

RAZÓN EDUCATIVA EN RAMIRO FLÓREZ. EDUCACIÓN PARA LO NUEVO

Por TERESA CID

Universidad CEU San Pablo

Lo nuevo es aprender a ser

R. FLÓREZ, *Razón educativa*, 242

1. UNA NUEVA EDUCACIÓN PARA UNA SOCIEDAD CONFUSA

Para entrar en el tema de la educación, comenzaremos recordando unas palabras del profesor García Hoz: «Hoy hay más escuelas, absoluta y relativamente hablando, que jamás hubo. Hay más puestos escolares, más universidades. Parece que deberíamos estar más satisfechos que nunca con el desarrollo de la educación. Y, justamente, ocurre lo contrario. Se tiene la impresión de que a medida que se extiende la educación se extiende también el descontento. A más educación, más frustración» (García Hoz, 1980, 365). Estas palabras, escritas en el año 1980, siguen teniendo vigencia hoy. No vamos a entrar aquí en las causas que han llevado a esta situación. Pretendemos simplemente constatar el hecho: el problema educativo no es un problema de cantidad sino de calidad, dado que, como acabamos de ver, la mayor cantidad de instituciones escolares no ha ido acompañada de una mayor satisfacción.

¿Qué ha ocurrido para llegar a esta situación? Echemos una rápida mirada a nuestro pasado más cercano. Al terminar la Segunda Guerra Mundial, era necesario reconstruir el mundo. La reconstrucción pasaba, en la

mente de muchos hombres, por un quehacer educativo eficaz. Y así se hicieron reformas encaminadas a lograr que la educación respondiera a las esperanzas que tenía puestas en ella el hombre moderno. Al mismo tiempo, las condiciones de la sociedad iban cambiando vertiginosamente. En el mismo año 1945 aparecía el primer ordenador electrónico del mundo. Iban a empezar los cambios rápidos de la sociedad. En apenas cuarenta años se habló de la revolución electrónica, atómica, informática, telemática, nombres que fueron apareciendo sucesivamente y que marcan, a su vez, distintos aspectos del nuevo periodo histórico que estamos viviendo a pasos agigantados. Pero ¿cómo afectan estos cambios a la educación?

Los años cuarenta vieron renovar el *optimismo pedagógico*; puesto que las armas eran un elemento de destrucción, la humanidad podía encontrar solución a sus problemas en la educación. En los años posteriores tal esperanza se vio frustrada. Al optimismo naciente siguió un periodo de desconcierto que hizo ver la incapacidad del sistema educativo para resolver los problemas de la vida humana. Tales convulsiones que se iniciaron en los años sesenta en los grandes centros universitarios de Estados Unidos y Japón, tuvieron su expresión más conocida en la famosa revolución de mayo del 68 francés.

La caracterización de esta nueva sociedad se suele expresar con dos términos: sociedad postindustrial para referirnos al aspecto económico y productivo de la vida, y hablamos de una mentalidad posmoderna si la intención se dirige predominante al mundo de las ideas y las actitudes. Hablar de sociedad postindustrial es aludir directamente al mundo de la *técnica*, hablar de *postmodernidad* es referirse preferentemente al mundo del pensamiento. La *técnica* responde a la idea de *progreso lineal* en el que cada conquista sirve como fundamento y punto de partida para la siguiente. Sin embargo, en el mundo del pensamiento el panorama es bien diferente. No hay un progreso lineal sino más bien un vaivén del pensar: existencialismo, neopositivismo, estructuralismo, neomarxismo, filosofía analítica, son otros tantos modos de pensar que ha ido naciendo y agonizando en la época postmoderna.

La evolución técnica y la evolución intelectual, a pesar de la diferencia señalada, tiene *en común* un menosprecio de lo viejo. Se ha escrito con razón que a los hombres les ha acometido una extraña fiebre por *cambiarlo todo*. Los dos diferentes caminos, el de la técnica y el del pen-

samiento, se manifiestan con claridad en el campo educativo. Así, en la educación y la Pedagogía de la posmodernidad se manifiestan, entrelazadas, la continuidad de la técnica y las oscilaciones del pensamiento.

