

# Antonio Millán-Puelles, filósofo de la educación

A. Millán-Puelles ha tratado de una amplia temática filosófica a lo largo de su vida. Una de ellas, no suficientemente reconocida, es la filosofía de la educación. En su obra *La formación de la personalidad humana*, partiendo de la reflexión sobre los textos educativos de Tomás de Aquino, ofrece unas ideas esenciales para comprender la educación en profundidad; son principalmente las nociones de crianza, perfeccionamiento y formación. El nexo común entre ellas es una concepción rigurosa y precisa de la educación como realización primordial de la libertad humana.

**Palabras clave:** Filosofía de la Educación, crianza, perfeccionamiento, educación en la libertad.

---

Ea009

---

Francisco  
Altarejos  
Masota

---

Profesor de Filosofía  
de la Educación.  
Universidad de Navarra  
faltarejos@unav.es

---

# Antonio Millán-Puelles, Philosopher of Education

A. Millán-Puelles has covered a great deal of philosophical subjects for the whole of his life. One of them, though, has not been sufficiently acknowledged—his outstanding contribution to educational philosophy. In his work *The Formation of Human Personality*, starting his discourse around Thomas Aquina's educational writings, he offers some essential ideas which help us to understand education in depth; mainly the notions of upbringing, improvement and formation in its sense of personality building. The common link between the three of them is an accurate and definite notion of education as the paramount fulfillment of human freedom.

**Keywords:** Educational Philosophy, upbringing, improvement, education in freedom.

## 1. RAZÓN DEL TÍTULO<sup>1</sup>

La rica personalidad intelectual de A. Millán-Puelles, su ingente trabajo filosófico y la variada índole de sus publicaciones acaso ha hecho olvidar o, al menos, relegar a un segundo plano su dedicación docente e investigadora a la Filosofía de la Educación por un largo espacio de tiempo: 18 años. Con este escrito se pretende rememorar este aspecto y resaltar su valor intrínseco, no siempre ponderado justamente en la pedagogía española.

Como disciplina académica, la Filosofía de la Educación surge en España a comienzos de los años treinta. Desaparece como tantas otras cosas durante la guerra civil, y no vuelve a instaurarse su docencia regular hasta el curso 1945-46 en la entonces Universidad Central, hoy Universidad Complutense (Sacristán, 1992; Jover, 1990). La primera cátedra en que aparece la denominación de Filosofía de la Educación es lucrada por el profesor Millán-Puelles en 1951<sup>2</sup>, quien se hace cargo de su docencia hasta 1969. Le sucede entonces, y hasta la fecha actual, el profesor J. A. Ibáñez-Martín, que es así quien más años ha detentado la docencia de la disciplina (36 años). Como fruto de esa dedicación docente aparece en 1963 *La formación de la personalidad humana*, que ha conocido sucesivas reediciones. Este texto es el principal objeto de estudio de las siguientes páginas.

En el prólogo, escrito por el propio autor, se declara que el origen del libro fue “el propósito de hacer una antología de los pasajes en que Santo Tomás de Aquino, a lo largo de toda su obra, trata del tema de la formación de la persona humana” (Millán-Puelles, 1979, p. 7). Hay en esta cita, no tanto un error como una inexactitud, la única que he podido percibir en la lectura de sus obras. Más adelante daré cuenta de dicha imprecisión.

Si la antología fue el origen del libro, dicho propósito inicial se vio desbordado en la elaboración del texto. En todo momento permanece el rigor en el análisis y la fidelidad al pensamiento tomista; pero sin desmedro de éste, el autor del estudio lo desarrolla e incluso, más que completarlo, lo amplía en algunos comentarios. Esto significa que, manteniendo en todo momento la doctrina tomista y su inspiración, el filósofo Millán-Puelles, no sólo lo glosa, sino que lo trasciende con algo más que un simple comentario, enriqueciendo el pensamiento pedagógico del Aquinate. Así lo dice el autor: “Es, pues, esta obra, en sus diversas fases, un diálogo con las ideas educativas de Santo Tomás. En él se empieza por hacer aparecer esas ideas tal como su propio autor las formulara, y no adivinándolas ni construyén-

---

<sup>1</sup> Este artículo pretende ser un hondo y sentido homenaje póstumo en memoria de Antonio Millán-Puelles, maestro de generaciones de filósofos y humanistas españoles –yo mismo uno de ellos– y extranjeros, que falleció el 22 de Marzo de 2004.

<sup>2</sup> El nombre completo de la cátedra era “Fundamentos de Filosofía, Historia de los Sistemas Filosóficos y Filosofía de la Educación”. Posteriormente, a mediados de los 70 desapareció como tal, junto con el plan de estudios donde se inscribía, aunque continuó su docencia regular.

dolas con ningún artificio. A esta presentación subsigue en cada caso una respuesta de glosa o comentario desde la problemática actual y muchas veces inspirada en ella. En otras ocasiones, la respuesta sobrepasa el alcance del simple comentario y *pretende ser un desarrollo o un tratamiento puramente personal*<sup>3</sup> (Millán-Puelles, 1979, p. 8). Lo cierto es que, cualquier estudioso de Tomás de Aquino puede certificar la ausencia de autoría tomista de algunas -y muy valiosas- ideas que aparecen en el texto, comenzando por la idea central del libro que inicia con propiedad su título: en efecto, el término “formación” en su sentido pedagógico es ajeno al pensamiento tomista, y no cabe encontrar en los textos tomistas un término análogo que lo reemplace<sup>4</sup>. Aquí radica la inexactitud antes mencionada. Más aún: en este orden, incluso puede decirse que Tomás de Aquino carece de una filosofía de la educación, mientras que Millán-Puelles, sí la tiene. Tal afirmación puede resultar sorprendente y osada, pero es una tesis que se puede sustentar por las siguientes razones:

- a) los textos tomistas tópicos respecto a la educación son la cuestión 11<sup>a</sup> del tratado *De veritate*, y los artículos 1 y 2 de la cuestión 117 de la I<sup>a</sup> parte de la *Summa Theologicae*; pues bien, y para empezar, en ninguno de esos textos aparece el término *educatio*;
- b) tampoco aparece ningún término análogo que cubra todo el significado de *educatio*; y los términos relacionados, aunque parciales respecto a él, tales como *instructio* o *disciplina* sólo aparecen referidos a la posibilidad de la enseñanza o al quehacer del maestro, aunque no obstante pueden verse otros textos en que el protagonismo de los padres es principal respecto de los maestros;
- c) los primeros textos citados son los que han focalizado la reflexión pedagógica sobre Tomás de Aquino, y sin embargo, se justifican no por la referencia a la educación, sino por el tratamiento de asuntos que sólo sesgada y remotamente pueden considerarse de índole pedagógica. En el primero se trata sobre la naturaleza de la verdad, y en la específica cuestión 11<sup>a</sup>, sobre su enseñanza; de ahí el título de la cuestión: *De Magistro*. En la cuestión 117 se trata sobre la acción del hombre; en primer lugar sobre “si un hombre puede enseñar a otro, causando en él la ciencia” (artículo 1), y en segundo lugar sobre “si un hombre puede ser enseñado por un ángel (artículo 2); por tanto, no es posible atribuir ninguna intencionalidad directamente pedagógica a Tomás de Aquino

<sup>3</sup> La cursiva es mía.

<sup>4</sup> El término *formatio* aparece 154 veces en todos los textos tomistas (Busa y asociados, 2005) con referencia mayoritariamente a las criaturas, tanto a los cuerpos materiales como a las sustancias espirituales; su uso parece indicar actos concretos de la creación; por ejemplo: “tuvo lugar la *formación* del hombre del barro de la tierra” (*In III Sent.*, d. 3, q. 2, a. 2, arg. 4). Sólo una vez, al referirse a la génesis de las virtudes se refiere a su “formación”, pero el contexto es netamente teológico-moral, y no pedagógico: “las virtudes inferiores deben ser formadas por algunas virtudes superiores, y no inmediatamente por la gracia” (*De Veritate*, q. 4, a. 5, co).

en estos lugares; si su filosofar recae en el asunto de la enseñanza es a causa de la atención a otros temas; en definitiva, cabría decir que las cuestiones educativas se reducen a un tratamiento somero de aspectos de la docencia que le salen al paso de su reflexión teológica y filosófica, que los despacha con rigor, y sigue con lo suyo;

d) por último, aunque hay pleno acuerdo entre los comentaristas –incluido el mismo Millán-Puelles– sobre la existencia de una definición tomista de la educación, ésta ni siquiera figura como tal, y también se encuentra al paso de otros asuntos<sup>5</sup>.

