de formar una completa unidad, tienden al ser sobrenatural, de suerte que la plenitud ontológica del hombre se logra integrándose a Dios (Tomás de Aquino, C.G, I, 4).

12 Como lo refiere acertadamente Verneaux en su texto *La historia de la filosofía moderna*, el hecho de que Descartes aún hable de substancia muestra que allí, en los albores del idealismo moderno, todavía se conservaba la idea de que la inteligencia humana podía ir más allá del fenómeno, podía ir al ser (Verneaux, 1984: 25).

una nueva etapa de la historia del pensamiento humano en la que ya no será el ser quien determinará a la inteligencia y a la voluntad, sino al revés: la inteligencia, desde su propia inmanencia, será la que gobierne y dictamine sobre el ser. Con la filosofía cartesianas se pierde el valor ontológico del conocimiento, el subjetivismo se abre paso, la inteligencia queda encerrada en sí misma, porque sacrifica el ser, que es, nada más y nada menos, su propio objeto, su razón de ser.

Se vería como maniqueísmo hacer estas afirmaciones sobre quien se considera el padre del idealismo moderno, y no hacer mención de su noble intención: "salvar la inteligencia" y dar a la filosofía y a la ciencia unas bases inquebrantables. Esta pretensión ha sido fundamental para el desarrollo de la ciencia en la modernidad; eso es innegable. No obstante, el espíritu antropocentrista que se abre paso con esta manera de filosofar ha dejado secuelas respecto a la concepción del hombre, del conocimiento, de la verdad, del bien, de Dios, etc., lo cual, sin temor a equivocarme, constituyen toda una tragedia para la historia de la humanidad.

¿Tragedia? Sí, la tragedia de ver una ciencia que progresó a pasos agigantados, pero que está poniendo en peligro la propia subsistencia del ser humano sobre el planeta; la tragedia de ver los grados de descomposición familiar y social; la tragedia de ver el aumento exorbitante de los niveles de suicidio en niños y jóvenes; la tragedia de la injusticia... Con esto no estoy afirmando que antes de la modernidad no existieran vicios o males morales; hacer tal afirmación sería incurrir en una falacia. Lo que estoy sosteniendo es que hay dos maneras diversas de ver la realidad: una de ellas se atiene al ser de las cosas; la otra, al conocer, que es producto del pensamiento humano. En la primera, la verdad y el bien no dependen del sujeto que los piensa; en la segunda sí dependen, con lo cual el relativismo gnoseológico y moral encuentra una gran puerta abierta para entrar.

Con la modernidad comienza una nueva era en la filosofía que pone al hombre, y concretamente a su pensamiento, como fundamento de las

cosas: una filosofía del sujeto, una filosofía gnoseológica que rechaza abiertamente cualquier esfuerzo metafísico, por considerarlo inocuo e improductivo. En la modernidad se sacrificó la concepción, propia del realismo, de que idea-objeto formaban una unidad y de que las sensaciones, las imágenes, los conceptos, los juicios, los ratiocinios eran medios para penetrar el ser. El espíritu ontológico mutó en espíritu trascendental, tal como lo llamó Kant, quien a través de un serio y profundo esfuerzo reflexivo buscó representar la realidad verdadera. Ese "representar" significa que el objeto de la inteligencia ya no será más el mundo sensible, al que considera aparente; ese objeto será el conocimiento que de ese mundo se ha adquirido y el método para alcanzar tal finalidad. Por eso, tanto en Kant como en Descartes la filosofía deja de ser "filosofía del ser" y se vuelve "filosofía del sujeto".

Ciertamente, no toda la modernidad es Descartes y Kant, pero, como bien lo decía el doctor Jorge Aurelio Díaz, eminente filósofo, gran conocedor de la modernidad, en un diálogo que sostuvimos, el espíritu de sus filosofías ha marcado la modernidad. Tal espíritu, como ya lo he referido, ha sido fundamental para el actual progreso de las ciencias y de la historia, así como en el coadyuvar al logro de una unidad sistemática del conocimiento humano, pero que hoy ha sido puesta en riesgo por el excesivo pluralismo y relativismo al que ha conducido su manera de filosofar.

