

# *Relevancia de la doctrina formativa (religioso-) filosófica de Romano Guardini (1885-1968) para el futuro de la educación humana en Europa*

MARKUS ENDERS\*

## **1. Romano Guardini, ¿un teórico de la educación? Las fuentes fundamentales de la doctrina de la educación de Romano Guardini**

A Romano Guardini no se le conoce especialmente como pedagogo y teórico de la educación, sino que es un reconocido filósofo de la religión y un teólogo cristiano y también un eminente (pensador) crítico de nuestra época. Por ello, los conocedores de su pensamiento se sorprenden al encontrar párrafos o capítulos enteros acerca de Guardini en la literatura especializada en pedagogía y en las teorías educativas del siglo XX. Fue una monografía de Berthold Gerner la que llamó la atención sobre este aspecto. El mismo Gerner indica que “entre los numerosos escritos menores y mayores de Guardini... no se encuentra ninguna doctrina educativa (ya sea sobre formación de adultos o sobre educación infantil), ni mucho menos una pedagogía científica”. Sólo existe un artículo suyo titulado “Fundamentación de la doctrina educativa”, que fue publicado en 1928 en la revista *Die Schildgenossen*, en la que Guardini era el co-editor. Esta investigación fue incluida después en una colección de artículos que –con el motivo del 50 aniversario de Guardini– se publicó en 1935 con el título: *Unterscheidung des Christlichen* (“Lo distintivo cristiano”). Su primera publicación como texto autónomo se produjo en 1953 en el *Werkbund-Verlag* en Würzburg en la recién estrenada serie *Weltbild und Erziehung*. Tuvo siete ediciones hasta 1965, para, finalmente, ser reimpresso en 2000 por el *Matthias Grünewald-Verlag* en la conocida serie *Topos* de libros de bolsillo. Para ser un artículo de una temática marginal en la

---

\* *Universität Freiburg im Breisgau* (Germany). – This text can be quoted as follows: Markus Enders, “Zur Relevanz der (religions-) philosophischen Bildungs-Lehre von Romano Guardini (1885-1968) für die Zukunft der menschlichen Bildung in Europa”. In: João J. Vila-Chã & Miguel García-Baró (Org.), *Philosophy and the Future of Human Formation in Europe • La Filosofía y el futuro de la formación humana en Europa*. Papers Presented at the Regional Congress of COMIUCAP for Europe Organized in Conjunction With the Universidad Pontificia Comillas (Madrid, 17-19 of December, 2014). The translation of the German text into Spanish was done by Rainer Sörgel, Miguel García Baró y Silvia Bara Bancel.

obra de Guardini, ésta es una historia literaria ciertamente asombrosa. Su autor se había ocupado en esta materia durante varias clases magistrales y conferencias a lo largo de los años académicos 1926/27 y 1928/29.

## 2. Líneas maestras de la doctrina educativa de Guardini

¿De qué trata el breve escrito de Guardini “Fundamentación de la doctrina educativa”<sup>1</sup>? ¿Cuál es su relevancia para nuestro actual debate acerca de los objetivos, el carácter y la función del concepto educativo en Europa?

### a. El objetivo del escrito de Guardini “Fundamentación de la doctrina educativa”

El mismo subtítulo del breve escrito de Guardini nos permite decir algo sobre su objetivo: La “Fundamentación de la doctrina educativa” de Guardini pretende ser un “Intento de determinar lo propio de lo pedagógico”. Pregunta, por tanto, por el fondo de, para citar a Guardini, la “autonomía relativa” del trabajo pedagógico, es decir, por la categoría pedagógica en sí y, por lo tanto, por lo que “determina la esencia de lo específicamente pedagógico” (p. 15).

### b. Los fundamentos antropológicos de la educación y de la formación. La doble tensión de la existencia humana: la tensión entre la posibilidad y la realidad en la “forma del llegar a ser”, y entre el autodesarrollo y la relación (religación) al mundo y a sus objetos

La determinación de la esencia de lo pedagógico no puede, según Guardini, fundamentarse en las condiciones externas de la vida humana, sobre todo en cuanto a las demandas del entorno se refiere. Aunque éstas ocasionen el proceso educativo, como por ejemplo el deber de los niños de ir al colegio, o el deber de los padres de hacerse responsable de su educación y de los maestros, a los que se confía la educación de los alumnas y alumnos.

La autonomía relativa de lo pedagógico posee, según Guardini, una fundamentación antropológica en primera instancia. Determina la esencia de la vida humana en términos de una “forma del desarrollo (Werdens)” (p. 19). Nuestra vida humana consiste en la forma del desarrollo. Es decir, lo que determina nuestra personalidad individual, específica y especial

---

<sup>1</sup> Romano Guardini, *Grundlegung der Bildungslehre: Versuch einer Bestimmung des Pädagogisch-Eigentlichen*, Mainz 2000<sup>8</sup> (las indicaciones simples de las páginas remiten a esta edición).

no está acabado desde el principio de nuestra vida, sino se desarrolla a lo largo de la misma. Con ello, Guardini remite a la ley fundamental (de la necesidad esencial) del desarrollo o despliegue de nuestra personalidad, que ya aparece en la famosa sentencia de lírico griego temprano Píndaro: “Llega a ser lo que eres mediante el aprendizaje”. Así que, la individuación mediante el aprendizaje es una ley natural del ser humano terrenal, es decir del que existe en un espacio, tiempo e historia concretos. No obstante, el aprendizaje no es otra cosa que la apropiación de un proceso educativo, de formación.