Por el contrario, *La formación de la personalidad humana* es un genuino tratado de filosofía de la educación. Se sustenta en el pensamiento tomista, pero la elaboración de la doctrina pedagógica que contiene es obra de Millán-Puelles, quien sí aborda directamente la temática pedagógica y lo hace desde una perspectiva y con un tratamiento netamente filosófico. Pero no sólo hay elaboración partiendo de un material previamente dado; ni tampoco solamente disposición sistemática de unos textos, descubriendo relaciones ignotas, pero originales de Tomás de Aquino. El libro no es una mera monografía de investigación sobre el pensamiento pedagógico del de Aquino, si bien la investigación realizada es soberbiamente rigurosa y fiel a su fuente: los textos tomistas. Es, como se ha dicho, un expreso tratado de filosofía de la educación al hilo del comentario, se exponen determinadas ideas propias y originales de Millán-Puelles; y si pese a todo se quisiera achacar éstas a Tomás de Aquino, al menos se deberá reconocer forzosamente que, en el mejor de los casos, se encuentran en él apenas incoadas, y nunca explícitas.

Millán-Puelles fue un filósofo<sup>6</sup>. Dejando a un lado epítetos ponderativos –que por otra parte serían casi todos laudatorios– conviene atenerse a su propia concepción de la filosofía tal como él la practicaba, y para explicarla primeramente hay que contextualizarla. Para ello, podrá valer una historia que es más que una anécdota<sup>7</sup>. Décadas atrás, el plan de estudios de las Facultades de Filosofía y Letras se articulaba en dos bloques o grupos de asignaturas: los dos primeros años eran de estudios comunes a todos los alumnos que ingresaban en la facultad –así eran llamados en la jerga estudiantil: *los comunes*– donde se trabajaban materias

<sup>5</sup> La definición se encuentra en *S. Th.*, Suppl. III, q. 41, a. 1: "la naturaleza no tiene solamente a la generación de la prole, sino también a su *conducción y promoción al estado perfecto del hombre en cuanto hombre, que es el estado de virtud*". Esta misión es la que, según la mayoría de los estudiosos tomistas –incluido Millán-Puelles–, realizan los padres como agentes vicarios de la naturaleza, y confrontando este texto con otros varios y numerosos, exige concluir que es la definición de educación.

<sup>6</sup> Puede verse dicha condición filosófica, netamente afirmada por sus colegas y discípulos, por ejemplo, en dos obras de homenaje: Ibáñez-Martín (2001) y Cruz Cruz (1994).

<sup>7</sup> Cabe suponer que hoy, dado el inflado auge de la filosofía "narrativa", podrá aceptarse esta anécdota, si no como prueba, sí al menos como indicio verosímil de la tesis.

humanísticas generales: historia, lengua, literatura, etc., y también, claro está, filosofía<sup>8</sup>. Los tres cursos restantes de la licenciatura, mal llamados “de la especialidad”, se ocupaban en las diferentes áreas humanísticas: Historia, Geografía, Filología (en sus diferentes dimensiones: semítica, clásica, románica, inglesa, francesa, etc.), Pedagogía y también Filosofía. Dado el nombre de la Facultad, Filosofía y Letras, se daba lugar a un conflicto de ambigüedad con el nombre de la especialidad de Filosofía, y para evitarlo, se empleaba para ésta la denominación de *Filosofía Pura*. Esto no gustaba nada a Millán-Puelles, quien decía enfáticamente que “la filosofía, si algo tiene que ser, es precisamente *impura*”, queriendo significar que debía referirse y mezclarse con aspectos vitales de la realidad<sup>9</sup>. Congruentemente, filosofó sobre aspectos diversos, no considerados tradicionalmente muy filosóficos y, desde este estrecho punto de vista, francamente impuros: la economía, la política, la sociedad, la cultura, y también la educación.

## 2. LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN DE MILLÁN-PUELLES

Según D. Sacristán, en su breve pero enjundioso estudio sobre la filosofía de la educación en España (1992), la filosofía de la educación de Millán-Puelles se ubicaría en lo que él llama el “enfoque deductivista”, uno de los diversos modos de entender la disciplina que se han dado en la historia reciente de la misma. Tal enfoque consiste en “tratar de resaltar las ‘lógicas deducciones’ que pueden hacerse desde los grandes sistemas filosóficos en los correspondientes sistemas educativos” (p. 90). Ciertamente, esta categorización es idónea respecto a una dimensión de *La formación de la personalidad humana*, la que se corresponde con su intencional vinculación al pensamiento tomista. Pero como antes se indicó, se va más allá de la mera exposición y aplicación a la educación de dicho pensamiento, con lo que se desborda dicho enfoque.

Por otra parte, J. A. Ibáñez-Martín (1982), en uno de sus finos análisis conceptuales y lingüísticos, señala tres sentidos distintos según los cuales puede entenderse la filosofía de la educación, cifrando la distinción entre ellos, con originalidad y precisión, en el significado del término sincategoremático “de”. Efectivamente, le caben tres sentidos a dicha proposición:

---

<sup>8</sup> Precisamente, la cátedra que lucró Millán-Puelles se ocupaba de la docencia filosófica en estos dos años, y de ahí su denominación, que se correspondía con las dos materias filosóficas de los estudios comunes: Fundamentos de Filosofía (1er. curso) e Historia de los Sistemas Filosóficos (2º curso).

<sup>9</sup> De una conversación con el autor de estas líneas, posteriormente confrontada con otros discípulos de Millán-Puelles que también le oyeron esta ágil humorada.

- a) objetivo: *de* se refiere al asunto o materia de que se trata, como en la expresión “libro de matemáticas”; respecto a la disciplina en cuestión consistiría en la aplicación de una doctrina filosófica a la educación, y se correspondería *grosso modo* con el enfoque deductivista señalado por D. Sacristán (1992). “Se trata [...] de una tarea filosófica que tiene a la educación como materia de estudio, dedicándose a analizar el proceso educativo, tanto en lo que se refiere a la elucidación de sus condiciones de posibilidad, como a la determinación de sus fines y de sus concretos modos de desarrollarse” (p. 67);
- b) subjetivo: *de* indica procedencia de las cosas o personas, por ejemplo, “piedra de sílex” o “hijo de su época”; designaría el desvelamiento de la filosofía contenida en una doctrina educativa: la consideración de “ciertas conclusiones filosóficas” derivadas “del hecho [...] de la educación” (p. 66);
- c) final: *de* es sinónimo de *para*; así ocurre en “caballo de carreras”; consiste en la elaboración de una filosofía para una determinada práctica educativa (p. 65).

En los dos primeros casos, la filosofía de la educación es una doctrina surgida del esclarecimiento de un pensamiento que la antecede, sea éste filosófico o pedagógico. En cuanto a la tercera posibilidad –*de* en sentido final– se abre a distintas posibilidades. Por ejemplo, puede ser una filosofía dedicada a nutrir la cultura de los educadores, y entonces las referencias a la educación son mínimas y ocasionales, pues en verdad sería más una historia breve del pensamiento filosófico, a veces alcanzando a la educación. También podría darse cuando se elabora una doctrina para justificar teóricamente una determinada *práxis* estipulada filosóficamente de antemano; entonces se priva al conocimiento de la esencial libertad constitutiva de la filosofía. En este caso, y con rigor, debería hablarse mejor de *ideología* que de filosofía. La filosofía de la educación marxista sería un claro exponente de esto.