La continuidad técnica tuvo su máximo representante en el pragmatismo de Skinner, en el que el concepto de «ingeniería educativa» y la técnica de la «enseñanza programada» colmó la ilusión de quienes esperaban de la técnica la solución a los problemas humanos¹. El optimismo pedagógico de la primera década de la postguerra viene a ser como la síntesis de la modernidad pedagógica: *la educación salvará al mundo*. En la década de los cincuenta las cosas cambiaron. A la vez que la educación se tecnificaba, se fue generando una inquietud, una agitación interna, que al principio permanece larvada pero que tuvo una manifestación explosiva en la década siguiente. La agitación universitaria se extiende por todo el mundo. Al mismo tiempo, el movimiento «antiescuela» también toma cuerpo, una extraña mezcla de existencialismo, nihilismo, y neomarxismo se hallan en el fondo de este movimiento.

El rápido recorrido que acabamos de hacer sobre las condiciones de la llamada sociedad posmoderna que más directamente han influido en la educación, produce una actitud de desconcierto. La educación se ha quedado sin rumbo claro. Desarrollo técnico y desorientación doctrinal. Parece ser que algo tiene que ver lo uno con lo otro. Los instrumentos técnicos, liberando al hombre de actividades repetitivas, pueden facilitar su actividad creadora. Pero, de hecho, los medios de comunicación social no parece que hagan al hombre más creativo, sino que más bien tienden a superficializarle, derramándole en una actitud pasiva frente a la abundancia de información sensible. Los medios de comunicación suministran «noticias», icónicas o verbales, pero éstas no son fruto de la observación directa, con lo cual se anquilosa la facultad de enfrentarse directamente con la realidad para conocerla. La «noticia» es una imagen «filtrada» por el que informa.

De esta manera, la dificultad de pensar, y la pereza de pensar, disimulada en la pura adquisición de noticias, viene también a facilitar la manipulación de la mente y la actividad humana que, en lugar de regirse por decisiones propias, acepta la valoración de la realidad que le ofrecen los medios de comunicación, sin realizar el esfuerzo de someterlos a crítica.

¹ La obra de Skinner, *La tecnología de la enseñanza*, publicada originariamente en 1968 y traducida al español doce años después, ha tenido una amplia influencia.

Así, «el *hombre* se convierte en un *ser dirigido* por otros que acepta las ideas y utiliza las cosas sin preocuparse por comprender su sentido. La libertad desaparece en la abundancia de información que no se digiere, la técnica domina a la persona» (García Hoz, 1991, 342).

G. Sartori, en su obra *Homo Videns. La sociedad teledirigida* (1998), ha llamado la atención sobre los efectos de la revolución multimedia. Advierte que esta revolución está transformando al *homo sapiens*, producto de la cultura escrita, en un *homo videns* para el cual la palabra ha sido reemplazada por la imagen. La primacía de la imagen, es decir, de lo visible sobre lo inteligible, lleva a un *ver sin entender* que ha acabado con el pensamiento abstracto. La tesis de fondo del libro es que un hombre que pierde la capacidad de abstracción es *eo ipso* incapaz de racionalizar y es, por tanto, un animal simbólico que ya no tiene capacidad para sostener y menos aún para alimentar el mundo construido por el *homo sapiens*.

2. EL DILEMA PRESENTE: ¿EDUCACIÓN O VACIAMIENTO DEL HOMBRE?

El profesor R. Flórez, en su obra, *Razón educativa* (1991), llama la atención sobre «el colosal *giro* de nuestro presente, que más que un viraje de recodo en la historia, se parece a un *salto mortal* en el vacío. La sensación de naufragio de nuestra cultura, y con ello de la quiebra de la escala de valores recibidos, es tan generalizada y compartida, que al mentar la palabra *educación*, se nos dispara inmediatamente a todos el inesquivable interrogante: educar, ¿para qué? ¿a qué creencia fundante se puede recurrir para cimentar de nuevo eso que se llama educación? » (Flórez, 1991, 226).