En efecto, la concepción de la existencia de condiciones a priori del conocimiento, que son, a la vez, condiciones del objeto, encierran a la verdad y al bien en las categorías del sujeto que conoce. Estas condiciones del objeto son, por ejemplo, la negación de la posibilidad de conocer las cosas en sí y el reemplazo de la trascendencia del ser por la trascendentalidad del sujeto; todas estas, propuestas por la crítica kantiana. De este modo, el conocer no es captar la realidad que nos es dada con independencia nuestra, con antelación, sino que conocer es pensar la realidad. La crítica kantiana a la metafísica fue tan feroz que aun hoy en día subsiste: ella es considerada como mera

y vacía especulación, pues busca dar realidad a la idea; esfuerzo vano e inútil.

Importancia y desarrollo de la libertad en los dos sistemas de pensamiento

Realismo e idealismo coinciden en que la libertad es uno de los radicales más importantes de la existencia humana; ella tiene que ver con la propia realización de la persona y, por eso, dignidad humana y libertad se encuentran estrechamente ligadas. Sin embargo, hay profundas diferencias en el sentido y alcance que se da a la libertad en uno y otro sistema. De manera sucinta veamos algunas de ellas.

Para empezar, es claro que la libertad del idealismo tiene una marcada tendencia individualista, lo que es consecuente con el espíritu que anima su forma de filosofar. Por eso, se concibe la libertad como un despliegue de la propia autonomía (darse sus propias normas), sin más límites que aquellos impuestos por la libertad del otro y por el orden jurídico¹³. Detrás de esta concepción, hay algunas cosas en las que vale la pena detenerse. En primer lugar, es claro que en el trasfondo de este concepto de libertad hay una concepción del hombre que acentúa su subjetividad y capacidad de autodeterminación, al punto que hombre y libertad se igualan, menguando importancia a las demás dimensiones de la persona humana (corporeidad, alteridad, interioridad, afrontamiento, etc.). Esto es así hasta el punto que todas ellas terminan sirviéndole a la libertad.

Así, se va diluyendo, poco a poco, el referente que todas estas dimensiones tienen con la realidad misma del ser humano; soporte sin el cual serían

inexistentes o mal interpretadas. Para solo citar un ejemplo: puesta la corporeidad al servicio de la libertad, se puede hacer lo que se quiera con la primera; en otras palabras, cada uno puede hacer con su cuerpo lo que le quiera: eso es un acto de libertad.

De allí se desprende otra consecuencia: como es una libertad “de” hacer lo que se quiera sin que el otro interfiera y una libertad “para” lo que cada uno deseé, no importa si lo que se hace es bueno o malo; lo importante es que no dañe al otro y no viole el orden jurídico. Es, entonces, una libertad de autonomía que es indiferente frente al bien y al mal. Lógicamente, cuando una persona ha formado su racionalidad y su voluntad, es decir, ha llegado a su “mayoría de edad”, no hay problema con esta libertad de indiferencia. Sin embargo, cuando nos enfrentamos a una sociedad en donde un gran número de personas no ha llegado a esa mayoría de edad –pues la adolescencia ahora se extiende, en muchas personas, hasta más allá de los cincuenta años–, el caos y el desorden empiezan a imperar, tal como se observa actualmente. Así, esa “posibilidad” de que cada individuo opte por su plan de vida y su modelo de realización personal, conforme a sus intereses, deseos y convicciones –posibilidad a la que le se llama “libre desarrollo de la personalidad”–, se “imposibilita” por sustracción de materia: no se puede desarrollar lo que no se tiene.

Sin duda, la libertad de cada persona le faculta para realizarse según unos valores, aspiraciones, aptitudes, expectativas, tendencias, gustos, ideas y criterios propios, trazando su propia existencia. Sin embargo, cuando los valores se truecan en desvalores, y los gustos, deseos y criterios de una persona se vuelven en contra de ella misma, ¿será posible hablar de verdadera “libertad humana”?