Dejando de lado, pues, esta truncada posibilidad, la filosofía de la educación, si es rigurosamente filosofía, puede realizarse en sentido objetivo o subjetivo. Nada hay que argüir a estas concepciones, ni tampoco a su común raíz, salvo su latente pretensión de exclusividad que suelen esgrimir quienes las detentan, tanto en uno como en otro caso. Puede y debe mantenerse la subordinación científica de la filosofía de la educación a la filosofía –según la expresión clásica, la debida *subalternación* lógica de los saberes–; pero otra cosa es la *delegación* doctrinal que parece percibirse en tales propuestas, y que constriñe la filosofía de la educación a un condensado esquema conceptual de índole filosófico. No obstante, tampoco habría nada que objetar a esta situación en cuanto a la dependencia orgánica de los saberes, si no fuera porque se presiente la amenaza del formalismo para la filosofía de la educación, proveniente del mismo filosofar que la genera, y al tiempo, de rebote, influyente en el propio filosofar que la origina. Tanto si la filosofía de la educación es sólo doctrina filosófica proyectada a la educación, como si es análisis de las ideas filosóficas fundamentadoras de una doctrina pedagógica, en ambos casos la filosofía deja de ser consideración directa de la

realidad para plegarse reflexivamente sobre los propios conceptos y sus relaciones lógicas. Hay también otro riesgo implícito en este modo de considerar la filosofía de la educación, que aflora prontamente si se mantiene dicho enfoque epistemológico: la reducción de la filosofía a una filosofía, con el absolutismo gnoseológico que esto conlleva, o al contrario, el relativismo cognoscitivo implícito en una pluralidad de filosofías con idénticas pretensiones de verdad<sup>10</sup>. En modo alguno puede encuadrarse a Millán-Puelles, como filósofo, ni mucho menos como filósofo de la educación, en estas concepciones; pero sí cabría encuadrar de entrada su filosofía de la educación en el rubro de las filosofías objetivas por su referencia a la filosofía y por dedicarse a exponer sus ideas filosóficas concernientes a la educación. Pero como ya se anotó, éste es el origen, pero no el resultado del pensamiento pedagógico de Millán-Puelles, tal como aparece en *La formación de la personalidad humana*.

También cabría situar esta obra en el marco general de la filosofía teórico-práctica; práctica en cuanto versa sobre la acción humana, la acción educativa en este caso; y teórica en cuanto su finalidad no es obrar, sino sólo entender cómo y por qué se obra; en nuestro caso, cómo y por qué se educa. “Sería un saber, en parte práctico, pero principalmente especulativo o teórico, en cuanto requiere la acción ya efectuada” (Altarejos, 1992, p. 131; 2002, p. 116). Así parece sugerirlo el propio Millán-Puelles en el prólogo, cuando aclara que el libro “es puramente filosófico en el sentido de que no intenta dar normas concretas para la formación de la personalidad humana. Su objetivo es únicamente la teoría de dicha formación, el conocimiento de sus bases y de sus presupuestos esenciales” (Millán-Puelles, 1979, p. 7). Esta afirmación define el rango o categoría propia de la obra, y por ende de la filosofía de la educación de A. Millán-Puelles: sencillamente, no se inscribe completamente en ninguna de las categorías antedichas, aunque presente algún rasgo común con el “enfoque deductivista” o con el sentido objetivo de la disciplina, o con una filosofía teórico-práctica de la educación. La pregunta pertinente no es tanto a qué categoría o grupo pertenece –cuestión ésta muy del gusto de los académicos, y, por tanto, muy interesante para ellos–, sino cómo se caracteriza el filosofar sobre la educación de Millán-Puelles.

Para dar la respuesta adecuada, en primer lugar conviene recordar la afirmación de líneas atrás, casi simplona en su enunciado, pero decisiva en su alcance y proyección: Millán-Puelles era un filósofo. Cabe añadir ahora que lo era en el riguroso y entero sentido del término, y, por tanto, respondía a una figura universal e intemporal, más allá de la filosofía o de la ciencia: era un pensador libre. Hay una indicación aristotélica que refleja muy bien –y también muy simplemente en apariencia– esta condición. Se encuentra al principio de la

<sup>10</sup> Así se refleja en la obra de O. Fullat (1978), cuyo título bien lo expresa: *Filosofías de la educación*.

*Ética a Nicómaco*, cuando refiriéndose específicamente a la ética y a la política, y en general a los saberes prácticos, dice que en ellos “hemos de contentarnos con mostrar la verdad de un modo tosco y esquemático [...]”. Del mismo modo se ha de aceptar cada uno de nuestros razonamientos, porque es propio del hombre instruido buscar la exactitud en cada materia en la medida en que la admite la naturaleza del asunto; evidentemente, tan absurdo sería aceptar que un matemático empleara la persuasión como exigir de un retórico demostraciones” (*Ética a Nicómaco*, I, 1094 b 20). Según esto, muchos de los “hombres instruidos” actuales no serían tales, pues tanto científicos como filósofos –e incluso literatos y artistas– no suelen ocuparse de los asuntos según lo demanda su naturaleza propia y diversa, sino según lo prescribe el método único y genérico. En el caso de Millán-Puelles, sí que nos encontramos a un hombre instruido al gusto aristotélico, pues se ocupa de la educación según su naturaleza lo requiere. En su caso, y dicho de otra manera, la afronta intelectualmente como filósofo, y desde la libertad.

Debe hacerse otra importante acotación para situar a Millán-Puelles como filósofo de la educación: además de filósofo, fue profesor, y también de modo íntegro. Además de ratificarlo el testimonio de sus discípulos y alumnos, hay un documento que lo muestra fehacientemente: es su publicación *Notas didácticas sobre el predicamento “hábito”*, del año 1952, o sea, casi recién iniciada su docencia como catedrático en la disciplina. Es un brevísimo artículo donde comunica cómo había resuelto un problema docente en sus clases: el de que sus alumnos comprendieran de modo preciso y riguroso el significado filosófico del término “hábito”, distorsionado y casi oculto en el lenguaje ordinario. Su lectura manifiesta sobradamente la preocupación por la práctica –en este caso, su propia enseñanza– y la dedicación atenta a regularla. No hubiera sido Millán-Puelles quien fue si hubiera afrontado su nueva obligación académica en aquel tiempo desde un pulcro talante academicista, sin más. El estudio de sus publicaciones pedagógicas de estos años muestra otra fuente más acorde con la sustancia de su quehacer académico: la vocación filosófica íntimamente unida a la docente. Por esto encarará la educación desde su condición de filósofo que quiere conocer la realidad; en este caso, la realidad educativa.

No obstante, este modo de proceder no implica partir de cero en la consideración de la educación; no es propio del filósofo acercarse a la realidad desde su pura razón subjetiva, ignorando así el conocimiento de los hallazgos ya obtenidos en la historia del pensamiento humano. Ésta, y no otra, es la explicación de que la filosofía de la educación de Millán-Puelles discurra al hilo del pensamiento pedagógico de Tomás de Aquino. El estudio del pensamiento tomista sobre la educación, como se ha dicho, no desemboca en una monografía de investigación histórica. Aunque *La formación de la personalidad humana* sea una obra de erudición apreciable, no es éste su valor primordial; su lectura revela la lejanía de ese modelo de trabajo intelectual –buscar y exponer sólo la erudición lograda–, caracterizado con aguda ironía por C.S. Lewis: “cuando a un erudito se le presenta una afirmación de un au-



tor antiguo, la única cuestión que nunca se plantea es si es verdad”<sup>11</sup>. Ocurre aquí todo lo contrario: se pretende justamente examinar la verdad sobre la educación que ofrecen las tesis tomistas. Pero esto tampoco significa que se culmine en una filosofía de la educación en sentido objetivo, quedándose solamente en la aplicación del tomismo al análisis de la educación<sup>12</sup>. De ahí que el mismo título del libro no lo adscriba a dicha escuela, pues, como se señala en el prólogo, si bien es acorde con la fuente tomista, no agota en ella su contenido (Millán-Puelles, 1979, p. 8). Precisamente por la continuidad entre comentario y fuente, no puede hablarse de mera glosa o elongación de ideas. La falta de hiato entre el pensamiento de Tomás de Aquino y Millán-Puelles muestra claramente que se está filosofando sobre la educación con la atención puesta en las tesis tomistas; pero no se está realizando una exposición monográfica de dichas tesis. Esta tarea podría haberse justificado ante la dispersión de las reflexiones propiamente pedagógicas del de Aquino en el conjunto de su obra. Pero la finalidad no es tal; lo que se intenta sencillamente es filosofar sobre la educación con la ayuda tomista; nada más y nada menos que eso.

