

Origen y objeto de la pedagogía en Romano Guardini

Origin and object of pedagogical science in Romano Guardini

RAFAEL FAYOS FEBRER
Universidad CEU Cardenal Herrera
rfayos@uchceu.es

Resumen: Romano Guardini es conocido por sus escritos filosóficos y teológicos. Sin embargo, su pensamiento abarca otros ámbitos del saber, tales como la interpretación literaria o la teoría de la educación. En este estudio damos a conocer su pensamiento pedagógico. A partir de la lectura del ensayo *Grundlegung der Bildungshre* determinamos el origen y el objeto de la ciencia pedagógica según Romano Guardini. En este intento descubriremos la importancia del concepto de contraste (*Gegensatz*) y de figura (*Bild*) en su teoría de la educación.

Palabras clave: Romano Guardini, Pedagogía, Antropología, Teoría de la educación.

Abstract: *Romano Guardini is known for his philosophical and theological writings. However, his thought covers other areas of knowledge, such as literary interpretation or the theory of education. In this paper I present his pedagogical thinking. By considering his essay Grundlegung der Bildungshre the origin and object of pedagogical science is determined. In this study the importance of the concept of contrast (Gegensatz) and figure (Bild) in R. Guardini's science of education will be examined.*

Key Words: *Romano Guardini, Pedagogy, Anthropology, Education Theory.*

Artículo recibido el día 12 de junio de 2018 y aceptado para su publicación el 16 de noviembre de 2018.

Espíritu LXVIII (2019) · n.º 158 · 503-526

Introducción

Romano Guardini (1885-1968) suele ser considerado como uno de los intelectuales católicos más importantes del siglo xx. Sorprende la reedición de sus libros en castellano en los últimos años¹ que obedece, como ha señalado López Quintás, a la actualidad de su pensamiento² a pesar de haber sido formulado en las décadas previas y posteriores a la Segunda Guerra Mundial. Sea Jorge Bergoglio como también Joseph Ratzinger se han nutrido de sus escritos como se evidencia, por ejemplo, en la *Laudato Si*³ o como han señalado algunos intelectuales en el caso de Benedicto XVI⁴. La obra de Romano Guardini abarca el ámbito de la teología, la antropología filosófica, la interpretación literaria, la ética y también la pedagogía, aunque esta última no haya sido estudiada ni desarrollada suficientemente. Por ello, el primer paso que daremos en este breve estudio es justificar la presencia de Romano Guardini en esta área de conocimiento. Es cierto que el autor que nos ocupa ostenta cierta fama como formador de jóvenes y es conocida y ha sido estudiada su relación con el *Quickborn*⁵, movimiento juvenil alemán de entre guerras. También hay que reconocer la existencia en Italia de líneas de investigación sobre su pedagogía⁶. Sin embargo, para muchos son desconocidos sus escritos

¹ *Cartas sobre la formación de sí mismo; Fe, amor y santidad*, BAC, Madrid, 2017; *Experiencia religiosa y fe; La muerte de Sócrates*, Palabra, Madrid, 2016; *Mundo y persona*, Encuentro, Madrid, 2014 (Reedición); *La conversión de Aurelio Agustín*, Desclee De Brouwer, Bilbao, 2013; *Cartas del lago de Como*, EUNSA, Pamplona, 2013; *Tres escritos sobre la universidad*, EUNSA, Pamplona 2012; *Las Etapas de la Vida*, Palabra, Madrid 2012 (6ª edición); *Introducción a la vida de oración*, Palabra, Madrid, 2012 (3ª edición); *Escritos Políticos*, Editorial Palabra, Madrid 2011.

² A. LÓPEZ QUINTÁS, *La verdadera imagen de Romano Guardini*, 34-36.

³ Véase por ejemplo *Laudato Si*, donde Guardini aparece en los números 105, 108, 115, 203, 219. No hay otro autor, al margen de los que habitualmente aparecen en este tipo de documentos, como Tomás de Aquino, al que se recurra con tanta frecuencia.

⁴ Cf. S. ZUCAL, "Ratzinger e Guardini: un incontro decisivo", 79-88.

⁵ E. REINHARDT, "Romano Guardini y el movimiento Quickborn. Una espiritualidad en el marco de la 'Jugendbewegung'", 535-550. Guardini tuvo una experiencia previa en la dirección de grupos juveniles en Maguncia: "Desde 1915 hasta 1920 dirigí la 'Juventus', asociación de estudiantes de los centros de enseñanza superior". R. GUARDINI, *Apuntes para una autobiografía*, 27.

⁶ La figura de Romano Guardini como educador ha sido estudiada fundamentalmente en Italia y principalmente por Carlo Mario Fedeli. Entre sus obras destacan la selección de ensayos de Guardini sobre pedagogía y su traducción al italiano con el título *Persona e Libertà. Saggi di fondazione della teoria pedagogica*; también es autor de *Guardini educatore; L'educazione come esperienza: il contributo di John Dewey e Romano Guardini alla*

sobre educación. Nuestro segundo paso consistirá, precisamente, en adentrarnos en uno de ellos, *Fundamentos de una teoría pedagógica*⁷, y aludiendo al marco conceptual que guía el sistema filosófico guardiniano, el contraste u oposición polar como traducen algunos (*Der Gegensatz*)⁸, intentaremos analizar el origen del hecho educativo y el objeto de la ciencia pedagógica.

I. Justificación de Guardini en el ámbito de la pedagogía

I.1. Guardini y la asociación juvenil Quickborn

Como acabamos de referir la imagen de Guardini como pedagogo procede sobre todo de la tarea formativa que desarrolló con los jóvenes. Para comprender esta labor debemos aludir necesariamente a la asociación juvenil *Quickborn*. Dentro de ella desarrolló durante los años veinte y treinta del siglo pasado una intensa acción formativa que en parte quedó plasmada en algunos escritos, por ejemplo, *Cartas sobre la formación de sí mismo*⁹ o los ejercicios espirituales impartidos a miembros del *Quickborn* recogidos en el volumen *Voluntad y verdad*¹⁰. ¿Pero qué fue el *Quickborn* y qué trabajo realizó allí Guardini? Hay que remontarse al contexto cultural previo a la Primera Guerra Mundial y al que inmediatamente le siguió en Alemania para responder a estas preguntas. Esos años fueron fecundos en agrupaciones juveniles y movimientos pedagógicos que se constituyeron como alternativa cultural y social a la imperante y rígida sociedad burguesa de corte protestante y liberal. El ambiente social y juvenil que se generó recibió el

pedagogia del Novecento; Pienezza e compimento. Alle radici della riflessione pedagogica di Romano Guardini y de *Romano Guardini filosofo dell'educazione*. En la misma línea destacamos el estudio de A. ASCENZI, *Lo Spirito della Educazione. Saggio sulla pedagogia di Romano Guardini*.

⁷ R. GUARDINI, *Grundlegung der Bildungslehre*. No existe traducción al castellano. Nos referiremos en el cuerpo de texto a esta obra como *Fundamentos de una teoría pedagógica*. La traducción de los textos del original alemán ha sido realizada por el Prof. Dr. D. Maurizio Gabriel Álvarez Rico.

⁸ “(...) la relación especial, en la que dos elementos se excluyen el uno al otro y permanecen, sin embargo, vinculados e, incluso –como veremos más tarde-, se presuponen mutuamente; esta relación que se da entre los diferentes tipos de determinaciones (*gestaltmässigen*) –cuantitativas, cualitativas y formales- las llamo contraste (*Gegensatz*).” R. GUARDINI, *El contraste. Ensayo de una filosofía de lo viviente-concreto*, 79.