Este proceso vital, que realiza nuestra personalidad individual, no se lleva a cabo sin nuestra participación, nuestro trabajo en nosotros mismos, para que lleguemos a ser aquella personalidad que somos en esencia y hacia la que apunta nuestra biografía en última instancia. Según Guardini, este proceso está marcado por una primera tensión dialéctica: “El yo del individuo en desarrollo se encuentra en la tensión entre su propia posibilidad y realidad” (p. 20). Esta diferencia tensa entre la posibilidad y la realidad de nuestra personalidad única tiende hacia su equilibrio, haciendo emerger de sí misma un “acontecimiento con finalidad”. Nuestra vida consiste en este proceso vital (Werden), que no es otra cosa que el proceso educativo que nos transforma, siendo (yo mismo) una posibilidad, en una persona real, es decir desarrollada, libre y autodeterminada.

Sin embargo, y según Guardini, hay una segunda tensión dialéctica en una vida en desarrollo. Siguiendo a Kierkegaard la califica en términos de una relación opuesta entre subjetividad y objetividad, entre individualidad y generalidad, entre naturalidad y búsqueda de una consumación y perfección sobrenatural. Se trata de la tensión dialéctica entre nuestro instinto natural de autorrealizarnos, como finalidad y objetivo de nuestra vida terrenal y nuestro estar referido a los objetos mundanos como medios e instrumentos de la realización de nuestra individuación. Romano Guardini articula esta relación tensa con precisión: “Es imposible llegar a ser yo mismo, si no me entrego a lo que no soy, al objeto. Vivir siempre implica ,vivir algo’ ... Sólo puedo realizarme a mí mismo si iré más allá de lo que no soy: hacia las cosas, hacia los hombres, hacia las ideas, hacia las obras y tareas.” (p. 21)

No obstante, aquella otra vida no me será ,objeto’, si “no lo convierto en el contenido de mi vida. Es decir, si no lo dejo pues en su estado objetivo, sino lo subjetivo mediante la incorporación en mi vida.” (íd.)

Esta dialéctica relación tensa entre la autorrealización y el objeto, o sea la al mundo religada existencia humana, origina necesariamente un movimiento que produce un equilibrio y permite una síntesis entre las dos partes. Es el movimiento mediante el cual el individuo traspasa de sí mismo hacia fuera y hacia el respectivo ,objeto’, para reposar en él por un breve tiempo. “Aquel movimiento en el que aprehendo el objeto; trabajo en él y para él. Precisamente así llego a mí mismo.” (p. 22)

¿En qué pues consiste la relación entre estas dos tensiones, procedentes de la misma naturaleza humana, y la educación del ser humano?

Todo el impulso educativo del ser humano se origina, según Guardini, en esta doble dialéctica y va en sentido de su movimiento. El impulso educativo, es decir la búsqueda esencial y natural de cultura por parte de la persona humana, resume y determina Guardini como una “ambición de promover aquel paso de la posibilidad vital hacia la realidad vital; y de entender el modo y el ser de su realización. Entender también cómo el camino de la autorrealización se hace posible mediante la entrega a los objetos; diferenciar cuáles de los objetos, en medio del caos de las objetivaciones, son las ‘correctas’. Entender, finalmente, como el movimiento de desarrollo y el movimiento de la entrega se afectan y se refuerzan mutuamente, etc.” (p. 22)

En cualquier caso, tratar de equilibrar estas dos tensiones en un ser vivo, siempre supone un riesgo. El intentado equilibrio puede fallar, de manera que un ser vivo puede enfermar y en consecuencia incluso morir. En ello viene al caso la siguiente doble relación: cuanto más elevado es el rango ontológico de un ser, más complejos son sus órganos (mecanismos) de seguridad, que a nivel de la vida animal podrían llamarse ‘instintos’. Pero, cuanto más complejos son sus órganos de seguridad en lo referente a “la orientación, la selección, la auto-protección, la adaptación y de compensación” (p. 23), mayor es, en consecuencia, el riesgo de vulnerabilidad. En comparación con la vida animal, la vida humana es mucho más delicada y vulnerable. Porque la seguridad natural, proporcionada por el mecanismo instintivo animal, no opera de la misma manera en el ser humano por su libertad. La libertad humana consiste según Guardini en la “auto-pertenencia”, que experimentamos de dos maneras: en primer lugar, como auto-pertenencia de libre elección: “en aquel proceso, pues, en el que me elevo sobre mi propio nivel ontológico y, sopesando y comparando, opto por una posibilidad de actuar.” (p. 24) El carácter de libertad que decide sobre este proceso consiste pues en la capacidad de decidir o de elección de una posibilidad de actuar, de la que dispongo yo mismo o el respectivo sujeto.

La auto-pertenencia consiste, en segundo lugar, en lo que Guardini llama la auto-pertenencia “de la expresión ontológica” (*Wesensausdruck*). Consiste en la capacidad de poner de manifiesto el propio ser interior en actos evidentes e inequívocos. Sin embargo, ambas capacidades humanas están expuestas a un mayor riesgo que el instinto de la vida animal: el que elige libremente puede equivocarse y errar, hasta puede querer la extinción de sí mismo. Lo mismo vale para la libertad de la expresión ontológica, que puede errar y desfigurar mi ser, hasta tornarlo en su contrario. La libertad también está amenazada por lo inexorable, por ejemplo, la experiencia de estar limitado por las necesidades metafísicas y naturales,

como la finitud de la propia existencia o enfermedades y destinos desafortunados, por ejemplo, accidentes, y otros contratiempos dolorosos y el sufrimiento general. Pero tener conocimiento de necesidades inexorables como adversarios de la libertad ya es en sí un acto de libertad, ya es una expresión y una apariencia de espíritu. Lo característico del espíritu es la auto-pertenencia, que requiere de la relación recíproca entre la libertad y la necesidad. Así lo formula Guardini y sigue implícitamente la definición famosa de espíritu por Kierkegaard en su “La enfermedad mortal”. Es esta constitución fundamentalmente espiritual del ser humano, la personalidad del hombre, de la que emerge el impulso educativo en última instancia. Porque ser persona significa ser un espíritu único y singular que se auto-posee. Éste trata de expresar su propia personalidad (*Wesen*) original mediante la educación y se realiza así en el tiempo y en la historia.