En este sentido, parecería que Millán-Puelles podría haber suscrito ante sus alumnos de pedagogía, la célebre frase de Kant ante los suyos: que no se fuera a sus clases a aprender filosofía, sino a filosofar. Pero sólo en este sentido parcial puede decirse que Millán-Puelles no hace filosofía, sino que filosofa; pues, tomada en toda su amplitud y alcance, él mismo señala en otra parte que “quizá la expresión más rígida de la supremacía de lo formal sobre lo material en el dinamismo intelectual pueda cifrarse en la famosa máxima kantiana que sustituye el filosofar a la filosofía” (Millán-Puelles, 1979, p. 52). Y el formalismo está ausente en toda la filosofía de Millán-Puelles, pues si bien se muestra una erudición reveladora de amplias y meditadas lecturas filosóficas, éstas no son más que eficaces colirios para la visión intelectual, para aguzar la mirada constantemente fija y atenta a la realidad.

Dicho de otra manera: Millán-Puelles no es un filósofo *sistemático*, si por tal se entiende un pensador que busca comprender y explicar la realidad total desde una estructura racional ordenada y congruente, o sea, desde un sistema de ideas. Pero sí que es un filósofo *sistemático* en cuanto al método lógico de investigación y al ejercicio del pensamiento. Y esto es particularmente valioso para la filosofía de la educación, pues le permite obviar la ex-

<sup>11</sup> C.S. Lewis: *Cartas del diablo a su sobrino*, XXVII. Hay mucho más que un banal juego verbal o una ironía agresiva en el apunte de Lewis. El formalismo y el relativismo –junto con el “academicismo”, riesgo profesional del docente universitario– inducen esta posición subjetiva ante la búsqueda de la verdad: siempre resulta más asequible, menos esforzado y poco comprometido quedarse en los aspectos accidentales y secundarios de la realidad, sin atreverse a calar en la esencia y la verdad de las cosas y de los hechos.

<sup>12</sup> Tal es el caso de otras meritorias obras donde se considera la educación desde la doctrina aristotélica de las cuatro causas, contrastándola con los conceptos metafísicos de Tomás de Aquino; por ejemplo, A. González (1952); V. García Hoz (1962); A. Pacios (1974).

posición rapsódica de valiosas pero inconexas ideas pedagógicas –tan lamentablemente frecuente en ella– y revelar el núcleo esencial de la educación. Tal es la aportación de la obra de Millán-Puelles como filósofo de la educación.

### 3. TEORÍA DE LA FORMACIÓN HUMANA EN MILLÁN-PUELLES

Salvo los estudios específicos sobre la universidad<sup>13</sup>, la filosofía de la educación de Millán-Puelles se expone íntegramente en su obra *La formación de la personalidad humana*. Otros escritos menores son de interés por la exposición más detallada de algunos aspectos, también menores; pero lo sustancial de su pensamiento pedagógico se recoge en dicha obra.

En la primera parte, *El concepto de la educación*, se procede a establecer la definición real de la educación, partiendo de un análisis semántico del término y concluyendo en el examen de todas las cláusulas de la definición tomista: *conducción y promoción de la prole al estado perfecto del hombre en cuanto hombre, que es el estado de virtud* (Millán-Puelles, 1979, p. 27). En estas primeras páginas se establecen dos tesis previas a la definición de crucial importancia para la filosofía de la educación: la analogía conceptual de “educación” con *crianza*, y la continuidad entre educación y *generación*.

En los textos de Tomás de Aquino, *educatio* tiene un doble sentido, pues a veces significa “educación” en sentido estricto, y en otras ocasiones, “alimentación o nutrición” (Millán-Puelles, 1979, p. 16). Esta ambivalencia no se da hoy, pero la pérdida es relativamente reciente; pues, por ejemplo, hasta principios del siglo pasado todavía podían encontrarse tratados sobre la *educación* de las abejas, que no se referían a su amaestramiento o domesticación: eran sencillamente manuales de apicultura, guías sobre su nutrición. Para Millán-Puelles, esta ambivalencia significativa –que no ambigüedad semántica– se recoge apropiadamente en el término *crianza*, que también acoge una doble referencia, física y moral: buena o mala crianza significan indistintamente tanto buena o mala nutrición, como buena o mala educación. Y al reparar en esta ambivalencia se descubre que no hay equivocidad, pues la analogía reclama una unidad profunda de significado, y “en nuestro caso, la unidad subyacente a la diversidad que se ha observado estriba en la coincidencia de todas las acepciones, por ser, cada una de ellas en su estilo, un modo de presentarse la noción de *perfeccionamiento*” (Millán-Puelles, 1979, p. 7). Estas dos ideas centrales, crianza y perfeccionamiento, si acaso pueden rastrearse en los implícitos de los textos tomistas, pero no son enunciadas explícitamente. Y, sin embargo, tienen un valor decisivo para afrontar pensamientos y sensibili-

<sup>13</sup> Son, por cierto, una muestra de la filosofía “impura” aludida antes; del filosofar que pretende responder a las agudas e inquietantes preocupaciones sociales del momento; así en *La ideología de la protesta universitaria* (1969); y también en *Universidad y sociedad* (1976).

## ESTUDIOS

ANTONIO MILLÁN-PUELLES,  
FILÓSOFO DE LA  
EDUCACIÓN

dades vigentes en la actualidad, y que sólo confusamente se entreveían a principios de los años sesenta, cuando se publica *La formación de la personalidad humana*. Por ejemplo, la noción de crianza se opone radicalmente a la de *construcción*, que impregna buena parte –incluso la mayor parte, o al menos la más estruendosa– de la comprensión pedagógica actual de la enseñanza y del aprendizaje. El constructivismo educativo, más que una nueva doctrina o un nuevo enfoque metodológico, es una determinada sensibilidad pedagógica nacida del hilván apresurado de ideas que se ventean en la cultura actual. Un texto de uno de los mayores propagandistas y propagadores del constructivismo educativo<sup>14</sup> resulta válido para entenderlo, pues, además, pretende definirlo conceptualmente: “el constructivismo parte de un consenso ya bastante asentado en relación al carácter activo del aprendizaje, lo que lleva a aceptar que éste es fruto de una construcción personal, pero en la que no interviene sólo el sujeto que aprende; los “otros” significativos, los agentes culturales, son piezas imprescindibles para esa construcción personal” (Coll, Martín, Mauri, Miras, Onrubia, Solé y Zabala, 1993, p. 15).

Se podrían decir varias cosas respecto a este texto, pero baste con tres. Primera: hay un salto lógico injustificado cuando se pasa de “el carácter activo del aprendizaje” a “aceptar que éste [el aprendizaje] es fruto de una construcción personal”. No hay posibilidad (lógica) de deducir el constructivismo del carácter activo del aprendizaje; de éste se derivan otras cuestiones, como por ejemplo, la fuerte crítica a una enseñanza meramente informativa; pero el constructivismo no “sale” de ninguna manera. La mejor prueba es el pensamiento pedagógico de J. Dewey, y ésta es la segunda objeción a la pretendida definición. El destacado filósofo y pedagogo<sup>15</sup> estadounidense tiene en el principio de actividad en el aprendizaje –junto con el principio de experiencia– el núcleo esencial de su filosofía educativa; y, sin embargo, nunca da señal alguna de constructivismo; muy al contrario, concibe el flujo del proceso de aprendizaje como *desarrollo*, que es justamente el opuesto conceptual a la noción de construcción. Por último, hay que recordar que en las últimas décadas de la pedagogía teórica y práctica han surgido diferentes doctrinas y visiones de la educación, incompatibles entre sí, que se han desplazado unas a otras en el curso del escaso lustro que han tenido cierta vigencia cada una, y que todas ellas estaban fundadas en el consenso... y en nada más.