⁹ R. GUARDINI, *Cartas sobre la formación de sí mismo*.

¹⁰ R. GUARDINI, *Voluntad y verdad*.

nombre *Jugendbewegung*. Como tal, la *Jugendbewegung* no se identificó con un grupo, más bien fue un movimiento cultural que cristalizaría en diversas asociaciones de variada ideología, algunas de ellas marcadamente católicas. Así, “desde los comienzos de la *Jugendbewegung*, algunos educadores católicos asumieron las ideas sanas de este movimiento -amor a la naturaleza, sinceridad, sencillez, coherencia, abstinencia, etc., para dar un fundamento cristiano a estos valores y formar grupos en este nuevo enfoque”¹¹. Tal es el caso del *Quickborn*, cuyos inicios datan del año 1909¹² aunque no es hasta 1913 cuando formalmente se constituye como tal. No nos podemos detener en la explicación pormenorizada del mismo. Pero sí quisiera señalar algunos datos que ayudan a comprender su desarrollo y envergadura. Como dijimos, su inicio formal data de 1913, pero “en 1921 eran ya 527 grupos, distribuidos en 27 distritos y contaban con 6500 miembros”¹³. Pronto, los directores de la asociación se vieron abocados a establecer un centro desde cual dirigirla y donde poder reunir en encuentros anuales a los miembros y representantes de los diversos grupos. Se adquirió entonces, en 1919, el castillo de Rothenfels a las orillas del río Mena que fue inicialmente acondicionado y restaurado, en la medida sus posibilidades, por los mismos jóvenes. Guardini visitó el castillo de Rothenfels en marzo de 1920 y fue invitado en agosto de ese mismo año por Hermann Hoffman, uno de los sacerdotes iniciadores del *Quickborn*, a participar en el encuentro anual. Desde ese verano la influencia de nuestro autor en la asociación se irá incrementando progresivamente hasta que “finalmente, Guardini fue elegido para suceder a Strehler en 1927”¹⁴. Lo dirigió hasta 1939, cuando las autoridades nazis confiscaron y cerraron el castillo de Rothenfels.

I.2. La tarea formativa de Guardini en el *Quickborn*

Entre los aspectos que caracterizaron la labor de Guardini en el *Quickborn* Elisabeth Reinhardt destaca la formación y fundamentación doctrinal

¹¹ E. REINHARDT, “Romano Guardini y el movimiento Quickborn. Una espiritualidad en el marco de la “Jugendbewegung””, 537.

¹² El inicio de esta asociación se encuentra en la pastoral juvenil que a partir de 1909 realizan de tres sacerdotes: Bernhard Strehler (1872-1945), Clemens Neuman (1873-1928) y Hermann Hoffman (1878-1972).

¹³ *Ibidem*, 539.

¹⁴ *Ibidem*, 547; También puede consultarse H. B. GERL-FALKOVITZ, *Romano Guardini. La vita e l'opera*, 247 y siguientes.

del estilo de vida de la asociación. “Guardini aportó profundidad teológica y fundamentación objetiva al estilo de vida que ya se practicaba en el *Quickborn*. (...) Quería formar la fe de los jóvenes, que tenía una fuerte carga subjetiva, mediante la verdad objetiva”¹⁵. Para ello, echó mano del método del contraste, “señalándoles los contrastes y haciéndoles pensar, de modo que esa fe fuera poseída también subjetivamente y se convirtiera en convicción (...) Así por ejemplo, les mostraba a la Iglesia como lugar donde la autoridad va formando esa libertad, y la obediencia conduce al actuar independientemente”¹⁶. La formación litúrgica fue también otra de las tareas que desarrolló Guardini en el *Quickborn*. Les mostraba la relación entre el silencio y la palabra, meditación interior y la oración vocal, etc. Unido a ello se inició también una renovación estética que bien podría llamarse “estética de la fe”. Esta nueva visión quedó plasmada en la renovación interior que sufrió el castillo y la disposición y decoración de algunas de sus salas. Pero Guardini trabajó sobre todo con los jóvenes cuestiones de formación humana. Muchos de sus encuentros en el *Quickborn* tuvieron como tema las virtudes humanas. Estas pequeñas conferencias o charlas dieron lugar posteriormente a publicaciones como *Cartas sobre la formación de sí mismo*, de la que ya hablamos anteriormente, donde podemos encontrar desarrollados temas como la libertad, la alegría y la veracidad.

Con lo dicho queda justificada la presencia de nuestro autor en el ámbito de la pedagogía, por lo menos, como educador. Debemos ahora justificar su presencia desde un punto de vista académico, es decir, como autor de escritos pedagógicos que contengan una visión o una propuesta pedagógica con rasgos propios. Esto es lo que haremos a continuación.

1.3. Los escritos pedagógicos de Romano Guardini

En todas las obras de nuestro autor podemos encontrar de modo explícito o de manera implícita referencias o textos de temática pedagógica. Pero si debemos seleccionar uno donde esto se aborde de manera central no cabe duda que elegiremos el libro *Grundlegung der Bildungslehre* que podría traducirse como *Fundamentos de una teoría pedagógica* (nosotros nos referiremos a él con este título). Junto a él, debemos señalar tres escri-

¹⁵ E. REINHARDT, “Romano Guardini y el movimiento Quickborn. Una espiritualidad en el marco de la ‘Jugendbewegung’”, 542.

¹⁶ *Ibidem*.

tos sobre la libertad que el mismo Guardini afirmó formaban una unidad con el anterior¹⁷. Estos son: *Libertad Viviente*, *Libertad e inmutabilidad* y el *Espíritu viviente*, traducidos al castellano en el volumen *Cristianismo y Sociedad*¹⁸. Estos cuatro ensayos contienen el núcleo fuerte de la propuesta pedagógica de Guardini. Sin embargo, no son los únicos. Existen otros que más que centrarse en una fundamentación antropológica de la pedagogía se detienen en algunos aspectos del fenómeno en cuanto tal. Así, conviene tener en cuenta las páginas dedicadas a la educación del volumen *Ética. Lecciones en la Universidad de Múnich*¹⁹. Si seguimos la selección de textos pedagógicos realizada por Carlo Mario Fedeli en *Persona e Libertà. Saggi di fondazione della teoria pedagogica*²⁰ deberíamos añadir a los anteriores textos una parte considerable del volumen *Mundo y persona*²¹ y un ensayo inédito en castellano titulado *El encuentro*²². Por último, mencionar un par de obras que nacen de la misma acción pedagógica con los jóvenes, como la ya mentada *Cartas sobre la Formación de sí mismo* y otra que continúa con esa labor con el hombre maduro titulada *Una ética para nuestro tiempo*²³.

II. El origen de la actividad pedagógica

Justificada la presencia de Guardini en el ámbito de la pedagogía vamos a profundizar en dos puntos centrales de su escrito *Fundamentos de una teoría pedagógica*. El primero de ellos y que abordaremos inmediatamente será el origen de la actividad pedagógica. En el apartado siguiente desarrollaremos el objeto de la pedagogía.

¹⁷ “Los estudios titulados *Libertad viviente*, *Libertad e inmutabilidad* y *Espíritu viviente* forman por ello una unidad y sirven de complemento a mi obra *Fundamentos de pedagogía*”. R. GUARDINI, *Cristianismo y sociedad*, 72.

¹⁸ R. GUARDINI, *Cristianismo y sociedad*, 71-125.

¹⁹ R. GUARDINI, *Ética. Lecciones en la Universidad de Múnich*, BAC, 687-709.

²⁰ C. M. FEDELI, *Persona e Libertà. Saggi di fondazione della teoria pedagogica*.