Finalmente, y según la antropología de Guardini, el ser humano también es esencialmente un receptor y el destinatario de un llamado y demanda divinos. Está convocado a existir en el marco de su historia vital terrenal para percatarse de esta revelación. Es mediante la persona de Jesucristo, que la revelación divina enseña al hombre la mejor forma de vivir. Le proporciona un ejemplo perfecto que no sólo debe decidir sobre una educación explícitamente cristiana, sino, según Guardini, también (influir en) cada pedagogía independiente y secular, con tal de ayudar al ser humano a desarrollar su vida de la mejor manera mediante la educación: “Es un juego grotesco, pretender que Dios exista, pero negarle pedagógicamente. Él existe (*ist*), y una doctrina educativa que le ignora desemboca en una bancarrota más o menos enmascarado. Si Dios ha entrado en la historia, si Cristo es el Hijo de Dios, entonces se da un nuevo orden de realidad y de valores de gracia. Todo ello afecta al mundo de la educación.” (p. 32)

Por este motivo concluye Guardini este segundo párrafo, en el que expone los fundamentos antropológicos de la educación humana, de su “Fundamentación de la doctrina educativa» con la muchas veces citada frase: “El problema de la pedagogía se extiende desde lo biológico hasta alcanzar lo teológico. Es una de aquellas ciencias transversales que atraviesa todos los ámbitos del ser”. (p. 33)

### **c. La esencia de la formación y la determinación de la “categoría pedagógica”**

#### **i. Tres conceptos insuficientes de formación humana**

En la tercera sección, la central, de su *Fundamentación de la doctrina de la formación* responde Guardini a la cuestión capital sobre la esencia de la formación y sobre cómo determinar la categoría pedagógica que va unida a ella. Su método consiste en proceder negativamente, comen-

zando con tres definiciones frecuentes y corrientes del concepto de formación que muestra en seguida que son insuficientes. Dice el primero que la formación estriba en conocer muchas cosas generales, sólo que con una orientación respecto de su valor respectivo. En la base de esta noción clásica, antigua está la convicción de que el conocimiento es “el acto específicamente humano y más noble” (p. 38) y que saber lo que es correcto induce a actuar de acuerdo con tal saber (cf. *ibid.*).

Lo que critica Guardini en este concepto cognitivo y cientificista es que lleva el lastre de la confusión del saber teórico con un saber que ya determina tanto la voluntad como la acción. En realidad, el saber no trae consigo por necesidad, en absoluto, un actuar que le corresponda. Más bien, la esfera teórica se inclina a “aislarse y a dejar la vida real entregada a sí misma” (p. 39), bajo el lema de que el saber se basta y el mundo perverso debe quedarse fuera.

Pero también critica Guardini un concepto ético de “la formación del hacer, el querer y la intención” (*ibid.*), como “profundización, desarrollo y ennoblecimiento del corazón” y como “acuñación del carácter” (*ibid.*). Y es que absolutizar el valor moral de la formación lastra la riqueza cultural del ser humano bien formado, ya que alguien de alto nivel moral no tiene por qué ser un hombre ya formado y culto.<sup>2</sup>

Finalmente, Guardini también nos pone en guardia respecto de una noción estética de la formación como el llegar a ser “un hombre sano”, como “fuerza y destreza naturales” (*ibid.*), que la entiende, pues, como un valor estético-biológico. A mí me parece que este concepto es aún mucho más parcial que los dos anteriores, puesto que, desde luego, la experiencia muestra que se sigue estando bien formado, aunque se haya perdido la salud y, con ella, la fuerza y la destreza naturales.

Gracias al contraste con estas tres nociones insuficientes – la cognitiva, la ética y la estético-biológica – es como quiere aclarar Guardini que la auténtica formación revela el adecuado ser el hombre según cierta forma, por la vía de mostrar que el “ser humano está configurado a imagen de algo o alguien” (p. 42). Si esta forma del hombre, si este ser del hombre a imagen de algo ha de representar “la base de la categoría pedagógica” (p. 51), ¿en qué consiste propiamente? ¿No se sitúa al trabajo pedagógico así bajo una coacción heterónoma que lo fuerza y estrecha y le resta su (relativa) autonomía, por el hecho de ponerlo bajo una “norma apriorica del concreto ser humano” (*ibid.*) que hasta aquí ha sido simplemente afirmada pero no fundamentada con evidencia?

---

<sup>2</sup> Cf. R. Guardini, *Grundlegung der Bildungslehre*, p. 29: „Aber: Der sittliche Wert, so in den Mittelpunkt gerückt, hat eine eigentümlich verarmende Wirkung. Die betonte Vorherrschaft des Moralischen macht menschliche wie kulturelle Fülle verkümmern.“

Ante esta objeción que, *prima facie*, no parece carecer de base, tenemos que preguntarnos, por cierto, qué es lo que Guardini entiende exactamente con la idea del ser el hombre a imagen y según cierta forma correcta.