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

<sup>14</sup> El constructivismo va de la mano con otro reciente e innovador “descubrimiento” pedagógico: el aprendizaje significativo, del que no se trata en estas páginas. Cfr. Ausubel (1963), Ausubel, Novak y Hanesian (1987), González y Novak (1993).

<sup>15</sup> No sólo teórico de la educación, sino también pedagogo práctico: recuérdese la Escuela Laboratorio de la Universidad de Chicago, que él fundó y dirigió.

la vida social: “Si es posible –dice– aprehender y calcular relaciones abstractas entre condiciones iniciales y efectos finales, de manera tal que la colocación de nuevas condiciones iniciales tenga un efecto predecible, entonces efectivamente, a través de la ciencia así entendida, llega la hora de la técnica. La antigua vinculación de lo hecho artificialmente, artesanalmente, siguiendo modelos dados por la naturaleza, se transforma en un ideal de construcción de una naturaleza realizada artificialmente de acuerdo con la idea. Esto es lo que, en última instancia, ha provocado la forma de civilización moderna en que vivimos: *el ideal de la construcción*”<sup>16</sup> (Gadamer, 1981, p. 42). En lo concerniente a la educación, el proceso descrito por Gadamer es el

siguiente: desde la teoría general y abstracta sobre el aprendizaje se analiza la situación educativa, se define el problema y se diseña la actividad técnico-docente que lo resolverá. Luego, sólo queda instruir a los operarios –los educadores y profesores, que operan como funcionarios sociales– para que apliquen el constructo científico-técnico, esto es, el diseño curricular apriorístico, abstracto y general. La realidad pedagógica es así construida –o mejor, reconstruida– purgándola de los elementos disfuncionales que presentaba para la acción técnica de dominio y control. Este esquema es válido para la transformación de la realidad físico-natural, pero se traslada insensata e injustificadamente a la realidad educativa, y en general, a la realidad social: “sólo el siglo XX es determinado a través de la técnica de una manera nueva, en la medida en que lentamente se lleva a cabo el traspaso del poder técnico del dominio de las fuerzas naturales a la vida social [...]. No se trata de que nuestra sociedad esté en realidad totalmente determinada por los técnicos de la sociedad. Pero en nuestra conciencia se difunde una nueva expectativa acerca de si, a través de una planificación adecuada, no ha de ser posible acaso una organización más funcional, es decir, brevemente, el dominio de la sociedad a través de la razón para asegurarse una situación social más racional. Éste es el ideal de una sociedad de expertos, en la cual uno se dirige al profesional buscando en él la ayuda para las decisiones prácticas, políticas y económicas. El experto es realmente una figura imprescindible para el dominio técnico de los procesos. Ocupa el lugar del antiguo artesano. Pero este experto debe reemplazar también la experiencia práctica y social. Ésta es la expectativa que la sociedad deposita en él y que no puede realizar con convicción honesta y autoevaluación sobria y metódica” (Gadamer, 1981, p. 43). En nuestro asunto, el experto es el planificador, organizador o supervisor del sistema educativo, y el artesano, afortunada pero penosamente es el profesor o educador real.

Además de la explícita raíz cultural que señala Gadamer, hay también una raíz filosófica de carácter primordialmente ético y perceptible, por ejemplo, en J. Rawls, K. O. Apel y J.

<sup>16</sup> La cursiva es mía.

Habermas; todos progenie de Kant en este aspecto. Y en todos ellos ocurre que “la práctica del discurso moral aparece a la manera del formalismo kantiano, como un conjunto de exigencias universales *a las que debe adaptarse la justificación de acciones e instituciones*<sup>17</sup>. La idea central del constructivismo ético es que los juicios morales se justifican sobre la base de presupuestos procedimentales, y aun tal vez sustantivos de esta práctica social en cuyo contexto se formulan” (Nino, 1989, p. 11).

En definitiva, el constructivismo del conocimiento es el modelo que pretende conformar y guiar todos los procesos educativos, y el proceso de construir se diferencia esencialmente del de criar. Aquél indica una intervención pedagógica artificial y formal en el proceso de aprendizaje, que debe conformarse según los requerimientos lógicos de un diseño instructivo establecido de manera formal y apriorística. Por el contrario, la noción de crianza postula la inmanencia en el aprendizaje, que es asistida por la ayuda del educador. También el viticultor, el que elabora los vinos, corregirá firmemente a quien le hable de “hacer” vino, pues el vino, dirá, no se hace: se cría. El educador hace o construye (*poíesis*) sus lecciones, pero el aprendiz no construye o “hace”, sino que *obra* (*práxis*) en su aprendizaje (Altarejos y Naval, 2004, pp. 38-44). Los mejores instrumentos o procedimientos didácticos no sustentan su calidad en valoraciones técnicas, sino en la idoneidad para ayudar al crecimiento personal del aprendiz; y tal idoneidad, por ejemplo, puede hacer preferible una tecnología obsoleta, pero que se adecua más al progreso real y concreto del aprendizaje que otra más renovada y actualizada. La crianza, en suma, no es una técnica, sino un arte que asiste al crecimiento del sujeto, que en sentido eminente, se llama *perfeccionamiento*, noción que añade un trascendental *plus* significativo a la idea de desarrollo de J. Dewey: nada más y nada menos que la noción de finalidad y la perspectiva teleológica en la comprensión de la realidad educativa.

A través de esta raíz significativa del perfeccionamiento, aparece la educación como prolongación de la procreación o generación: “alimentar a la prole y dedicarle todos los cuidados que el *sacarla adelante* requiere es completar (*per-ficere*) la obra de la simple procreación, que por sí sola deja al ser humano en la indigencia, menesteroso de la ayuda imprescindible para su debido desarrollo” (Millán-Puelles, 1979, p. 17). Sin duda, la educación no es una actividad del mismo género que el engendrar, pues éste culmina en el ser sustancial, mientras que aquélla desemboca en un estado, el estado de virtud (p. 32). Sin embargo, hay una continuidad entre engendrar y educar, pues en ambos casos se dan procesos naturales, íntimamente vinculados en el sujeto. Diferentes en su esencia, no son por ello contrapuestos, sino al contrario, complementarios respecto de la existencia humana.

<sup>17</sup> Otra vez la cursiva es mía.

Éste es un punto decisivo y delicado, pues en él se percibe la profunda raíz antropológica de la educación: es la noción de perfeccionamiento, que salva la diferencia predicamental entre sustancia y accidente, al tiempo que vincula el estado al ser. Pues si la educación es un accidente, es un accidente *necesario*, ya que se refiere a las potencias propias e imprescindibles para el obrar humano; y si es un estado del ser, no es cualquier estado, sino aquél que le corresponde al ser en plenitud. “Importa, pues, para entender de veras todo el sentido de la educación, observar que al hombre en tanto que hombre corresponde no sólo un *ser perfecto* que esencialmente hablando ya posee por el simple hecho de ser hombre (o, lo que es igual, por haber sido como tal engendrado), sino también un estado perfecto al que precisamente por ser hombre tiene que llegar” (Millán-Puelles, 1979, p. 35).