²¹ R. GUARDINI, *Mundo y persona*, 94-136.

²² R. GUARDINI, *Die Begegnung. Aus einer Ethikvorlesung*.

²³ “En el año 1930 se reunieron las Cartas sobre la educación de sí mismos publicadas en época precedente, y se editaron como libro. Se dirigían a los jóvenes, y en muchas cosas tenía como supuesto previo la atmósfera del Movimiento de Juventudes. Las reflexiones aquí presentes se dirigen a personas mayores y tienen como supuesto previo esos años amargos que hemos vivido desde entonces. Un abismo histórico separa ambos ensayos de doctrina vital; pero, con todo, se pertenecen mutuamente, igual que la juventud y la madurez de una misma persona”. R. GUARDINI, *Una ética para nuestro tiempo*, 111.

II.1. *El origen de la actividad pedagógica: el ser en devenir*²⁴

El origen de la actividad pedagógica se encuentra en un dato común a todo viviente, esto es, el viviente siempre existe en forma de devenir: “Toda forma viviente que conocemos existe en la forma de devenir”²⁵. ¿Qué consecuencias antropológicas y pedagógicas tiene esto?

Ante todo, quiere decir que aquello que yo soy no se constituye a priori. El ser hombre, como el de cualquier viviente, se despliega a lo largo del tiempo. Y concretamente, estar en devenir supone que nuestra existencia no es dada de un modo definitivo y determinante desde el inicio. El devenir antropológico, es decir, llegar a ser uno mismo se constituye a partir de dos dialécticas, polaridades, o usando terminología de Guardini, de dos contrastes.

El primer contraste es el que se configura a partir de la identidad, es decir, lo que uno es actualmente debe considerarse punto de partida de lo que uno puede llegar a ser. Dicho de otro modo, existir en forma de devenir presupone que aquello que llegaré a ser se encuentra en mí en forma de anticipo y, por lo tanto, aquello que he llegado a ser no es algo extraño a mí. Todo esto es lo que queremos significar cuando afirmamos que el proceso formativo está orientado a que el sujeto llegue a ser “uno mismo”. En palabras de Guardini:

Aquello que soy, no es para nada algo extraño a mí: una vez he llegado a ser esto o aquello, no puedo pensar sensatamente no haber llegado a serlo. Más aún, aquello que yo llego a ser de algún modo está presente «como anticipo» en mí, de tal modo que, cuando lo realizo, me doy cuenta que he llegado a ser yo mismo²⁶.

²⁴ “El ser humano nace como una realidad en evolución a partir de su forma originaria, la cual entraña posibilidades que en el transcurso de la vida se realizan mediante tendencias intrínsecas coordinadas y que incluso permanecen en tal condición, en forma de tendencia en devenir cualificado.” R. GUARDINI, *Ética. Lecciones en la Universidad de Múnich*, 689.

²⁵ “Alles Leben, das wir kennen, besteht in der Form des Werdens”. R. GUARDINI, *Grundlegung der Bildungslehre*, 19.

²⁶ “Was ich da werde, ist nichts mir Fremdes. Es ist nicht so, daß ich, wenn ich es bin, gerade so gut denken könnte, ich wäre es nicht. Vielmehr liegt es in irgendeiner Weise bereits in mir vorgegeben, so daß, wenn es geworden ist, ich weiß. Ich bin ich selbst geworden”. *Ibidem*, 20.

En *Ética. Lecciones en la universidad de Múnich* expresará esta misma idea de un modo más claro:

Por eso educar es conducir a la persona en desarrollo hacia lo que todavía no es; pero esto solo puede hacerse desde lo que ella ya es. No cabe educarla para algo absolutamente extraño, sino para algo cuyas bases lleva dentro de sí misma. Cabría decir, en cierto sentido, que sólo es posible educar para algo que la persona ya es en forma de posibilidad: para que llegue a ser ella misma. Por tanto, educación significa ayudar al hombre a encontrarse a sí mismo²⁷.

Pero hay un segundo contraste en este devenir que implica lo humano. Parte del hecho de que para llegar a ser uno mismo debo abrirme a aquello que no soy yo. Solo alcanzaré mi identidad si salgo de mí mismo al encuentro con la realidad: mundo natural, cultura, personas, ideas, arte y todo aquello que llamamos entorno humano. En palabras de Guardini “puedo realizarme a mí mismo, viviendo, solamente si me proyecto más allá de mí mismo hacia aquello que no soy yo; hacia el ente que está delante de mí: las cosas, las personas, las ideas, las obras y las tareas que me esperan”²⁸.

Ahora bien, este proceso de llegar a ser uno mismo tal como lo acabamos de describir siempre se encuentra en riesgo. Existe en el ámbito biológico diversas causas que afectan al desarrollo del viviente: la enfermedad, factores genéticos, amenazas del propio entorno entre otras. Todo ello, desde un punto de vista biológico, también afecta al hombre. Pero en el ámbito humano hay un elemento que no existe en lo biológico y que es clave en el proceso educativo: la libertad.

II.2. La libertad y la inmutabilidad

Escribe nuestro autor: “El acto formativo” ya esté orientado a otra persona, ya lo esté al propio yo— procede de la libertad y aspira a crear libertad. Esto es lo que distingue la formación del hombre del proceso de realización

²⁷ R. GUARDINI, *Ética Lecciones en la universidad de Múnich*, 455.

²⁸ “Ich kann mich selbst lebend nur verwirklichen, wenn ich über mich hinausgehe zu dem, was ich nicht bin; zum Seienden mir gegenüber: zu den Dingen, zu den Menschen, zu den Ideen, zu den Werken und Aufgaben”. R. GUARDINI, *Grundlegung der Bildungslehre*, 21.

de la figura que tiene lugar en el crecimiento del árbol o del animal²⁹. La importancia de la libertad en el proceso formativo es para Guardini fundamental. En otro lugar dirá:

La formación es una configuración del hombre a partir de la libertad y en orden a la libertad. La formación configura al hombre para ser, no lo que tiene que ser necesariamente, como la planta y el animal (pues esto sería el cumplimiento de una ley natural), sino para ser lo que debe ser, es decir, aquello que le está exigido como contenido de su libertad³⁰.

Como en otros ámbitos del ser humano esta libertad se realiza en la figura de un contraste. A la libertad en cuanto tal debe corresponderle otro polo que no la anula sino que la posibilita plenamente. De ahí que Guardini diga: “Ahora bien, es lo inmutable, lo que le otorga a esta libertad su lugar propio, su punto de partida, su meta y su seguridad”³¹. Así pues, libertad e inmutabilidad se configuran como un contraste en cuya tensión se realiza la vida del hombre. Esta inmutabilidad a su vez se presenta en forma contrastada constituyendo los polos del hecho y de la necesidad. El hecho es inmutable, pero en modo distinto a la necesidad. El hecho está mayormente compuesto de nuestra circunstancia³² y los actos que realizamos. La necesidad se sustenta en las leyes naturales físicas, químicas y orgánicas:

Entendemos por ésta aquello que tiene que ser así, aquello que no puede ser de otro modo, y con respecto a lo cual entendemos por qué tiene que ser así; aquello que se basa en una “ley”. Entre estas leyes se encuentran las leyes matemáticas, las físicas y químicas, las biológicas, las psicológicas, las históricas, las culturales, las lógicas y metafísicas, etc.³³

²⁹ R. GUARDINI, “Libertad viviente”, 72.

³⁰ *Ibidem*, 87.

³¹ *Ibidem*, 72.