**ii. El concepto guardiniano de forma (o imagen) y su aplicación al ser del hombre y a la determinación de la esencia de la formación de éste**

Para Guardini, *expressis verbis*, se trata aquí de un “fenómeno básico e irreducible” (p. 43), que tiene los caracteres evidentes de una cierta configuración y una cierta totalidad. Ser una “imagen”, ser según cierta forma, significa, pues, una cierta “totalidad configurada” (p. 46) que es visible, que es perfecta en su género, que consta de una pluralidad de factores armónicamente ordenados, que son otras tantas notas esenciales de un ente individual. Pues para “el individuo la imagen o forma es el conjunto de sus factores esenciales” (p. 43). Esta totalidad configurada representa tanto el “ser a imagen”, o sea, la estructura de la existencia concreta de un individuo, como su figura axiológica, en la medida en que “expresa cómo debe llegar a ser para ser plenamente sí mismo y, por tanto, tal y como es axiológicamente correcto que sea” (ibid.). En este sentido, la forma o imagen es, pues, “a la vez ley ontológica y criterio axiológico” (p. 46).

Como tal, se encuentra realizada de maneras diferentes en los diferentes niveles ontológicos de la realidad mundanal. “En lo que carece de vida, por ejemplo, en el átomo o el cristal, se muestra como una necesidad fija. Los sucesos que la realizan son en estos casos las resultantes de causas mecánicas, químicas, perfectamente calculables” (p. 44). Es diferente lo que ocurre en el nivel de la vida y la psique. En efecto, para la estructura y las funciones del organismo vivo es constitutivo que haya una frontera y, por lo mismo, cierta tensión entre lo externo y lo interno, o sea, entre lo que sucede en el cuerpo en el terreno fisiológico y neurológico, que es externo, objetivable y medible, y los movimientos psíquicos íntimos como son la percepción sensible, la sensación, la representación sensible sin correlato perceptivo o el impulso.

Mientras que la totalidad configurada de una forma anorgánica y sin vida, como la de una piedra, está completamente determinada por sucesos puramente materiales, la de una forma bio-psíquica posee la capacidad natural e inmanente de la automoción, para hablar en términos de la tradición clásica, o sea, en los de Guardini, de la iniciativa viva, orientada a la conservación y la afirmación de sí misma. Esta facultad de la iniciativa viva, que es la característica de las formas de este nivel, “señala una frontera cualitativa entre lo inerte y lo vivo” (p. 45), o sea, entre las entidades a las que mueve algo otro que ellas y las que se mueven por sí mismas.

Esta frontera cualitativa se agranda aún mucho más en el nivel de lo humano, según Guardini. Al poseer el ser humano espíritu, crece mucho



la tensión entre lo íntimo y lo externo, ya que el espíritu, con su libre iniciativa creadora de cultura y comunicación, es como si saliera de sí mismo y se manifestara configurando y formando creadoramente otras entidades naturales, con lo que al mismo tiempo se expresa y se vuelve sobre sí mismo y es capaz de permanecer en sí, de saber sobre sí y de autodeterminarse. El hecho de que la persona humana posee, gracias a que tiene espíritu, la facultad de pertenecerse a sí misma y el carácter esencial de ser individuo, es algo que cabe ya fundamentar filosóficamente, o sea, de modo puramente racional. Pero cuando Guardini basa esta condición de individuo de cada persona humana en su carácter de criatura y en su vocación a la vida terrenal al pronunciar Dios su nombre propio, deja el nivel de la fundamentación filosófica y pasa a otra, ya teológica y cristiana, de la forma humana.<sup>3</sup> Lo característico aquí es el ser el hombre a imagen y semejanza de Dios. La comprensión judeocristiana de esta noción hace de la forma del hombre la imagen de su ejemplar normativo: la forma misma de Dios. Y esta determinación teónoma, creatural del ser la persona humana a imagen y semejanza de Dios se ahonda todavía al aceptar por la fe la revelación cristiana, por la que “la santidad viva de Dios en la imagen de Cristo se le presenta al cristiano como la determinación y el destino de ser renacido y como la tarea de toda su acción” (p. 47).

Cuando la forma natural del ser humano recibe por la gracia esta profundidad, se nos presenta el punto de partida de la iniciativa viva del hombre trasferido, a través de su misma intimidad, a la vida trinitaria de vida que se le comunica, lo cual extrema la tensión entre el lado externo, corporal y material, de la forma del hombre y su esfera íntima, que es al mismo tiempo inmanente y trascendente.<sup>4</sup>

Sobre la base de esta caracterización de la forma del ser del hombre es como, según Guardini, hay que plantear cuál sea la tarea de la pedagogía, cómo está constituida la forma individual de cada hombre nece-

<sup>3</sup> Cf. R. Guardini, *Grundlegung der Bildungslehre*, p. 46 s.: „Die Tatsache, daß der Geist als Person sich selbst gehört, gibt dem menschlichen Bild noch einmal einen besonderen Charakter: den der Einmaligkeit, ausgedrückt im Namen. Das Wesen des Menschen ist auf Einmaligkeit geprägt. Es ist benennbar, anrufbar, deshalb, weil es von seiner Begründung her, ontisch, benannt, angerufen ist. Damit stehen wir im Religiösen. Der Geist ist als Einzelner geschaffen; als solcher benannt; von Gott.“

<sup>4</sup> Cf. R. Guardini, *Grundlegung der Bildungslehre*, p. 47: „War schon im gottgeschaffenen Geist das Bild des Menschen ‚Ebenbild Gottes‘, so vertieft sich dieses Verhältnis noch einmal im Bereich der Gnade. Durch sie wird dem Erlösten die lebendige Heiligkeit Gottes im Bilde Christi als Bestimmung seines wiedergeborenen Seins, und als Aufgabe seines christlichen Tuns zugewiesen. Dadurch wird jene Spannung noch einmal und endgültig ausgeweitet: Der Ausgangspunkt der Initiative liegt durch den Menschen hindurch im Heilswillen Gottes selbst; in Seinem sich mitteilenden Leben: in der Bewegung Seiner Gnade: ‚Ich lebe, doch nicht ich, sondern Christus lebt in mir.‘“



sitado de educación y formación, de modo que se le ayude a realizar del mejor modo posible este su ser imagen, o sea, la totalidad configurada de sus factores esenciales como individuo, gracias al empleo de los métodos educativos y formativos que cooperen a ello. El material con que realizar esta formación es siempre “el ser del hombre y su vida, con todas sus fuerzas, sus cosas, sus sucesos, sus relaciones”... (pp. 49 s.).