Análogamente al reemplazo de la idea esencial de crianza por el ideal utópico de la construcción, se da actualmente en pedagogía la sustitución de la idea rectora de perfeccionamiento, por la idea orientadora de desarrollo; así ocurre desde J. Dewey. Y no es que el desarrollo sea algo perjudicial para un ser viviente, pero sustrae imperceptiblemente un aspecto del crecimiento, decisivo para la educación: la referencia teleológica, la orientación por la finalidad propia y plena del ser que crece. Y obviamente, la finalidad no es algo que pone el aprendiz, pues la ignora tanto teórica como prácticamente, y justo por eso precisa de la educación. Si se ignora o se posterga el fin en la acción educativa, ésta puede ser contemplada como simple *mediación* entre el aprendiz y el objeto de aprendizaje; e incluso, embargados por un optimismo irreflexivo, llegar a concebir al educador como un *facilitador* (*sic.*) del aprendizaje.

Esta visión de raigambre naturalista se contrapone a la comprensión de la acción educativa como *conducción y promoción*. Puede decirse que ésta es la expresión de la noción clásica de educación, acorde con una metafísica y una antropología igualmente clásicas. Pero el interés que tiene esta afirmación no es meramente de catalogación histórica. El valor que encierra radica en la sugerencia de una vía de comprensión contrapuesta a la que se muestra predominante en la actualidad como último eco del racionalismo ilustrado.

La educación contemporánea bascula entre dos requerimientos opuestos: el desarrollo espontáneo y la adaptación. Tal disyuntiva se plantea por primera vez en Rousseau, que la resuelve en favor del primer término, según la opinión más común<sup>18</sup>. Pero posteriormente, desde la pedagogía social de los neokantianos hasta el troquelado psicológico de la educación

---

<sup>18</sup> Hay motivos para pensar que no es rigurosamente así; que Rousseau realmente considera el desarrollo espontáneo *-natural-* como el primer e ineludible momento para poder lograr una verdadera adaptación, bajo la forma radical del sometimiento pleno a la *voluntad general*. Se abre esta posibilidad cuando se va más allá del *Emilio* y de *El Contrato Social* y se estudian detenidamente los escritos autobiográficos póstumos (Altarejos, 1989).

por obra del conductismo de Skinner, predomina el sentido de adaptación; hoy primariamente de adaptación social: es la educación como *socialización*, preconizada ya abiertamente por E. Durkheim. La concepción de Millán-Puelles, desde el sustento tomista, se opone *a radice* a cualquiera de las dos posibilidades, enfrentadas teórica y prácticamente, y también refuta la misma disyuntiva que las sostiene. Al margen de que existan unas exigencias sociológicas de adaptación y unas tendencias psicológicas de despliegue espontáneo, y sin negarlas en ningún momento, la educación no puede consistir en la realización o cumplimiento de ninguna de ellas.

La noción de educación como crianza remite al perfeccionamiento individual como su sentido esencial; por lo tanto, no cabe pensar en una heterodeterminación de este dinamismo, salvo desde una posición eminentemente idealista. La perfección humana admite, e incluso reclama una referencia exterior en su obrar propio por la exigencia ontológica de relación, es decir, por la naturaleza social del hombre. Sin embargo, esto no implica de ningún modo que la plenitud de la naturaleza humana deba establecerse según los requerimientos prioritarios del término de la relación. Si en verdad hay una naturaleza social, es falso que dicha naturaleza sea –llegue a ser– lo que es sólo según lo social: esto sería tomar la parte por el todo. Este error, en términos pedagógicos, se formula como *adaptación*. En ocasiones, la adaptación se presenta bajo los más apreciables y atrayentes reclamos: convivencia solidaria, talante democrático, incorporación de valores, respeto a las peculiaridades étnicas, descubrimiento y afirmación de la propia identidad, etc. Pero el esquema es adaptativo. Generalmente, no son discutibles ni censurables los valores que se presentan, pero sí la vía para realizarlos, que conforma a la educación como intervención mediadora para la asunción e *internalización* desde fuera hacia adentro, orientando y determinando el dinamismo operativo del sujeto según una referencia ajena y contraria al mismo, opuesta al sentido propio del obrar humano. Desde la noción de perfeccionamiento dicho sentido es inmanente, de dentro a fuera; el estado perfecto del hombre es requerido por su propia naturaleza, especificada aquí en el desarrollo de las potencias humanas en tanto que humanas; por eso, el estado perfecto es el *estado de virtud*, es decir el estado de máxima actualización de dichas potencias. Y en cuanto que esa realización conlleva una relación intrínseca a otros sujetos, toda virtud tiene una referencia externa a la subjetividad, y toda virtud moral tiene una dimensión social en cuanto a su formación y ejercicio.

Por otra parte, el perfeccionamiento radical que funda la educación, se traduce en la noción de conducción y de promoción; y “la *conducción* se opone a la idea de un despliegue espontáneo, es decir, a la noción de un desarrollo sólo naturalmente predeterminado [...]. Hablar de conducción es justamente referirse a un proceso al que se imprime una dirección, de la que es susceptible, pero que no tendría en absoluto, o por lo menos de un modo conveniente, si el ser al cual afecta quedara abandonado a sus solas fuerzas naturales” (Millán-Puelles, 1979, p. 33). Estas implicaciones de la idea de conducción se ven reforzadas y ampliadas por la idea de promoción, que “no constituye, pues, en la medida en que la prole es

guiada, una moción cualquiera, sino la que se orienta, de un modo intencional, por los fines [...]. Promover es así un cierto *procurar*, algo que implica, previa a la moción misma, una solicitud que no tendría sentido si el educar fuese un mero despliegue unívoca y naturalmente realizado” (p. 33)<sup>19</sup>. Efectivamente, si la naturaleza humana tuviera insito en ella misma su dinamismo de desarrollo o crecimiento, y se encontrara predeterminada la orientación o finalidad del mismo, no tendría sentido ni lugar ninguna acción de ayuda. Si acaso, la educación sólo podría ser *negativa*, como afirma Rousseau, por una vez con gran rigor lógico. Y si la educación negativa es sólo una petición de principio en la teoría pedagógica de Rousseau, llega a ser una norma educativa práctica en algunas propuestas de cercana actualidad que, pese a la lejanía temporal, son la inmediata y cercana progenie rousseuniana: desde A. S. Neill, hasta C. Rogers e I. Illich –éste último de modo eminente con su lema de *la desescolarización obligatoria*–, pasando incluso por la inspiración de fondo de la llamada indiscriminadamente *Escuela Nueva*. Si la naturaleza humana se despliega espontáneamente, sobra toda acción concurrente a ella, como no sea para eliminar trabas exteriores que obstruyen ese desarrollo, interesadamente adjetivado por Rousseau como *natural*, en vez de rigurosamente como espontáneo. El naturalismo pedagógico es así el *hara-kiri* de la educación; pues en él la defensa de la dignidad de la educación sólo puede realizarse mediante la propuesta de su aniquilación. La noción de perfeccionamiento es un estorbo inútil; pues *per-ficere* es ser hecho (*ficere*) a través de (*per*): pero, ¿a través de qué, si no se requiere nada salvo el despliegue espontáneo de la misma naturaleza que se desarrolla de suyo, por y desde sí misma, esto es, espontáneamente? Se admite el ser hecho (*ficere*), pero no hay necesidad de ninguna mediación (*per*); sobra el perfeccionamiento, es un sinsentido.