³² “Todo lo que llamamos entorno concreto es, en su mayor parte, un hecho, y lo mismo ocurre con lo que denominamos lugar histórico, nacimiento y destino. Todo esto podría ser distinto. No es necesario que sea como es. No hay ninguna razón que nos haga comprender que eso tiene que ser así, y que no puede ser de otra manera”. R. GUARDINI, “Libertad e inmutabilidad”, 89.

³³ *Ibidem*.

Los hechos existen, pero podrían no haber existido. Lo necesario, por el contrario, configura la realidad de un modo inexorable. Hemos realizado una acción y ésta una vez puesta en acto se ha introducido en el mundo de lo real de manera inmutable pero no necesaria. Las leyes naturales nunca fallan, jamás existe en ellas la posibilidad de ser o no ser, de lo contrario no podríamos fiarnos del mundo material. Desde un punto de vista antropológico el hecho y la necesidad poseen una importancia capital. Nuestra existencia personal es un hecho aunque nuestro cuerpo esté configurado a partir de leyes biológicas necesarias. El empirismo moderno con su concepción mecánica de la causalidad quiere negar esta realidad. Escribe Guardini:

Se requiere ahogar el sentimiento metafísico elemental –como hace el empirismo, la adoración a las leyes científico-naturales-, o engañarlo –como hace el panteísmo-, para no ver con toda claridad que nuestra existencia es, en última instancia, un hecho y no una necesidad. Ahí está la raíz de lo trágico, que sólo encuentra su solución en la fe: en la fe no sólo en un Dios creador, sino en que ese Dios es el amor y el Padre³⁴.

Por lo tanto, el origen de nuestra vida es un hecho como también mucho del entorno que la rodea. Así mismo, son hechos los actos personales que tiene su origen en mí. Sin embargo, el cosmos material en sentido amplio está configurado de modo necesario y fijo.

La libertad y la inmutabilidad tal como ha sido explicada son necesarias para un verdadero realismo pedagógico. Siendo la libertad, como se ha señalado antes, parte integrante e importante del acto educativo ejercido en uno u orientado a otros, es necesario huir de las concepciones pedagógicas que se fundan en una libertad si referencia a la inmutabilidad, es decir, que se mueven como diría nuestro autor en un idealismo pedagógico:

Es la mentalidad que se halla dominada únicamente por el sentimiento de la libertad; por el sentimiento de que es posible todo; de que todo se puede vencer, y todo se puede realizar, y cambiar, y hacer. Este sentimiento carece de contacto con la realidad, tal como ésta es de hecho. (...) El acto educativo transcurre aquí curiosamente irreal y, por lo mismo, ineficaz³⁵.

³⁴ *Ibidem*, 90.

³⁵ *Ibidem*, 91.

El acto pedagógico solamente es libre si se atiene a lo real que se revela como inmutable en la forma de hecho o necesidad. Debemos atender a los hechos del educando como también a todos los elementos necesarios de su circunstancia.

Si se quiere que la fuerza de la libertad sea real, es preciso que la conciencia de lo inmutable le dé peso; que le dé peso un sentimiento verdadero de lo que existe; de lo que no puede ser de otro modo; de las fuerzas reales, los límites reales, las vías por las que transcurre el acontecer real; un sentimiento verdadero de la manera cómo se realizan las cosas³⁶.

II.3. *Persona y encuentro*

La relación entre la libertad y necesidad no es una relación natural. En la medida que la libertad influye en el devenir más allá de la necesidad natural aparece el espíritu. Y la presencia del espíritu en un individuo nos conduce a la persona. La persona es definida por Guardini con aquel ser único e irrepetible que está en posesión de sí mismo. Por motivos de espacio no podemos detenernos con profundidad en el concepto de persona y nos remitimos a otros estudios³⁷. Simplemente recordar que Guardini distingue dos ámbitos: el lugar donde podemos encontrar a la persona y lo específico de la persona. En relación a lo primero distingue tres niveles. El primero de ellos es la conformación: “(...) significa que los elementos de su constitución, como material, fuerzas, propiedad, actos, procesos, relaciones, no están mezcladas caóticamente, ni tampoco volcados desde el exterior en ciertas formas, sino que se encuentran en conexiones de estructura y función”³⁸. El segundo nivel es la individualidad “unidad cerrada de estructura y funciones”³⁹. El tercer estrato lo denomina Guardini personalidad y “(...) designa la conformación de la individualidad viva, en tanto que determinada a partir del espíritu”⁴⁰. En el fondo se trata de diversos niveles de unidad, la que se da a partir del orden de la materia inerte, la que surge a partir de la vida con el individuo vivo y la que procede de la

³⁶ *Idem.*

³⁷ R. FAYOS, “La noción de persona en Romano Guardini”, 301-319.

³⁸ R. GUARDINI, *Mundo y persona*, 94.

³⁹ *Ibidem*, 95.

⁴⁰ *Ibidem*, 98.

vida espiritual. Sin embargo, con ello, dice Guardini no hemos captado lo específico de la persona:

Persona es el ser conformado, interiorizado, espiritual y creador, siempre que –con las limitaciones de que todavía hablaremos- esté en sí mismo y disponga de sí mismo. “Persona” significa que en mi ser mismo no puedo, en último término, ser poseído. (...) Persona significa que yo no puedo ser habitado por ningún otro, sino que en relación conmigo estoy siempre sólo conmigo mismo; que no puedo ser sustituido por otro, sino que soy único⁴¹.

Así llegamos al centro de la educación, la persona viviente, es decir, ser en devenir que tiene que llegar a ser él mismo en el uso correcto de su libertad como ser único e irrepetible y que en ese proceso puede triunfar o fracasar. Es muy importante subrayar el carácter relacional y dialógico que Guardini presupone en la persona dado que en el ámbito de la pedagogía “Toda promoción de un hombre por otro tiene lugar ya sobre la base del hecho de que es persona”⁴². El modo cómo se da la relación con la realidad, con los otros y finalmente con el Otro recibe el nombre de encuentro. Este sólo es posible en aquel ser que es libre, es decir, que es capaz de superar la necesidad natural y generar hechos en la relación con su entorno. No son capaces de encuentro los animales ni las plantas, aunque estén fuertemente vinculados a su ambiente. El encuentro, de algún modo es creativo, y solo el hombre es capaz de él: “El hombre, pues, está hecho no sólo para la acción recíproca con los otros seres, sino para el *encuentro*, y en su consumación se realiza. Existe referido a *lo* otro y *al* otro, y mientras esté «referido a» se realiza, se edifica y se hace más *él mismo*”⁴³. No podemos detenernos en el análisis del mismo. Sí debemos subrayar su importancia y referir alguna bibliografía para su posible profundización por parte del lector⁴⁴.

⁴¹ *Ibidem*, 104.

⁴² *Ibidem*, 114.

⁴³ R. GUARDINI, *Libertad, gracia y destino*, 40.

⁴⁴ El ensayo clave sobre el encuentro es el ya citado, *Die Begegnung. Aus einer Ethikvorlesung*, Werkbund, Würzburg, 1955, del que no se dispone traducción al castellano. Sobre el “Encuentro” léase también *Libertad, gracia y destino*, 39-41, y sobre todo *Ética. Lecciones en la Universidad de Múnich*, 186-199.

III. El objeto de la pedagogía

III.1. La fragmentación de las ciencias

El apartado anterior nos ha revelado la necesidad del proceso formativo al subrayar que en cuanto vivientes existimos en la forma de devenir. Un devenir que en el caso humano no es espontáneo en su totalidad como el resto de vivientes, hay en él una parte donde la libertad juega un papel primordial. Situamos aquí el origen del proceso educativo. Pero con ello no hemos determinado el contenido de ciencia pedagógica, simplemente hemos señalado su necesidad y origen. A continuación, y siempre de la mano de Guardini, intentaremos determinar cuál es el objeto de estudio de la pedagogía. Esto nos obliga en primer lugar a comentar una idea recurrente en los escritos de Guardini y que también aparece en las primeras páginas de *Grundlegung der Bildungslehre*. Me refiero a la división, autonomía y fragmentación del saber que acontece en la Edad Moderna.