### iii. La visión del mundo que presupone el sentimiento de ser-imagen y la visión del mundo que le está contrapuesta

Aunque, según Guardini, como hemos visto, el ser-imagen es un “fenómeno fundamental irreducible”, ve él también con perfecta claridad que la “actitud pedagógica que parte del sentimiento de ser-imagen” (p. 52) supone una visión del mundo de acuerdo con la cual hay dos principios universales de la realidad finita cuya recíproca determinación causa el surgimiento y la permanencia de todas las configuraciones concretas. Se trata de los principios ontológicos *forma* y *plenitud*. En efecto, todas las entidades subsistentes como imágenes, o sea, como totalidades configuradas, han surgido gracias a la “plenitud”, o sea, a la receptividad material de una forma, a la fecundidad receptiva, de la que derivan la configuración y la estructura de cada una; cada una es el resultado concreto de la concreta unificación de ambos principios. Como observa Guardini en una reminiscencia que, en realidad, es sumamente imprecisa desde el punto de vista histórico, estos principios se entienden como “traducciones de lo absoluto a lo finito” (p. 53); los plurales principios formales se entienden, por su parte, como las ideas de la tradición platónica y aristotélica del pensamiento occidental, y asimismo en ambas tradiciones se comprende la plenitud – quiere decirse con ella el principio material que en sí carece de configuración pero es capaz de recibir forma como “imagen o impronta de la fecundidad y la profundidad divinas” (p. 53). Con otras palabras, bien densas: el carácter de configuración que posee la imagen presupone un principio formal unitario, mientras que su aspecto de totalidad requiere un principio de pluralidad que le sea constitutivo y haga de base para el desarrollo del principio formal.

Pero frente a esta visión del mundo que se orienta por la noción de imagen, que es, por así decirlo, iconófila, que es tradicional y clásica, y que fue dominante en la antigüedad, la edad media y el renacimiento, hay otra, individualista y pluralista, que se le opone diametralmente desde la filosofía anti-idealista de la existencia, a partir del siglo XIX, que considera a cada ser concreto individual como una pieza irreducible y última de la realidad, de modo que rechaza tanto que haya principios ontológicos universales cuanto imágenes y ser-imagen con el sentido de figuras esenciales ideales y normativas. Corresponde a ello una comprensión dinámica de la persona humana y su modo de existir en el mundo: “la persona

consiste en el control moral de la existencia, o sea, en que reconozca yo mi existencia y la acoja responsablemente. Este recibirse a sí mismo es la persona. La energía y la pureza de esta auto-recepción señalan la medida de la personalidad” (p. 54). Además, las personas individuales actúan siempre en situaciones únicas, en las que tienen que acreditarse como tales. El sentimiento de la existencia que es el propio de esta visión del mundo moderna es subrayadamente finito. No acepta ninguna relación inmediata de ser a imagen de lo absoluto. Es plenamente relativo y, en cierto sentido, contingente. ... Lo finito es lo único que está dado. Lo absoluto es inconmensurable. No lleva a ello camino alguno, ni siquiera el de la analogía. Lo único que sí hay es el momento paradójico del límite, con su secreta ambivalencia, por la que el no contiene ya también de alguna manera un sí, aunque sea inexpresable el contenido de éste (p. 57). “No cabe aquí el llegar a plenitud. Lo que hay es el anhelo de ella, que no se cumple en la existencia terrenal. Es sólo esperanza que no determina en absoluto el contenido de la acción. Es algo escatológico” (p. 58). Para esta visión del mundo sin el ser-imagen, sin formas, no cabe, piensa Guardini, formación en el sentido auténtico del término, sino sólo educación: una “educación del hombre para que acepte hasta el fondo su finitud” (p. 58). Y llama a esta educación “educar para la realidad en el sentido trágico de esta palabra” (ibid.), ya que su fin es la corroboración de sí mismo preservando la propia autenticidad en la vida finita. La máxima de este modo de vivir moderno es la de permanecerse fiel hasta el final cierto en todos los conflictos y todas las tentaciones.<sup>5</sup>

**iv. La necesidad de unir la determinación metafísica del ser a imagen y la forma con la determinación filosófico-existencial de la categoría pedagógica. Excurso sobre las tareas en política formativa que penden sobre los responsables políticos de hoy**

Después de lo que acaba de decir Guardini sobre la visión del mundo carente del ser a imagen y de formas propia de la filosofía existencial, parecería que su propósito es excluirla de la definición de la categoría