Sin embargo, y obviamente, no es así. Por lo mismo que necesitamos entitativamente a otros seres para nacer –pues la autoprocreación sí que sería un sinsentido–, necesitamos alimentarnos con la ayuda de alguien y también precisamos de otros para educarnos. Tomás de Aquino, y con él Millán-Puelles, entiende que la educación es una prolongación de la generación y análoga a la nutrición, y no ven ningún problema en ello, pues es el efecto natural de la indigencia radical de la naturaleza humana, tal como la concebía y expresó Platón en el mito de la concepción de Eros en cuanto que éste es hijo de Penia, diosa de la pobreza y de la escasez. Rousseau, en cambio, se rebela enérgicamente contra la originaria in-

<sup>19</sup> La continua referencia a la prole como sujeto de la educación que aparece en estas citas sólo es un efecto del rigor fiel a la letra de los textos tomistas, exigencia del método investigador adoptado por Millán-Puelles; pero no es un elemento sustancial de la noción de educación que, como toda actuación u operación humana no se define esencialmente por el destinatario, sino por la índole de su finalidad propia. Así ocurre por ejemplo respecto del *estudio*: se estudian las situaciones y sus circunstancias con vistas a obrar, pero también se estudian libros para aprender y se estudia música; e igualmente respecto del *diseño*: se diseñan planos, como también proyectos de acción; y así, en muchos otros casos.



digencia humana; pues si bien reconoce que hay una debilidad radical en el hombre, causa para él de todos los males, no la admite verdaderamente como tal, esto es, como sustancial y permanente, y en lugar de proponerse superarla sensatamente, pretende eliminarla utópicamente. Y para ello, es coherente prescindir de la noción de perfeccionamiento, con el sentido esforzado y ascendente de la prosecución de un fin trascendente, y sustituirla por la noción de desarrollo, con el sentido de fluido y expansivo despliegue de un principio inmanente y autárquico. Es lógico entonces que el naturalismo pedagógico repela compulsivamente a otra noción que, si bien está ausente en Tomás de Aquino, expresa fielmente la esencia de la educación, y sí que se encuentra en Millán-Puelles como clave de bóveda de la actividad educativa: la noción de **formación**.

#### 4. LA FORMACIÓN, CONDICIÓN DE LA LIBERTAD HUMANA

Es más frecuente en nuestros días formular la idea inversa: la libertad es condición de la formación humana; y en un cierto sentido está plenamente justificado hacerlo. La libertad es un hecho primario y radical de la existencia; por lo tanto, toda acción humana, si verdaderamente es tal, está condicionada por la libertad. Y la acción educativa no es una excepción: tanto por parte del que educa como del que es educado, su actuación se configura en y desde la libertad personal, e incluso contando con la incidencia de y en otras libertades personales. De ahí que toda actuación humana, si verdaderamente es tal, es acción libre, y la libertad es así constitutivo esencial de todo obrar humano. La libertad es, pues, condición de la formación.

Pero por otra parte, la formación, quintaesencia de la educación, “parte fundamental y primaria, no cronológica sino esencialmente, de la educación humana” (Millán-Puelles, 1964, p. 432), tiene por fin el estado perfecto del hombre; y en cuanto que hombre, el rasgo distintivo y esencial respecto de otros seres irracionales es la libertad, afirma Millán-Puelles recogiendo la correspondiente tesis tomista. El texto citado a este respecto es: “el hombre difiere de otras criaturas irracionales precisamente en que es señor de sus actos” (*S. Th.*, I-II, q. 1, a.1). Por lo tanto, “cabe decir ahora que la actividad educativa tiene por fin que el hombre acondicione su libertad de una manera recta y permanente. El *status* a que la libertad se encamina es una conformación de la libertad humana, o si se prefiere, del hombre mismo en tanto que ser libre” (Millán-Puelles, 1979, p. 60). La referencia teleológica invierte los términos, pero sin que por ello suponga contradicción lógica, sino sólo cambio en la perspectiva formal de consideración intelectual.

De nuevo aparece aquí la contraposición con otro nervio central de la pedagogía moderna, y en semejantes términos y situación que la anterior. Y una vez más se encuentran en Rousseau las primerizas afirmaciones. Para él, sin duda la libertad es condición esencial de la educación, y toda la pedagogía del *Emilio* encuentra ahí su justificación. Más aún: el modelo educativo y la vía metodológica que propone carecería de sentido si no pretendiera *ab*

*initio* la consolidación y expansión de la libertad originaria; pues el despliegue espontáneo de la naturaleza es, en última instancia, realización de la libertad radical. En consecuencia, los obstáculos para el desarrollo natural del hombre son también lazos tendidos al crecimiento de la libertad individual. Pero la absolutización de la libertad, que lleva a su proclamación como fin supremo por encima de la felicidad –como declara explícitamente Rousseau repetidas veces en el libro I del *Emilio*–, conlleva el rechazo a toda acción positiva coadyuvante<sup>20</sup>. De nuevo, la única acción admisible es la de carácter negativo; toda acción ajena se opone de suyo a una libertad que, o es irrestricta, o sencillamente no es nada. Entonces, sólo la remoción y anulación de toda actividad educativa permitirá obrar en plenitud, esto es, desde la libertad entendida como radical independencia operativa. Para Rousseau no cabe referencia a la formación, pues ésta, si acaso tuviera algún significado, en tanto que obstrucción de la libertad, sería precisamente el de *deformación* de la personalidad humana.

Una vez más, el perfeccionamiento es la noción clave, y su mal entendimiento es el impulso motor de buena parte de la pedagogía y la antropología modernas. Desde Descartes hasta Heidegger parece percibirse un pavor comprensible hacia la estaticidad del ser, y sobre todo, respecto del ser humano. El mismo Descartes es acaso el principal responsable, pues su primera y fundamental distinción metafísica entre *res extensa* y *res cogitans* priva ciertamente de todo dinamismo constitutivo a la noción de sustancia. En este marco la perfección es a su vez la fórmula exacta de la estaticidad del ser, pues como culminación del dinamismo operativo, significa el acabamiento, el cese del mismo. Lo perfecto es lo cumplido, el término del proceso activo que vivifica la existencia; es casi como la muerte, meta final que acaba con la vida.

Éste es un sentido posible de perfección que el mismo Tomás de Aquino recoge, pues expresa fielmente su etimología: así “lo perfecto se dice como lo totalmente hecho” (*S. Th.*, I, q. 4, a. 1, ad 1). Pero, por otra parte, la definición real, y no sólo etimológica, dice que “algo es perfecto en la medida en que es en acto” (*S. Th.*, I, q. 4, a. 1, ad 1). La pérdida de la noción de *acto* es, en efecto, la causa última de una medrosa metafísica que se aleja recelosamente de la ontología para aquietarse y refugiarse en la gnoseología como único fundamento del conocer humano; así se consigue conjurar la inquietante estaticidad de la *res extensa*: mediante el dinamismo esencial de la *res cogitans*. Pero cuando ningún temor “estaticista” frena a la razón y hay una plena vigencia de la noción de acto, el perfeccionamiento humano se contempla en referencia a su esencial dinamismo operativo. Por eso, “totalmen-

<sup>20</sup> En la década de los setenta, esta tendencia se formuló como *pedagogía de la emancipación*, llegando a tener amplia y extensa difusión. Para su crítica definitiva, cfr. Spaemann (1980, pp. 249-274).

## ESTUDIOS

ANTONIO MILLÁN-PUELLES,  
FILÓSOFO DE LA  
EDUCACIÓN

te hecho en cuanto hombre, perfecto en tanto que ser humano, quiere decir aquí: poseedor de todo lo necesario –que es algo más que su pura esencia metafísica– para comportarse de una manera adecuada a su naturaleza o a su misión” (Millán-Puelles, 1959, p. 109). *Totalmente hecho*, pues, no significa terminado o acabado, sino al contrario, abastecido o provisto de lo necesario para crecer. “La perfección o plenitud del ser, término de la actividad educativa, no es un punto de llegada para el hombre, sino más bien un punto de partida, únicamente desde el cual nos es posible una conducta verdaderamente humana. Lejos, por tanto, de constituir un freno, o una estación posteriora, es justamente la condición y el fundamento mismo de nuestra auténtica y verdadera actividad” (Millán-Puelles, 1979, p. 64).