En las primeras páginas de *Fundamentos para una teoría pedagógica* Guardini señala el deseo de la ciencia pedagógica de determinarse a sí misma y distinguirse de las demás. Al describir la autonomía moderna dice así:

Desparece la seguridad, con la que el pensamiento y la acción pasaban de una dimensión a la otra: del plano sobrenatural de la fe al conocimiento natural del mundo; de los territorios de la ética a aquellos del arte; de la filosofía a la política, y así en otros campos. Viene a menos aquella facilidad que permitía aplicar los criterios y las reglas de un sector a los demás, y de acoger resultados y conquistas de una cierta forma de acercamiento a la realidad a las otras⁴⁵.

A partir del Renacimiento y plenamente en la Modernidad se desvanece la unidad del saber. Y con ello se pierde la contemplación de la realidad de manera unitaria. Guardini se distancia de este modo de proceder en sus

⁴⁵ “Es verschwindet auch die Unbedenklichkeit, mit der das Denken und das Handeln aus einem Bereich in de andern übergingen: aus dem Bereich des Glaubens in den natürlicher Kultur; aus dem Ethischen in das Ästhetische; aus dem Philosophischen ins Politische und so fort. Die Unbefangenheit, mit welcher Kriterien des einen Bereichs auf den an der übertragen, Ergebnisse der einen Bemühungs-form in die andere hineingenommen wurden, hört auf.” R. GUARDINI, *Grundlegung der Bildungslehre*, 9.

escritos y no delimita de manera moderna las cuestiones que examina. Así, es habitual encontrar reflexiones de carácter filosófico en obras teológicas y viceversa, comentarios teológicos en ensayos aparentemente filosóficos. Mucho tiene que ver en ello la tarea que se impuso cuando en 1923 inició su docencia en la Universidad de Berlín: la *Weltanschauung* católica, es decir, la concepción o visión católica del mundo⁴⁶. Dicha cosmovisión dotó de unidad a su investigación y le hizo cultivar no solo lo filosófico o teológico sino también la interpretación literaria acercándose a las obras de Rilke, Dante, Dostoievsky o de filósofos como Platón y Sócrates de manera novedosa. La unidad del saber solo puede ser recuperada a partir de aquellas ciencias que en sentido amplio son capaces de hacerlo: la filosofía y la teología. Guardini detecta cierta nostalgia en relación a la unidad del conocimiento en su tiempo,

existe el vivo sentimiento de la imposibilidad de la total pérdida de conexión entre los diversos ámbitos que la voluntad absoluta de autonomía ha traído consigo. Llegan a ser de hora en hora más urgentes los problemas de las relaciones, de la importancia recíproca y de la coordinación de los diversos sectores⁴⁷.

De algún modo lo que llamamos estudios interdisciplinares es una manera contemporánea de recuperar esta unidad perdida que será siempre parcial en la medida que se realice al margen de la filosofía y la teología.

Lo anterior tiene relación, más o menos directa, con la educación cristiana. A nuestro autor le preocupa, pedagógicamente hablando, la tendencia a circunscribir los problemas y cuestiones educativas al margen de las cuestiones últimas y de fundamento. Y con la expresión cuestiones últimas y de fundamento se refiere también al hecho religioso. Le preocupa que el cristiano contemple la existencia humana y todo lo referente a ella de modo pagano. Por ejemplo, que use categorías modernas en su consideración del mundo. Esto se hace evidente en el uso del término naturaleza. Guardini afirma que el mundo como totalidad de lo existente no es natural. Lo que

⁴⁶ Cf. R. GUARDINI, “La esencia de la concepción católica del mundo”, 9-27.

⁴⁷ “(..)das Gefühl die Totalität der menschlichen Existenz als der Einheit der verschiedenen Gegenstandsbereiche, Grundakte, Werte und Kriterien. Das Gefühl dafür, wie unmöglich die vom absoluten Autonomiewillen herbeigeführte Zusammenhanglosigkeit der Bereiche ist. Die Probleme der Beziehung, der Wechselbedeutung, der Einfügung werden dringlich.” R. GUARDINI, *Grundlegung der Bildungslehre*, 11-12.

denominamos naturaleza no existe y no es un constructo moderno⁴⁸. El mundo como totalidad es creación, es decir, es obra, es un hecho, no algo en sí mismo necesario. Sin embargo, el cristiano piensa el mundo como naturaleza. De ahí que Guardini escriba:

Es tiempo de que el pensamiento cristiano tome conciencia de su situación. Que se percate de que pienso algo cristiano, pero en gran medida, no de manera cristiana. Cuando reflexiona sobre las cosas de la fe, se encuentra como en una isla; en cuanto la abandona y piensa el mundo, cultiva la ciencia y filosofa, piensa como quien no cree⁴⁹.

En el ámbito de la educación puede darse algo similar. Cierto que existe el riesgo que las cuestiones últimas deformen y desplacen el objeto propio e inmediato de la pedagogía. Sin embargo, no pueden ser eludidas. Se trata, según nuestro autor, de pasar de una moderna autonomía absoluta a una ponderada autonomía relativa. Si el fin último del hombre es Dios, no se puede hacer en pedagogía como si Dios no existiera: “Es una comedia grotesca, admitir que Dios existe, pero pedagógicamente actuar como si él no existiera. Él existe, y una doctrina formativa que prescindiera de Él termina en una bancarrota más o menos velada”⁵⁰.

Poco o nada tiene que ver esto con una posible materia de religión en un programa de estudios. Se trata de configurar la educación a la luz de la persona humana que está orientada constitutivamente a la persona divina.

III.2. *La figura*

Tras estas consideraciones sobre la unidad del saber y cómo puede afectar al hecho formativo nos centramos ahora en el objeto de la ciencia pedagógica. Descarta Guardini, en razón de su reduccionismo, dos posiciones clá-

⁴⁸ “(...) Lo que el hombre de la Edad Moderna entiende por ‘mundo’ es un malentendido. Lo que él llama ‘naturaleza’ es algo que no existe. El mundo no es naturaleza. (...) No es aquello sobre lo que el hombre no puede preguntar qué hay detrás o qué hay más allá. El mundo no es ‘naturaleza’, sino ‘obra’”. R. GUARDINI, *Sobre el sentido cristiano del conocimiento*, 140.

⁴⁹ *Idem.*

⁵⁰ “Es ist in groteskes Spiel, anzunehmen, Gott sei, aber pädagogisch zu tun, als sei Er nicht. Er ist; und eine Bildungslehre, die von Ihm absieht, en-det in einem mehr oder weniger verschleierten Bankrott”. R. GUARDINI, *Grundlegung der Bildungslehre*, 31-32.

sicas que colocan el objeto de la pedagogía en la formación o educación de las dos principales facultades humanas: el conocimiento y la voluntad. Para la primera la educación consistiría en la adquisición de un conocimiento universal y unitario de todas las ciencias. Posición que encuentra sus raíces en Sócrates y Platón y que siglos más tarde serán patrimonio del medievo. Educar consistirá en el perfeccionamiento del intelecto como facultad que distingue al hombre del resto de los vivientes. Para la segunda posición, la que pone el centro pedagógico en la voluntad, la pedagogía debería centrarse en el arte de vivir, en la educación de la voluntad, del querer y del actuar. Esta corriente encontraría sus raíces en el helenismo donde abundaron las escuelas que redujeron la filosofía a ética, entendiendo esta última como arte de vivir o de alcanzar la felicidad y cuyo máximo representante sería el estoicismo. Por último, Guardini señala una posición pedagógica que considera la formación como la actividad conducente a la plenitud orgánica del ser humano, a la lucha por alcanzar el vigor y desarrollo de su organismo. Las tres posiciones caen en el mismo defecto: "(...) falta en ellas la percepción de lo específico pedagógico. Éstas subordinan inmediatamente el proceso de la formación a un único ámbito de valor -aquel del conocimiento, o a aquel de la ética, o de la imagen estética y conformidad de la especie⁵¹.