Ciertamente, la frustración ante los resultados del proceso educativo a la que aludíamos anteriormente nace, más que de una situación absoluta o aisladamente considerada, de la enorme diferencia que existe entre lo que se espera de los centros educativos y lo que realmente dan. Por ello, debemos preguntarnos: ¿por qué la educación no proporciona lo que se espera de ella? Posiblemente podrían aducirse muchas razones, pero en el fondo de todas ellas late, como advierte el profesor García Hoz: «el *falseamiento* del *concepto* mismo de *educación* o, dicho con otras palabras,

la sustitución del proceso educativo por otra cosa, aparentemente igual, pero en realidad distinta» (García Hoz, 1980, 367).

Recordemos que las dos etapas del *proceso del pensar*, tanto la *perceptiva* como la reactiva o *práctica*, terminan en la posibilidad de una manifestación exterior, pero una y otra implican un *proceso interno* de actividad específicamente humana. El proceso normal del conocimiento humano empieza en la actividad *perceptiva* que se ejerce a través de la *mirada* a las cosas y del *escuchar* la voz de quien nos enseña. El proceso de la contemplación se puede ver como un *mirar, pensar y escuchar* hasta que se descubra la relación que una cosa, persona o circunstancia, tiene con la realidad. Sin embargo, las prácticas educativas al uso tienen una enorme carencia por no atender a los dos aspectos de la contemplación que acabamos de señalar: la mirada, es decir, la atención persistente a lo que se quiere aprender con la reflexión personal para valorarlo, y el lenguaje del corazón, que incorpora todos los elementos racionales y supra-racionales que operan, o pueden operar, en la personalidad humana.

Con demasiada frecuencia, la actividad educativa se reduce a las manifestaciones externas del proceso pasando por encima de la *actividad interior* de *reflexión y valoración*. De esta manera, «la educación se ha convertido en una *máscara*, una simulación, porque, en lugar de desarrollar las posibilidades del hombre ha *vaciado* su existencia del contenido específicamente humano» (García Hoz, 1980, 368). Vaciado el hombre de su interior capacidad de reflexión y valoración, queda de hecho convertido en una máquina de producción... o de destrucción.

El *vaciamiento del hombre* dentro de una *educación* que es solo *apariciencia*, se pone de relieve principalmente en una educación pragmatista, utilitaria, a la que le importa únicamente la producción material negando la realidad interior, espiritual del hombre. La eficacia externa es el criterio supremo para una educación, el mismo que se utiliza para valorar una máquina. Y como en una máquina lo importante es que todas sus partes funcionen dentro de un orden y sintonía previamente establecidos, lo que importa en el hombre es que sea capaz de *adaptarse* a las normas de productividad social, que otros han establecido por él. *Productividad y conformismo* son los valores máximos de un *hombre educado* según la concepción pragmatista de la educación.

Y es que, desconocido u olvidado el proceso interior del pensar no le quedan al hombre otros elementos que los biológicos puestos por la natu-

raleza o las destrezas materiales puestas por la civilización técnica. En una educación despreocupada de la interioridad, ni los impulsos biológicos son regulados de acuerdo con la dignidad humana ni el sentido de las destrezas técnicas es comprendido. El hombre actúa a ratos como una bestia y a ratos como un autómatas. En realidad no hay educación, sino biología y técnica, «ingeniería de la conducta», como se ha escrito en alguna ocasión.

Ante las instituciones educativas se abren, pues, dos caminos: el del vaciamiento del hombre y el de la verdadera educación. Para ambos habrá caminantes. Junto al riesgo de una educación que deje vacío al hombre, existe la posibilidad de una educación que intente formar personas no solo capaces de producir y usar cosas materiales, sino también de ofrecerles elementos necesarios para que lleguen a descubrir el *sentido de la vida*.