Ahora bien, cuando se plantea la libertad en los términos enunciados, es decir, viendo al otro como límite a mi autodeterminación, y cuando no existe *sindéresis* (recta razón), la posibilidad de encontrar elevados índices de violencia, de confrontación social –que hoy campean en nuestro

13 La Corte Constitucional colombiana, heredera de esta manera de concebir la libertad, repite recurrentemente en los fallos en los que ha tratado dicha materia que la libertad de uno, que en muchos casos termina igualada a la dignidad humana, termina donde comienza la libertad del otro y el orden jurídico (Cfr. Sentencia C-355 de 2006, Magistrado Ponente: Jaime Araújo)

medio social y escolar– se acrecienta peligrosamente. El acentuar el propio “yo”, de tal manera que se llegue hasta su absolutización, hace que el mismo se pierda (Gevaert, 1987: 32). En efecto, como el ser humano es un ser social por su propia condición humana, el “absolutizarse” como individuo le lleva a perder la condición que reclama la existencia del otro. Por ende, una libertad que conduzca a la formación de un yo absoluto termina deshumanizando al hombre, cuya libertad tiene, indefectiblemente, una dimensión intersubjetiva.

Lógicamente, si hay una adecuada formación de las facultades intelectivas y volitivas de la persona humana, no existe tal peligro, porque la racionalidad permitirá ver al otro como “alter” y no como enemigo; de allí la importancia de la educación. Empero, como el mismo sentido de la educación viene cambiando, no siempre se puede garantizar esa formación de la racionalidad humana; la consecuencia de ello la estamos viviendo. Ver al otro como límite de mi autodeterminación tiene el riesgo –ahora materializado de múltiples formas– que tiene cualquier límite: el buscar ser superado en aras de lograr el autoafianzamiento. Y cuando se busca superar al otro, incluso la fuerza puede ser considerada un medio legítimo. Respecto al otro límite –el orden jurídico– sucede algo similar: cada vez son necesarias más y más normas jurídicas para tratar de frenar las indeseables secuelas sociales que genera la oleada de “libertarismo” en que vivimos. Nuevamente surge la pregunta: ¿esos es verdaderamente libertad humana?

Como ya lo refería *ut supra*, el espíritu de la modernidad, si bien nos ha traído consecuencias de enorme valía, también nos ha legado una manera de ver las cosas que tiene inmensos peligros, en tanto pone al sujeto como eje sobre el que ha de girar toda la realidad. En la antigüedad y medievalidad, la gran mayoría de filósofos –no todos– daban importancia a la reflexión antropológica pero como un componente más del estudio que se hacía del ser en general. En aquella filosofía, el centro de la reflexión era la realidad –en donde está el hombre–, pero no era el hombre; era una filosofía con un marcado acento realista. Pues

bien, en nuestra línea de investigación tenemos la convicción de que esa filosofía del ser –que fue acuñada en toda su plenitud por el maestro Tomás de Aquino– tiene mucho que decirnos y enseñarnos sobre el hombre y su libertad¹⁴.

El acercarse al ser del hombre permite al realismo filosófico verle no de manera unidimensional, sino pluridimensional: un “microcosmos” que no se reduce al pensamiento, sino que en cuanto es tiene la facultad intelectiva y volitiva. Lo primero, entonces, no es el pensamiento, sino el ser, la totalidad de la realidad humana. Así las cosas, existe una realidad humana dentro de la cual está la libertad; pero esa libertad no encierra y abarca toda esa realidad. Más aún en el desarrollo de esa dimensión, el hombre tiene que respetar todas sus otras dimensiones: su cuerpo, al otro, su interioridad, etc.

El hombre, visto como totalidad, gracias a su potencia intelectiva, tiene la capacidad de darse cuenta de las cosas que son distintas de sí. Del mismo modo, se percata de su existencia como un yo a través de los actos concretos en los que aprehende, por los sentidos, las cosas que son distintas a él. Por eso, el ser humano es un ser “lanzado a la realidad” por su propia condición humana, de suerte que el objeto de su facultad intelectiva no puede ser otro distinto que dicha realidad. Con verdad, afirma Xavier Zubiri que el hombre es un ser “henchido de realidad” (1987: 7 y ss.). Ahora bien, cuando la actividad del entendimiento produce el juicio lógico, este será verdadero en la medida en que lo que dice de la cosa corresponda a ella *tal como es* (Tomás de Aquino, *De Veritate*, 1, 9).