Guardini nos invita a la contemplación del hombre en su unidad, como totalidad existente, sin parcialidades. De esta visión emana como primer dato el hecho que el hombre es ante todo una figura (*Bild*⁵²). El hombre se configura, existe, se despliega y deviene en la figura o forma de viviente. Desde esta perspectiva superamos toda parcialidad, pues la figura vivien-

⁵¹ "Es fehlt ihnen das Spezifisch-Pädagogische. Sie ordnen den Bildungsvorgang unmittelbar einem einzelnen Wertbereich unter: dem der Erkenntnis, oder des Ethischen, oder des Ästhetisch-Gattungsmäßigen, ohne daß der spezifisch-pädagogische Wert rein herausgeholt wurde". *Ibidem*, 40

⁵² En relación al término *Bild* debemos hacer algunas consideraciones. Si bien una traducción directa debería ser imagen, hemos optado por el término figura pues en el contexto en el que es usado se deduce que quiere expresar más que una imagen, se quiere comunicar lo que percibimos al contemplar un viviente, es decir, una figura viva, una realidad que no es una simple imagen, sino la configuración de una realidad con sentido propio. Que el término *Bildung*, emparentado con el anterior, se traduzca por educación puede ayudarnos en lo que queremos expresar. Usaremos a lo largo del texto indistintamente figura, figura viviente o forma viviente. Por otro lado, debemos recordar que *Bildung* es un tema central de la pedagogía alemana y en relación a él existe una amplia bibliografía. Reseñamos tan solo un reciente estudio introductorio sobre el término por si se quisiera ahondar en el estudio del mismo: A. SIANES-BAUTISTA, *Bildung: concepto, evolución e influjo en la pedagogía occidental desde una perspectiva histórica y actual*, 99-111.

te del hombre no permite ningún reduccionismo ya que es una totalidad. Ahora bien, qué es una figura (*Bild*) para Guardini. Es el modo como está ordenada y estructurada la realidad: “(...) partimos del hecho de que todo lo existente consiste en figuras”⁵³. Desde lo más simple, como los átomos, pasando por las moléculas, materia inerte, hasta llegar a los vivientes, la realidad está ordenada según figuras, es decir, formas que tienen partes y estructuras pero que solo son captadas en su auténtico sentido como totalidades. La figura

es una unidad constituida por una pluralidad de elementos, una unidad que no puede ser fragmentada en modo sensato. Para el individuo, la figura es el rostro auténtico, la imagen integral de sus determinaciones esenciales. La figura del ser, en la medida que representa su existencia concreta⁵⁴.

Esta figura en el caso de los vivientes y por ello también del hombre, no abarca únicamente la estructura física, abraza también el despliegue del viviente en sus diversas etapas de desarrollo.

Las figuras son múltiples y variadas se encuentran en todos los grados de ser, esto es, desde la materia inerte con sus pautados dinamismos químicos e inerciales hasta los vivientes más complejos. Figuras se encuentran en el mundo molecular y subatómico, y figuras son los sistemas solares y las galaxias. A nosotros nos interesa una: la figura del hombre. En él se da algo propio y específico de todo viviente y que subraya constantemente Guardini en sus escritos:

Aquí encuentro un “dentro” y un “fuera”. Esto se revela en la forma como se relacionan las partes u órganos anatómico-internos con los externos; en los fenómenos de la sensibilidad y del movimiento; en el modo de vincularse los procesos de la conciencia con los corporales, o las actividades internas psíquicas con las más superficiales⁵⁵.

⁵³ R. GUARDINI, *Ética, Lecciones en la Universidad de Múnich*, 386.

⁵⁴ „Bild“ ist aus Vielheiten aufgebaute Gestalt, die in sinnvoller Weise nicht mehr aufgelöst werden kann. Für das Individuum ist „Bild“ der Inbegriff seiner Wesensbestimmungen. Seinsbild, sofern es die Struktur seiner konkreten Existenz darstellt”. R. GUARDINI, *Grundlegung der Bildungslehre*, 43.

⁵⁵ R. GUARDINI, *El Contraste. Ensayo de una filosofía de lo concreto viviente*, 68. Ver también R. GUARDINI, *Grundlegung der Bildungslehre*, 44.

Los seres inertes no presentan el contraste dentro - fuera. No son más que lo que vemos, se agotan en su exterioridad porque carecen de una interioridad que dirija una actividad interior o su adaptación al mundo externo. En el hombre dicha interioridad está presente, pero merced a la presencia del espíritu, es simplemente un primer escalón a una profundidad mayor, aquella que podríamos denominar intimidad. La interioridad natural es propia de la vida vegetativa y también de la vida psíquica ligada a la actividad de los sentidos externos e internos y a los apetitos sensibles. La intimidad consiste en otra cosa: el hombre está ante sí mismo “puede existir delante de sí, y en sí; puede también salir de sí mismo, y a sí mismo volver. De este modo, el espíritu es, respecto de la naturaleza, íntimo en un modo totalmente nuevo”⁵⁶. Así pues, la figura del hombre, que es una totalidad y una unidad existente, se encuentra configurada a partir de tres niveles: físico, psicofísico y espiritual⁵⁷. Pero repito, el hombre se presenta como una unidad.

El hombre a su vez genera diversas figuras: “todo lo humano está compuesto por esta clase de figuras”⁵⁸. Gran parte de la *Ética. Lecciones en la universidad de Múnich* está dedica a análisis de estas figuras a las que Guardini otorga gran importancia:

(...) pues esas figuras, por una parte, son figuras del ámbito del ser en cuanto que en ellas se muestra lo que es ser hombre: por ejemplo, en un encuentro y en las diferentes relaciones que de él se derivan (relaciones de confianza, de trabajo en común, de lucha, etc.). Pero al mismo tiempo estas figuras son también figuras del ámbito de la norma y de los valores y, por tanto, formas básicas del quehacer ético⁵⁹.

Las figuras en la vida del hombre no se presentan independientes unas de otras, sino como un conjunto bien trabado donde se reclaman entre todas mutuamente y se establecen relaciones. Una de las figuras expuestas en *Ética. Lecciones en la universidad de Múnich* es la educación. Pues bien, el

⁵⁶ “Als Person besitzt er sich selbst in Bewußtsein, Freiheit und Tat. Er ist für sich; kann bei sich, in sich sein; kann ausgehen und zu sich zurückkehren. So ist er der Natur gegenüber in einem ganz neue Sinne „innerlich””. R. GUARDINI, *Grundlegung der Bildungslehre*, 45.

⁵⁷ Niveles paralelos a los que hemos considerado de la persona: conformación, individualidad y personalidad.

⁵⁸ R. GUARDINI, *Ética, Lecciones en la Universidad de Múnich*, 388.