---

<sup>5</sup> Cf. R. Guardini, *Grundlegung der Bildungslehre*, p. 57 s.: „Dieses Daseinsgefühl ist betont endlich. Es kennt kein unmittelbares Abbildungsverhältnis zum Absoluten. Es ist durchaus relativ; in gewissem Sinne zufällig. ... Das Endliche ist das Einzig-Gegebene. Absoluten ist inkommensurabel. Kein Weg, nicht einmal der der Analogie, führt hinüber. ... Vollendung gibt es hier nicht. Es gibt eine Sehnsucht nach ihr. Sie findet aber im irdischen Dasein keine Erfüllung. Sie ist nur Hoffnung, die aber inhaltlich das Handeln in nichts bestimmt. Sie ist eschatologisch. Von hier aus gibt es überhaupt keine Bildung. Von hier aus gibt es nur eines: Die Erziehung des Menschen zur restlosen Annahme seiner Endlichkeit. Die Erziehung dazu, das Dasein in seinem fragmentarischen, zufälligen, unvollkommenen Charakter anzunehmen. Die Erziehung zur Wirklichkeit im tragischen Sinne des Wortes. Die Erziehung zum mannhaften Entgegenschreiten; zum Wagnis; zum Zusammentreffen mit dem Augenblick; zu dessen Bewältigung. Ziel der Erziehung ist die Bewährung.“

pedagógica realmente adecuada al ser humano necesitado de educación. Pero esta apariencia es engañosa, ya que Guardini ve y reconoce plenamente lo que tiene de verdad la comprensión de la existencia marcada por esta filosofía moderna. En efecto, tropezarse con lo imprevisible y cerciorarse de sí –en el mejor sentido de la palabra– son cosas que sin duda pertenecen esencialmente a la experiencia de la vida y a la autodeterminación moral del hombre moderno, que sólo puede hacerlo si es capaz de aceptarse constantemente a sí mismo y de aceptar su propia individualidad y la finitud de su vida en la tierra. Sólo que el modo en que la filosofía existencial caracteriza estos fenómenos no basta para definir la categoría pedagógica; necesita, según Guardini, que lo complementen las dos determinaciones metafísicas de la otra visión del mundo: el ser a imagen o la forma, y la formación. Esta relación de complementariedad entre ambos grandes tipos a la hora de definir la categoría pedagógica la fundamenta Guardini como sigue: “La concepción dinámica de lo pedagógico en la filosofía existencial pone de manifiesto lo que hay de peligroso en el concepto metafísico de la forma y la imagen: que puede volverse estático e impedir la movilidad; que tiende a ofrecer una imagen cuyo contenido está fijado, un canon que debilita la iniciativa e impide el surgimiento de lo nuevo. Que tiene asimismo a identificar lo universal y típico con lo valioso y a restar así su valor a lo real, a lo singular. Tiende a devaluar la cosa concreta frente al concepto, al individuo frente al tipo, a la persona frente a la idea, al acto frente al proceso y así sucesivamente” (pp. 59 s.).

Aunque el mayor peligro de las nociones metafísicas de imagen y forma y del concepto de formación que comportan es el ensayo titánico de querer formar al ser humano perfecto, a un semidiós. A este peligro de la noción de lo pedagógico que se deriva de la concepción metafísica se le opone, por la parte contraria, el peligro propio de la concepción existencialista: el de particularizar y atomizar por completo la existencia humana, que resultaría diseminada en una mera serie de situaciones relevantes e instantes decisivos y en los que hacer opciones potentes, sin poder nunca alcanzar ni poseer continuidad configurada, totalidad armónica. En esta absolutización ética de la existencia en el mundo también se oculta una *hybris*: el “titanismo de la finitud” (p. 61).

Me permito observar aquí brevemente, a propósito de este “titanismo de la finitud”, que veo en él un gran peligro para la existencia del ser humano precisamente en nuestros días y, en especial, en Occidente: el de perder la totalidad configurada de nuestra existencia y reemplazarla por un modo de ésta fragmentado, particularizado, atomista, que se desarrolle a la vez en diferentes mundos de la vida, de modo que cada persona tenga una pluralidad de identidades, sin que haya un principio de unidad y de forma que configure la individualidad especial, característica, inamisible de cada persona; pues si el devenir se plantea como algo absoluto, lleva a

la desconfiguración y, por ello, en el plano personal, a la invisibilidad de las personas y a su indistinción. Vivimos en una época en que perecen los ejemplares humanos originales y las grandes personalidades. Las personalidades significativas y originales ya casi no pueden surgir en el ajetreo educativo o deseducativo de nuestras universidades, reducido a producir rendimientos medibles, numerables y cuantificables (porque así son los parámetros con los que se evalúa actualmente lo académico). Las propuestas de política educativa de los responsables políticos de hoy, en lo que se refiere a las universidades, se orientan estrictamente por el aumento de eficiencia económica y la adecuación al mercado de los planes de estudio. La palabra mágica que vela o que directamente tapa esta estrategia de sometimiento al mercado es en Alemania *orientación profesional*. Lo que se entiende por ella es el adiestramiento de los estudiantes según las necesidades profesionales que se supone que hay, de modo que sólo han de aprender en sus carreras las especiales capacidades y cualificaciones prácticas que necesiten para el desempeño posterior de una profesión. De aquí que *especialización* sea la segunda palabra mágica en política educativa hoy. *De facto*, la especialización planteada como algo absoluto, y la pluralización de las carreras que trae consigo, tienden a perjudicar la formación unitaria, tanto cultural y espiritual, cuanto moral y orientada por valores, con lo que, para hablar con Guardini, perjudican la formación de la personalidad de los estudiantes. Éstos, al aplicarse la reforma de Bolonia, resultan seguramente una especie de autómatas trabajadores muy bien preparados técnicamente para cumplir cierta función, pero ya no se forman ni educan como personalidades capaces de responsabilidad – con las graves consecuencias sociales que terminará mostrando este déficit de personalidad condicionado por el adiestramiento.

En lugar de proporcionar a los estudiantes una sensibilidad y una capacidad propia de juzgar los aspectos éticos relevantes de las consecuencias del proceso de producción tecnológico, bien gracias a un *Studium generale* o a través de una formación sobre fundamentos ético-filosóficos, se establecen comisiones éticas sobre determinados ámbitos de ética aplicada, como la ética médica o la ética medioambiental, para descargar la conciencia de los responsables políticos y económicos. Sin embargo, estas comisiones, constituidas por expertos, por regla general tienen únicamente una función consultiva, ofrecen consejos, pero no toman las últimas decisiones.