La actuación humana, empero, no es isolativa, sino menesterosa de ayuda ajena para poder ser plenamente humana. La libertad humana no es independencia absoluta, como quería Rousseau; precisamente la tragedia vital e intelectual de Rousseau es esta pretensión, que choca continuamente con la ineludible experiencia de que la libertad humana es una libertad participada y situada, compartida con otros y fundada en el mismo ser participado del hombre. De ahí que la perfección humana, como plenitud operativa en el sentido indicado, requiere inevitablemente el concurso de otras actuaciones, la concurrencia con las acciones de sujetos distintos y ajenos al que se educa. Cuando se contempla el perfeccionamiento humano en su realización real, se repara en esto, y por ello, cabe hablar con todo rigor de *formación*, que resulta ser así el perfeccionamiento humano considerado desde su exigencia intrínseca de ser asistido en su actualización<sup>21</sup>. Y como la libertad es constitutivo esencial de dicho perfeccionamiento, puede afirmarse con verdad que la formación es condición de la libertad humana; y “se puede decir consecuentemente que la actividad educativa tiene por fin hacer de la libertad del hombre una libertad *condicionada* de manera justa y permanente” (Millán-Puelles, 1959, p. 107), puesto que “todo acto humanamente recto constituye una libre afirmación de nuestra propia naturaleza. Y el fin que persigue la educación es justamente otorgar al hombre un *status* que le lleve a la activa y libre aceptación de su naturaleza” (p. 108).

Otra noción lamentable pérdida, es la de *naturaleza*; y su generalizada confusión en el pensamiento moderno lleva por ello a percibirla como opuesta a la libertad, como una amenaza para ella. Es otra vez la consideración estaticista del ser, que afecta a la noción de naturaleza, presentándola como la rémora de la libertad: en cuanto que al admitir la noción de naturaleza se afirma algo ya establecido y previo a la existencia individual de cada hom-

<sup>21</sup> El sentido pedagógico remite así directamente al sentido filosófico de *forma*, que “en su acepción filosófica estricta representa ‘lo que hace que algo sea lo que es’ (*quod dat esse rei*)” (Millán-Puelles, 1964, p. 430).

bre, resulta ser la mayor traba o impedimento a la libertad, entendida como principio absoluto antropológico, como núcleo constitutivo del ser humano. A este error ha opuesto A. Millán-Puelles la idea de la esencia humana como *síntesis de naturaleza y libertad*<sup>22</sup>. Obviamente, esta idea desborda la reflexión filosófico-educativa por su origen y su contextura antropológica y ética; por eso no es pertinente que sea tratada en estas páginas. Pero es de justicia y de rigor intelectual recordarla, sobre todo para quienes piensan que no hay saber que fundamente a la pedagogía, sino que ésta es autónoma y auto-suficiente. O también –lo que es mucho peor– para aquéllos que piensan que sí existe un saber fundamentante de la educación, y que es la psicología para unos o la sociología para otros. ■

Fecha de recepción del original: 19-09-2005

Fecha de recepción de la versión definitiva: 10-11-2005

---

<sup>22</sup> Sin duda, es una de las más fecundas aportaciones de A. Millán-Puelles a la filosofía, además de un indudable logro expresivo, tanto por su vibrante actualidad como por su segura durabilidad y permanencia. Cfr. Millán-Puelles (1961, 1964 y 1995); un estudio minucioso y acertado comentario en Del Barco (1990).

- Altarejos, F. (1991). Rousseau. En Altarejos Masota, Bárcena Orbe, Bouché Peris, Escames Sánchez, Feroso Estébenez, Fernández González y otros, *La Filosofía de la Educación hoy* (pp. 177-185). Madrid: Dykinson.
- Altarejos, F. (1992). La naturaleza práctica de la Filosofía de la Educación. En F. Bárcena Orbe, J. M. Barrio Maestre, F. Gil Cantero, J. A. Ibáñez-Martín, G. Jover Olmeda, M. Ruiz Corbella y D. Sacristán Gómez, *La Filosofía de la Educación en Europa* (pp. 119-133). Madrid: Dykinson.
- Altarejos, F. (2002). *Dimensión ética de la Educación* (2ª ed.). Pamplona: EUNSA.
- Altarejos, F. y Naval, C. (2004). *Filosofía de la Educación* (1ª ed.). Pamplona: EUNSA.
- Aristóteles. (2000). *Ética a Nicómaco* (J. Pallí Bonet, Trad.). Madrid: Gredos.
- Ausubel, D. P. (1963). *The Psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune & Stratton.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D. y Hanesian, H. (1987). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Busa, Roberto SJ y asociados. (2005). *Index Thomisticus*. En E. Alarcón (Ed.), *Corpus Thomisticum*. Pamplona: Universidad de Navarra. Extraído de: <http://www.corpusthomicum.org/it/index.age>
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. y Zabala, A. (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Cruz Cruz, J. (Dir.). (1994). Objetividad y libertad. Jornadas sobre la obra filosófica de Antonio Millán Puelles. *Anuario Filosófico*, 27(2).
- Del Barco, J. L. (1990). La condición humana: naturaleza y libertad. En R. Alvira (Coord.), *Razón y libertad: homenaje a Antonio Millán-Puelles* (pp. 137-154). Madrid: Rialp.
- Fullat, O. (1978). *Filosofías de la Educación*. Barcelona: CEAC.
- Gadamer, H.-G. (1981). *La razón en la época de la ciencia*. Barcelona: Alfa.
- García Hoz, V. (1962). *Cuestiones de filosofía individual y filosofía social de la educación*. Madrid: C.S.I.C.
- González, A. (1952). *Filosofía de la Educación*. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.
- González, F. y Novak, J. D. (1993). *Aprendizaje significativo: técnicas y aplicaciones*. Madrid: Cincel.
- Ibáñez-Martín, J. A. (1982). La función pedagógica del profesorado y el plural concepto de Filosofía de la Educación. *Revista Española de Pedagogía*, 158, 61-72.
- Ibáñez-Martín, J. A. (Coord.). (2001). *Realidad e irrealidad. Estudios en homenaje a A. Millán-Puelles*. Madrid, Rialp.
- Jover, G. (1990). Notas para una Historia de la Filosofía de la Educación en la Sección de Pedagogía de la Facultad de Filosofía de la Universidad Complutense de Madrid. En *Actas del II Congreso internacional de Filosofía de la Educación* (Vol. 2, pp. 66-73). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Lewis, C. S. (1993). *Cartas del diablo a su sobrino: (Las cartas de Escrutopo)*. Madrid: Rialp.
- Millán-Puelles, A. (1952). Notas didácticas sobre el predicamento 'hábito'. *Revista Española de Pedagogía*, 37, 243-248.
- Millán-Puelles, A. (1959). But essentiel de l'éducation. *La Table Ronde*, 137, 105-113.
- Millán-Puelles, A. (1961). *La síntesis humana de naturaleza y libertad*. Madrid: Ateneo. Reeditado en Millán-Puelles, A. (1976). *Sobre el hombre y la sociedad* (pp. 33-54). Madrid: Rialp.
- Millán-Puelles, A. (1964). Formación. En *Diccionario de Pedagogía* (pp. 432-435). Barcelona: Labor.
- Millán-Puelles, A. (1969). *La ideología de la protesta universitaria*. Santander: Universidad Internacional Menéndez Pelayo.

- Millán-Puelles, A. (1976). *Universidad y sociedad*. Madrid: Rialp.
  - Millán-Puelles, A. (1979). *La formación de la personalidad humana* (3ª ed.). Madrid: Rialp.
  - Millán-Puelles, A. (1995). *El valor de la libertad*. Madrid: Rialp.
  - Nino, C. S. (1989). *El constructivismo ético*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
  - Pacios, A. (1974). *Ontología de la educación* (2ª ed.). Madrid: C.S.I.C.
  - Sacristán, D. (1992). La Filosofía de la Educación en España. En F. Bárcena Orbe, J. M. Barrio Maestre, F. Gil Cantero, J. A. Ibáñez-Martín, G. Jover Olmeda, M. Ruiz Corbella y D. Sacristán Gómez, *La Filosofía de la Educación en Europa* (pp. 75-117). Madrid: Dykinson.
  - Spaemann, R. (1980). *Crítica de las utopías políticas*. Pamplona, EUNSA.
- Tomás de Aquino. (2005). *Opera Omnia*. En E. Alarcón (Ed.), *Corpus Thomisticum*. Pamplona: Universidad de Navarra. Extraído de: <http://www.corpusthomicum.org/iopera.html>