⁵⁹ *Ibidem*, 389.

objeto de estudio de la pedagogía sería la figura de la educación. Con palabras de Guardini,

La reflexión sobre estos temas: cuál sea en general la figura del hombre, cuál sea aquella propia del hombre de hoy, y de este grupo, y en fin de este singular individuo, que la tiene que realizar en sí mismo; cómo se lleve a cabo tal realización; cuáles son sus particulares fenómenos constitutivos; qué la facilitan, qué la obstaculizan; qué técnicas sostengan el proceso -la indagación metódica sobre estos asuntos es la pedagogía como ciencia⁶⁰.

III.3. *La realización de la figura*

¿Cómo se realiza la figura en la realidad concreta? A partir de un primer contraste cuyos polos denominaremos Forma (*Form*) y plenitud (*Fülle*)⁶¹. Con ello Guardini se une a los que afirman la necesidad en pedagogía de un contenido o ideal de la figura humana como con quienes defienden que tal ideal no existe y tan solo encontramos individuos únicos e irrepetibles. En el fondo ambas posturas tienen su parte de verdad que nuestro autor reconoce. La figura no existe fuera de la vida sino en el singular viviente como tensión entre un contenido ideal y una disposición singular a recibirla: Forma (*Form*) y plenitud (*Fülle*). Y esto es así porque, como ya se señaló, todo viviente existe en forma de devenir. El hecho formativo solo es posible en la medida que la forma presente en el singular (como anticipo) se realice en este mismo singular que contiene en sí la capacidad de recibirla y actualizarla con mayor o menor acierto.

Al mismo tiempo la figura viviente se realiza a partir de otro contraste. El viviente es un individuo que en el caso del hombre existe en la forma de persona. Esta implica la singularidad e irrepetibilidad en grado sumo. La persona es insustituible, nadie puede estar por ella, está ante sí y dispone de sí, no

⁶⁰ “Die Besinnung darauf, was das Bild des Menschen überhaupt, das des heutigen, das dieser Gruppe, endlich dieses Einzelnen sei, der jenes Bild in sich zu verwirklichen hat; wie diese Verwirklichung vor sich geht; welches darin die einzelnen Phänomene sind; was fördert und was hemmt; welche Techniken den Vorgang unterstützen – die methodische Erforschung von alledem ist Pädagogik als Wissenschaft.” R. GUARDINI, *Grundlegung der Bildungslehre*, 49.

⁶¹ En relación al contraste Forma (*Form*) y plenitud (*Fülle*) y al contraste (*Einzelheit*) –totalidad (*Ganzheit*) consultar los contrastes intraempíricos en R. GUARDINI, *El contraste. Ensayo de una filosofía de lo viviente-concreto*, 83-98.

pertenece a nadie y lo suyo es la posesión de sí. Sin embargo, este modo de ser terminaría en un solipsismo sino perteneciera también a su idiosincrasia la apertura a la realidad y a los demás. También dijimos anteriormente que el viviente solo se realiza a partir de lo que no es él. A esto que no es él pero que forma parte de él en la medida que la circunda (circunstancia – *circum stare*) lo podríamos denominar situación. Este entorno, también cambiante y en devenir, interpela a la persona y exige en cada momento una respuesta nueva y creadora. En estas decisiones la persona humana se realiza y manifiesta. Pero esta apertura del hombre a la realidad tiene como transformo una totalidad. El hombre es apertura al infinito. Y aquí surge un nuevo contraste que tiene por un lado el polo de la singularidad (*Einzelheit*) transida de finitud y contingencia que en cada momento tiene que elegir, y por otro lado el polo de lo incondicional, de lo eterno, de la totalidad (*Ganzheit*). Aparece el sentido trágico de la vida que los griegos supieron captar al señalar en el hombre finito una apertura al infinito. De algún modo el hombre se siente incompleto. Esto es en esencia la tragedia griega, la vida humana, su destino. En este punto Guardini se revela discípulo de Platón:

Su filosofía ha puesto en claro para siempre una cosa: tras la confusión de la sofística ha mostrado que existen valores incondicionados, que pueden ser conocidos y, por tanto, que hay una verdad; que esos valores se reúnen en la elevación de lo que se llama ‘el bien’, y que ese bien puede realizarse en la vida del hombre, según las posibilidades dadas en cada caso⁶².

Y aplicando esto a nuestro tiempo añade: “nuestro tiempo, a pesar de su escepticismo, anhela una interpretación de su vida diaria hecha a partir de lo eterno”⁶³. El descubrimiento de este horizonte moral trascendente, su fundamentación filosófica y las tareas éticas que le proponen al hombre deben ser también objeto de reflexión pedagógica.

IV. Conclusión o epílogo

Quisiera concluir este pequeño estudio recordando uno de los objetivos propuesto al inicio del mismo, es decir, justificar la presencia de Guardini

⁶² R. GUARDINI, *Una ética para nuestro tiempo*, 109.

⁶³ *Ibidem*, 109-110.

en el ámbito de la pedagogía. Para ello, y en primer lugar, expusimos su tarea como educador en el movimiento *Quickborn* y recopilamos algunas obras pedagógicas. Posteriormente nos centramos en una de ellas: *Fundamentos de una teoría pedagógica* y determinamos a su luz el origen de la actividad pedagógica y al objeto de la misma. El trabajo realizado en orden a estos fines nos ha revelado algunos elementos que quisiera exponer a modo de epílogo más que de conclusiones.

El primer elemento que quisiera destacar es la presencia del “contraste” (*Gegensatz*) tanto en su labor formativa como en sus escritos pedagógicos. Las aparentes contradicciones con las que se enfrenta el joven en su tarea ética son resueltas por nuestro autor a partir del contraste. La vida es un abanico infinito de contrastes cuyos polos no se oponen en modo contradictorio sino contrario. La obediencia y la libertad, el silencio y la palabra, la actividad y el reposo, la oración vocal y la meditación, lo interno y lo externo, la soledad y la comunidad, son oposiciones polares en cuya tensión se realiza la vida del hombre. Además, el contraste ha aparecido en nuestra exposición cuando indagamos sobre el origen de la actividad formativa como también cuando nos detuvimos en la determinación del objeto de la pedagogía. En el primer caso al subrayar el hecho de que nuestra existencia se da en la forma devenir y ésta supone por un lado una identidad entre lo que soy y puedo llegar a ser; por otro lado, exige la necesidad de abrirse a la exterioridad para vivificar la interioridad. En el segundo caso, al descubrir que el objeto de la actividad pedagógica, la figura viviente (*Bild*), se realiza en las modalidades contrastadas de la Forma (*Form*) y la plenitud (*Fülle*), la singularidad (*Einzelheit*) y la totalidad (*Ganzheit*).

El segundo elemento es la centralidad de la antropología en la propuesta pedagógica de Guardini. Aunque no se ha desarrollado suficientemente, sí hemos subrayado la importancia de la persona en el hecho educativo. Ésta para Guardini es un viviente que supone tres niveles: la configuración estructural a partir de los elementos naturales, la singularidad del individuo propia del viviente y la personalidad que indica unicidad que emana de la presencia del espíritu. Este viviente – concreto, dotado de interioridad es poseedor además de intimidad, y por lo tanto es capaz de estar en sí, tenerse a sí mismo, poseerse, ser dueño de sí. La persona así descrita es el sujeto de la educación⁶⁴, ella es una figura viviente (*Bild*) que se encuentra en devenir, que existe en

⁶⁴ “Toda promoción de un hombre por otro tiene lugar ya sobre la base del hecho de que es persona”. R. GUARDINI, *Mundo y persona*, 114.

forma de promesa, es decir, que en sí misma contiene a modo de boceto lo que puede llegar a ser. Ahora bien, la persona está abierta a la realidad divina:

Sin Dios no puede existir la persona finita. No sólo porque Dios me ha creado y en él solo encuentro el sentido de mi vida, sino porque existo orientado hacia Dios. Mi persona no está concluida en lo humano, de tal suerte que pueda situar su Tú en Dios, o renunciar a ello o rechazarlo, y, sin embargo, seguir siendo persona. Mi ser-yo consiste, más bien, de modo esencial, en que Dios es mi Tú⁶⁵.