Esta funcionalización o pragmatización, e incluso una verdadera mercantilización de la formación universitaria de nuestros jóvenes, que ha llegado a ser la tendencia generalizada en la actualidad, se nota también en el ya casi dramático retroceso de la parte científico-técnica de los estudios, en favor de otros elementos, como la didáctica (especialmente en el caso de los estudios de magisterio) o de las llamadas competencias trans-

versales (en todas las carreras), que los estudiantes tienen que adquirir para ser competitivos en el mercado laboral.

Según las directrices de la política universitaria actual, los estudiantes ya no tienen que “formarse”, es decir, desarrollar sus personalidades individuales, sino que han de ser adiestrados lo más conformemente posible al mercado laboral, para poder presentarse con éxito en él y llegar a ascender, es decir, aprenden a hacer carrera. El funcionamiento actual universitario, en gran parte, ya no debe ni puede servir al desarrollo de su personalidad, sino únicamente a su “aptitud para el mercado” y, con ello, a su éxito en él como nuevo y aparentemente todopoderoso dios de nuestro mundo laboral; y los docentes universitarios y las universidades se han convertido en una prestación de servicios, donde los reyes son los estudiantes, según las necesidades y las expectativas del servicio que prestan. Y esta dinámica se acentúa aún más en las universidades privadas, que son más dependientes económicamente de que sus clientes estén satisfechos. En consecuencia, las buenas evaluaciones que realizan los clientes, es decir, los alumnos asistentes a las clases, constituyen cierto seguro de permanencia y garantía de promoción para los docentes. Tienen que ajustar tanto el contenido como el nivel de sus clases y, más aún, sus evaluaciones, a las expectativas de sus clientes, pues también quieren tener éxito y buenas evaluaciones, pues la amplitud de la demanda determina la oferta del mercado. Por supuesto, en este sistema mercantil de formación ya no es posible que el que ofrece un servicio educativo aplique medidas disciplinarias a sus clientes, pues se arriesgaría a perder su clientela.

Volviendo a la enseñanza de Guardini sobre la formación: Los dos momentos de la categoría pedagógica, el momento de la determinación metafísica de la forma y el momento filosófico-existencial, se presentan en una “relación dialéctica (y recíproca)” (p. 61): “cada uno de ellos establece límites y posibilidades de destrucción del otro”. (pp. 61 s.)

Al mismo tiempo, se mantienen en una relación complementaria. Pues “sólo tienen verdadera fuerza educativa si se dan en una forma pedagógica concreta y con una relación pedagógica concreta entre ellas; se requiere un mínimo de cada momento pedagógico, para que ambos puedan desplegar su potencial vivificante”. (p. 62)

Por ello, resume Guardini, la propiedad pedagógica descansa “en el punto dialéctico de ambos sistemas de determinación” (ibid.) Con otras palabras: un concepto de educación sólo puede ser adecuado y útil para los que se forman si, en primer lugar, ayuda a la persona a realizar su propio ser-imagen a través de la formación, es decir, a través de una transmisión orientada hacia el valor de conocimientos y contenidos culturales significativo. Y, en segundo lugar, tal concepto de educación es adecuado si ofrece un espacio abierto para sus iniciativas personales, si amplía sus proyectos y deseos creados, y si también puede proporcionar asistencia

y orientación específica para ejercer su libertad en las situaciones de su vida cotidiana.

#### **v. Necesidad de complementar la pedagogía orientada hacia el sujeto con una pedagogía orientada hacia el objeto**

Hasta aquí la determinación de la categoría pedagógica de Guardini estaba orientada por el sujeto, como él mismo sostiene (cf. p. 64). Pues buscaba preguntar y determinar la utilidad y la relevancia del trabajo pedagógico para el individuo que se forma. Pero, como el mismo Guardini reconoce, en este planteamiento aparece cierta parcialidad, en la medida en que no reconoce suficientemente el significado fundamental del objeto transmitido para la formación de los destinatarios.

Por eso, según Guardini, es necesario completarlo a través de un planteamiento pedagógico orientado hacia el objeto, que se ocupe de elegir los objetos de referencia para la educación de las personas, y que lleguen a adquirir una buena relación con estos objetos. Pues según este planteamiento, la educación supone “la guía hacia una correcta relación con el objeto”. (p. 65)

Los posibles objetos de este planteamiento pedagógico son las ideas, normas y valores, que son valiosos en sí mismos. Pero también se pueden y deben incluir en este planteamiento pedagógico todos los objetos del mundo real, desde las entidades inorgánicas, pasando por el reino animal hasta la cultura humana y sus creaciones, incluidas las convicciones religiosas y el objeto trascendente al que se refieren.

En todos estos objetos se halla reunida la objetividad de su ser y de su sentido y, por ello, también su propia finalidad. De ahí que, según afirma Guardini, reclamen “llegar a ser reconocidas y admitidas por mí” (p. 67). Reclaman de mí una acogida y un servicio. Pero, en este caso, acogida no significa otra cosa que “la inclusión del objeto en el propio mundo” (*ibid.*), es decir, que “el pensar cómo es, lo cual supone el talante interior de dejar espacio al objeto”. (pp. 67 s.)