Pues bien, dentro de esa realidad que el hombre puede conocer está su propio ser; y como sucede con todas las cosas, en él hay elementos cuya necesidad y permanencia nos permiten afirmar de él que es de la especie humana y no de otra –como la animal, por ejemplo–. Esas cosas son su inteligencia y su libertad. Por eso, tanto para

14 “Informado” significa que es eso lo que le imprime su ser.

el idealismo como para el realismo la libertad constituye un radical fundamental de la existencia humana. De la existencia real de tales cosas nos damos cuenta porque podemos ver la actividad humana (*operatio sequitur esse*): una actividad que revela lo que el hombre es. Dado que todas las cosas tienen una tendencia que les es propia a realizar sus distintas potencias, el hombre busca aquello que realiza sus potencias: la verdad y el bien. Estos no son por cuenta suya, sino que han de estar amarradas al ser.

A diferencia de lo que sucede con los demás seres de la naturaleza, el hombre, gracias a las referidas facultades, es capaz de ser señor de sus actos, principio de sus propias acciones y no un mero resultado del medio. Así las cosas, se entiende por qué solamente aquellas acciones en las cuales el hombre muestra esa capacidad de dominio pueden llamarse con propiedad "humanas"; también se entiende por qué solamente se puede hablar de libertad humana cuando el acto es producto de una voluntad guiada por la recta razón. En este orden de ideas, el acto de elección, que es materialmente un acto de la voluntad (libertad), es inseparable del juicio de razón, de suerte que el acto libre necesariamente está *informado* por la inteligencia, la cual, a su vez, pone al hombre en contacto con la realidad, con la verdad. Lo anterior, porque, entre otras cosas, el ser humano es uno solo: inteligencia y voluntad. En el realismo no hay cabida para ningún tipo de dualismo antropológico: "La libre elección es un acto de voluntad que resulta de un juicio de la razón" (Copleston, 1999: 216).

Por lo dicho, la idea de considerar los actos libres como enteramente arbitrarios y caprichosos, como absoluta autonomía y autodeterminación, no tiene cabida en el realismo filosófico. Por el contrario, todo acto libre se hace con vistas a un fin, el cual es buscado por la inteligencia y la voluntad del hombre en cuanto ser *teleológico* por naturaleza. Así, dentro de este sistema de pensamiento, la libertad no equivale a un desplegar la propia autonomía sin más condiciones o limitaciones que el otro o el ordenamiento jurídico,

sino lo contrario: toda libertad está gobernada por el propio ser, por la propia estructura natural, que a través de sus tendencias nos indican qué se debe y qué no se debe realizar mediante la acción (Cárdenas y Guarín, 2006). Si no es así, tendríamos que empezar a predicar la libertad también de los animales, lo cual no cabe en la cabeza de ninguna persona, ni siquiera en la del más idealista de los idealistas.

Por eso, la libertad del realismo no es una libertad de indiferencia frente al bien o el mal humanos; no es una libertad que haga abstracción de las demás dimensiones del ser humano y que constituyen, en su conjunto, esa especial excelencia y superioridad a la que se llama "dignidad de la persona humana". Tampoco es una libertad de confrontación social; no es una libertad reducida al mero acto electivo; es una realidad insertada en la totalidad del ser humano y que se constituye en una llamada, en una tarea, en una vocación que, como tales, tenemos que realizar en nuestro diario vivir.