Si esto es así, y como tercer elemento a destacar, ¿qué lugar tiene el hecho de la Revelación Cristiana y la Redención en el ámbito de la pedagogía? Se ha dicho en nuestros días que la pedagogía está centrada en los medios y se olvida del fin. ¿Deben tener presente las ciencias de la educación el fin último del hombre? Con cierto discernimiento y de modo adecuado debe estar presente este dato en el proceso educativo por dos motivos. El primero de ellos ya se ha expuesto en páginas anteriores, esto es, el hecho cristiano, Revelación y Redención, no es algo que se pueda añadir al hombre o hacer caso omiso del mismo según los contextos; el segundo motivo no es otro, como nos recuerda Guardini, que el dato de que la misma existencia cristiana se desarrolla en nosotros en forma de devenir⁶⁶. A la vida natural se le añade la sobrenatural en forma de semilla que progresivamente va transformando y creciendo en el hombre hasta dar lugar a la existencia cristiana. Así, Guardini llega a escribir:

(...) Yo no soy cristiano, sino que, si Dios me lo concede, estoy en camino de serlo. No en la forma de una propiedad o de una posición desde la que juzgar a los otros, sino en un movimiento. (...) Nada se me ha dado a modo de seguridad; sino que todo se me ha dado sólo a modo de punto de partida, de camino, de desarrollo, de confianza, de esperanza y de súplica⁶⁷.

⁶⁵ R. GUARDINI, *Mundo y persona*, 122.

⁶⁶ “Algo vivo, pues, que ha de echar raíces, desarrollarse y dar fruto. Lo que viene de Dios, no es algo acabado, sino un comienzo. (...) En este sentido se podría decir mucho. Siempre se haría patente el principio básico de que las cosas de Dios no vienen como resultados concluidos, sino como comienzos vivos; que no son sistemas consolidados, sino crecimiento de forma en forma. Pero el hombre debe prepararse para lo que viene, aceptarlo puramente, trazar relaciones con ello; entonces la lógica de la vida divina le llevará de un paso a otro...”. R. GUARDINI, *Verdad y orden*, 18-19.

⁶⁷ R. GUARDINI, *El Señor*, 363.

Podríamos detenernos en más aspectos que de manera más profunda o de modo tangencial han ido emergiendo de nuestras reflexiones. Pero debemos de concluir. Lo hacemos retomando la hipótesis con la iniciamos este escrito, es decir, cuestionando la legitimidad de Romano Guardini en el ámbito de la pedagogía. Creo que después de lo expuesto no hay duda de que Guardini tiene un lugar en la pedagogía, por lo menos, en el ámbito de la educación cristiana. Así lo han entendido expertos en el tema como Carlo Mario Fedeli:

En verdad él no solo ha sido teólogo o pensador entre los más agudos y originales de nuestro tiempo, sino también un gran educador – hasta el punto de poder ser considerado «el más grande pedagogo de nuestro tiempo». Ciertamente es imponente su contribución en el plano existencial de la educación como arte viva, en contacto con los jóvenes, a los cuales dedicó gran parte de su tiempo y sus energías; pero es digno de notar también en la dimensión más específicamente científica, como «ciencia del espíritu» (*Geisteswissenschaft*) –en particular como ciencia del fenómeno y de la praxis educativa⁶⁸.

Referencias bibliográficas

ASCENZI, A. (2003). *Lo Spirito della Educazione. Saggio sulla pedagogia di Romano Guardini*, Milano: Vita e pensiero.

FAYOS, R. (2010). La noción de persona en Romano Guardini. *Espíritu*, 139, 301-319.

FEDELI, C.M. (1987). *Persona e Libertà. Saggi di fondazione della teoria pedagogica*. Brescia: Editrice La Scuola.

— (1995). *Romano Guardini filosofo dell'educazione*. Milano: I.S.U. Università Cattolica.

— (2003). *Pienezza e compimento. Alle radici della riflessione pedagogica di Romano Guardini*. Milano: Vita e pensiero.

⁶⁸ C. M. FEDELI, “Introduzione” en *Persona e libertà. Saggi di fondazione della teoria pedagogica*, 6; traducción del autor del original italiano. Matizamos que la expresión “ciencia del espíritu” (*Geisteswissenschaft*) que aparece en esta cita no indica una relación directa de Guardini con Dilthey o Spranger, ni por supuesto el término espíritu está emparentado con una concepción hegeliana del mismo.

- (2008). *L'educazione come esperienza: il contributo di John Dewey e Romano Guardini alla pedagogia del Novecento*. Roma: Aracne, Roma.
- (2018). *Guardini educatore*. Lecce: Pensa Multimedia.
- GERL-FALKOVITZ, H. B. (1988). *Romano Guardini. La vita e l'opera*. Brescia: Morcelliana.
- GUARDINI, R. (1955). *Die Begegnung. Aus einer Ethikvorlesung*. Würzburg: Werkbund.
- (1960). *Verdad y orden*, Vol III. Madrid: Cristiandad.
- (1964). *Voluntad y verdad*. San Sebastián: Dinor.
- (1982a). La esencia de la concepción católica del mundo. En *Cristianismo y sociedad*. Salamanca: Ediciones Sígueme, 9-28.
- (1982b). Libertad viviente en. En *Cristianismo y sociedad*. Salamanca: Ediciones Sígueme, 71-88.
- (1982c). Libertad e inmutabilidad en *Cristianismo y sociedad*, Salamanca: Ediciones Sígueme, 89-104.
- (1982d). Espíritu viviente. En *Cristianismo y sociedad*. Salamanca: Ediciones Sígueme, 105-126.
- (1992). *Apuntes para una autobiografía*. Madrid: Encuentro.
- (1996). *El contraste. Ensayo de una filosofía de lo viviente-concreto*. Madrid: BAC.
- (2000a). *Ética. Lecciones en la Universidad de Múnich*. Madrid: BAC.
- (2000b). *Grundlegung der Bildungslehre*. Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag.
- (2002). *Una ética para nuestro tiempo*. Madrid: Cristiandad.
- (2002). *El Señor*. Madrid: Cristiandad.
- (2016). *Experiencia religiosa y fe*. Madrid: BAC.
- (2017). *Cartas sobre la formación de sí mismo*. Madrid: Palabra. (Reedición).
- LÓPEZ QUINTÁS, A. (2001). *La verdadera imagen de Romano Guardini*. Pamplona: EUNSA.
- REINHARDT, E. (2004). Romano Guardini y el movimiento Quickborn. Una espiritualidad en el marco de la “*Jugendbewegung*”. En J. I. SARANYANA CLOSA ; J. A. GIL TAMAYO et al. (coord.), *El caminar histórico de la santidad cristiana de los inicios de la época contemporánea hasta el Concilio Vaticano II* Pamplona: Servicio de Publicaciones Universidad de Navarra, 535-550.
- SIANES-BAUTISTA, A. (2017). Bildung: concepto, evolución e influjo en la pedagogía occidental desde una perspectiva histórica y actual. *Revista Española de Educación Comparada*, 30 (2017), 99-111.
- Zucal, S. (2008). Ratzinger e Guardini: un incontro decisivo. *Vita e pensiero*, 4, 79-88.