Este enfoque pedagógico orientado hacia el objeto puede conducir también a una pedagogía del servicio, en el caso de que se esté dispuesto no sólo a recibirlo y acogerlo, sino también a actuar según la pretensión que presenta el objeto. En palabras de Guardini: “La pedagogía del servicio parte de una convicción: es bueno en sí mismo que las cosas sean, que los valores sean ejercidos, que las obras sean realizadas y marchen bien. Es bueno que la creación humana continúe, se preserve y prosiga su curso”. (p. 68)

Esta actitud conduce a un *Ethos* del deber, de la justicia hacia el objeto, de la alegría y también un *ethos* del respeto hacia la situación histórica, social y espiritual. Pues lo decisivo en la vida “sucede sólo en la entrega

a ‘otro’” (ibid.). A través del trabajo pedagógico orientado hacia el objeto, “el ser humano llega a estar libre de egoísmo. Llega a ser una persona desinteresada, abierta, receptiva a lo que es”. (id.)

Sin embargo, la pedagogía orientada hacia el objeto también tiene sus límites, pues corre el peligro de “perder el sujeto por [culpa de] el objeto” (p. 71). Por ello, para que esta pedagogía sea sensata, el ser humano ha de asimilar únicamente aquellos objetos que son útiles y provechosos para su correcta formación y educación. Y cuáles son estos, en concreto, sólo pueden determinarse legítimamente en función del ser-imagen o forma de la persona, esto es, de su forma de ser (*Seinsgestalt*) interior característica. De ahí que ‘forma’ o ‘formación’, y también ‘encuentro’ y ‘prueba’, no son sólo principios formales complementarios del trabajo pedagógico, sino que son también los criterios en la elección de los temas adecuados, que han de ser adquiridos en el proceso educativo. Por eso el planteamiento pedagógico centrado en el objeto requiere, por su parte, del complemento del planteamiento pedagógico centrado en el sujeto, de manera que entre ambos enfoques pedagógicos hay una relación de complementariedad.

#### vi. La determinación final de la categoría pedagógica

En síntesis, según Guardini, lo genuino y propio de la pedagogía se encuentra en el punto de encuentro entre un planteamiento pedagógico inmanente, centrado sobre el sujeto, que se construye “sobre el juego mutuo (*Gegenspiel*) entre imagen y movimiento” (p. 74), y un planteamiento pedagógico trascendente, centrado sobre el objeto, que insiste en el significado pedagógico de la recepción de los objetos y de devoción hacia ellos.

Por último, en última instancia, queda reservada a la decisión personal y responsable del pedagogo a cuál de los dos momentos va a conceder prioridad pedagógica, y en qué momento va a hacerlo, en función de qué momento considere más útil en una situación educativa concreta. Lo cual no significa que se excluya el otro momento pedagógico, pues básicamente ambos momentos pedagógicos tienen que ser tenidos en cuenta, si se quiere alcanzar con éxito el proceso educativo completo.

#### d. Relevancia de la doctrina formativa (religioso-) filosófica de Romano Guardini (1885-1968) para el futuro de la educación humana en Europa

Por último, déjenme terminar con unas breves palabras sobre la relevancia de la doctrina filosófica de Romano Guardini sobre la educación para el futuro de la formación humana en Europa.

En primer lugar, hemos visto cómo Guardini elige una combinación entre un planteamiento centrado sobre el sujeto y otro sobre el objeto, de



manera que su determinación final de la categoría pedagógica reúne las fortalezas de ambos enfoques y busca evitar la unilateralidad. A mi juicio, esta combinación es adecuada para mostrar la complementariedad objetiva de ambos enfoques a la hora de determinar la categoría pedagógica y sirve, por tanto, para llevar a término de manera fecunda el proceso educativo y formativo.

En segundo lugar, hemos visto que tienen toda su vigencia las ideas formativas que subyacen en el planteamiento pedagógico orientado hacia el sujeto, que Guardini desarrolla en primer lugar y de manera más amplia. El desarrollo del concepto de formación, dentro de la determinación de la utilidad y la relevancia del trabajo pedagógico para la educación del individuo es, como hemos visto, el siguiente:

Un concepto educativo sólo puede ser conveniente y adecuado para el que se forma si le ayuda a realizar su propio ser-imagen, es decir, la totalidad de sus características individuales, de su personalidad propia a través de la formación, es decir, a través de la transmisión de conocimientos culturales significativos y contenidos científicos. Así entendida, la formación no es un fin en sí misma, sino que posee una relevancia instrumental, al servicio del mejor desarrollo posible de la personalidad individual de niños, jóvenes y adultos. Dicho de una manera más sencilla: la formación sirve al total perfeccionamiento cultural y civilizador de la persona humana en sus diversos aspectos, cognitivo-intelectual y también moral, religioso y estético.

Pero por desgracia, todos sabemos por experiencia que esta concepción clásica y tradicional de la formación está todavía lejos de ser tenida en cuenta o de ser aplicada en los planes de estudio y en la concepción de las carreras en las escuelas y universidades actuales. En mi pequeño excurso he intentado describir los males que subyacen a la mentalidad de la actual política formativa. De Guardini podemos aprender que el trabajo pedagógico fundamentado en la metafísica de la forma y de la formación ha de ser complementado por una determinación de la categoría pedagógica normativa que incluya una orientación filosófica existencial. Y esto es así porque el ser humano no sólo es un ser que tiene una forma o imagen, sino que también posee una concreción histórica y es una persona única, que ha de realizarse y ponerse a prueba a lo largo de innumerables situaciones vitales y de nuevos desafíos. Por ello, una formación que sea útil y adecuada para el desarrollo de la personalidad de cada cual ha de brindar una libertad de movimientos suficiente para permitir el desarrollo de sus iniciativas, proyectos personales y de su creatividad, al mismo tiempo que ha de ofrecer una ayuda concreta y una orientación adecuada para afrontar su práctica personal y profesional en su vida cotidiana.