Conclusión

He querido intitular este pequeño escrito de avance investigativo como "la responsabilidad social de las instituciones educativas en la construcción de una sociedad auténticamente humana" porque dadas las actuales circunstancias, el papel que está llamado a desempeñar la educación en el enrutamiento de la vida social es fundamental. A lo largo de estas líneas se han hecho reflexiones que conducen a tal conclusión. La acción humana, que es libre por naturaleza, se nos muestra como menesterosa de ser educada en la verdad y en el bien. Estas, lejos de ser realidades relativas o ajena a la propia condición humana, constituyen, nada más y nada menos, que los objetos mismos de las facultades intelectivas y volitivas del hombre. Ofrecer las condiciones intelectuales para que el hombre pueda, en verdad, desarrollar su ser es quizá una de las tareas más urgentes de la educación y constituye una responsabilidad histórica y social.

Realismo e idealismo filosóficos configuran dos puertas por donde podemos entrar para buscar cumplir con esta importantísima misión. Empero, según lo afirmado en el corpus de este avance, el camino que hasta ahora se ha seguido de manera preponderante en las últimas décadas –el del idealismo– no nos está mostrando los frutos sociales deseados, por lo menos no en lo concerniente a la realidad humana y su felicidad.

Quizá valga la pena empezar a intentar entrar por la otra puerta: por la puerta del respeto a la realidad, empezando por la realidad que encarna el ser humano; por la de la búsqueda de la verdad y del bien, con actitud humilde y sincera, sin pensar que el hombre, individual o colectivo, es su dueño; por la del apego a la realidad sin la cual el conocimiento se torna pura imaginación; por la que lleva a la convicción de que el objeto de nuestra inteligencia es el ser y no el conocer; por la puerta que enseña que libertad sin recta razón, lejos de humanizar, animaliza; por la puerta que nos conduce a volver a creer en la solidez y fecundidad en la reflexión filosófica, pues recupera el estatuto epistemológico de la filosofía que fue reemplazado por el de la ciencia al comenzar la modernidad; por la puerta que no da supremacía al pensamiento sobre el ser; por la puerta en que la idea no gobierna y determina el ser, sino que el ser es quien determina a la inteligencia y a la voluntad, pues “nadie escapa a la jurisdicción del ser” (Breton, 1976: 75). Solo así es posible construir una sociedad auténticamente humana.

Referencias

- Breton, S. (1976). *Santo Tomás*. Madrid: Edaf.
- Cárdenas, A. y Guarín, É. (2006). *Filosofía y teoría del derecho: Tomás de Aquino en diálogo con Kelsen, Hart, Dworkin y Kaufmann*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Collin, E. (1950). *Manual de filosofía Tomista*. Barcelona: Luis Gili.
- Copleston, F.C. (1960). *El pensamiento de Santo Tomás*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Cossio, C. (1964). *La teoría egológica del derecho y el concepto jurídico de libertad*. (2^a ed.). Buenos Aires: Abeledo Perrot.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana - UNESCO.
- Descartes, R. (1980). *Discurso del método*. Bogotá: Orbis.
- Gevaert, J. (1987). *El problema del hombre. Introducción a la antropología filosófica*. España: Sígueme.
- Gilson, E. (1974). *El realismo metódico*. Madrid: Rialp.
- Hervada, J. (2000). *Introducción crítica al Derecho Natural*. Bogotá: Temis.
- Kant, I. (1977). *Crítica de la razón pura*. México: Porrúa.
- Millán-Puelles, A. (1987). *El Interés por la verdad*. Madrid: Rialp.
- Tomás de Aquino (1954). *Suma Teológica*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Tomás de Aquino (1967). *Suma contra gentiles*. (2^a. Ed.). Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Tomás de Aquino y Pedro de Alvernia (2001a). *Comentario a la Política de Aristóteles*. Navarra: EUNSA.
- Tomás de Aquino (2001b). *Comentario a la Ética a Nicómaco de Aristóteles*. Navarra: EUNSA.
- Tomás de Aquino (2001c). *Comentario al libro VI de la Metafísica de Aristóteles*. Navarra: EUNSA.
- Tomás de Aquino (2003). *Opúsculos y cuestiones selectas*. Madrid: EUNSA.

- Tomás de Aquino (2004). *Comentario a las Sentencias de Pedro Lombardo*. Navarra: EUNSA.
- Zubiri, X. (1987). *El hombre y la Verdad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Vernaux, R. (1984). *Historia de la filosofía moderna*. Barcelona: Herder.