3. EL HOMBRE COMO PROYECTO

Para R. Flórez la palabra que podría servir como lema de lo que ocurre hoy en el mundo sería aquella de san Agustín: «Me he hecho a mí mismo problema» (*Confesiones*, X, 33, 50. cf. Flórez, 1991, 62). Es la *Magna quaestio* de la que se hace eco san Agustín y que está dirigida al conocimiento de sí mismo. En el tema de la educación, esta pregunta sobre sí mismo se radicaliza por el hecho de que no es posible fundarse en sí mismo, se nos impone una *apertura* a la recepción de algo anterior donde apoyarse.

Podemos comenzar definiendo al hombre como *eros fontal*, capacidad desiderativa, o ser anhelante. Así se ha hecho en una gran veta de la tradición occidental que llega hasta las corrientes actuales que intentan definir al hombre como *ens desiderans*, como radical deseo. Como observa, R. Flórez: «para surgir y ejercitar ese *deseo* no se podrá nunca prescindir del *pensamiento* como *fundamento*, siendo así ese *deseo*, gravitación *racional* y requirente, es decir, *deseo razonante* o *razón desiderativa*» (Flórez, 1991, 16). Lo que se desprende de la apelación anterior es que el hombre es un ser *deficiente*, *inacabado*, prematuro y que debe determinarse por sí mismo. Y para ese quehacer *autocreativo* se le ha dado el *pensamiento* como constitutivo coexistencial a su ser. El punto de arran-

que obligado es, pues, la necesidad de la *educación del pensamiento*» (Flórez, 1991, 17).

El verdadero hito, por tanto, de la lucha pedagógica y educativa hoy sigue siendo el viejo imperativo de Píndaro, «llega a ser el que eres», porque el hombre «no es un hecho, sino una *tarea*, con un repertorio limitado de posibilidades para realizarse a sí mismo. Y en cada momento de su existencia debe *elegir* entre esas posibilidades la mejor y más adecuada para felizmente llegar a ser sí mismo» (Flórez, 1991, 34). La educación es *construcción* o no es nada. Porque el objeto de la educación es poner los cimientos para que el hombre puede construir una *vida lograda* como la tarea única de la libertad personal. Se trata de tomar en serio la búsqueda personal de una plenitud que no es un simple crecimiento natural de unas capacidades, afecta a la misma *identidad* de la persona y que la puede calificar como tal.

La primera exigencia de toda construcción es buscar el *fundamento*, tanto para la comprensión de la realidad cuanto para orientar y justificar nuestras propias acciones. El hombre es persona en la medida en que tiene capacidad y libertad para comprender, decidir y orientar los actos de su vida. La educación ha de ir dirigida, por tanto, a ayudar a formular el *propio proyecto personal* de vida y adquirir la capacidad para realizarlo. Mas la realización de un proyecto de vida solo es posible desde una actitud operante y abierta a *toda* la realidad. Vivir humanamente es llegar a formular un proyecto personal de vida y *ser capaz de realizarlo*. Un proyecto que no se encierra en los límites individuales de una vida humana. Es, por el contrario, previsión para obrar trascendiendo, ensanchando los límites del propio ser.

El concepto de hombre como proyecto no es más que la aplicación de otro concepto más radical que es el de la *historicidad humana*. Y la comprensión de la historicidad humana sólo puede hacerse ahondando en el concepto de *temporalidad*. La temporalidad es el nudo existencial o la cópula de unión en presencialidad de los tres modos tradicionales de concebir el tiempo: *pasado*, *presente* y *futuro*. Historicidad humana quiere decir que, en un primer análisis, el ser del hombre como acontecimiento se agota en lo sido del pasado, en el siendo del presente y en la proyección o prospección en su futuro.

Debemos a san Agustín la famosa formulación de los modos de ser de cada una de las divisiones del tiempo en *pasado*, *presente* y *futuro*: pre-

sente de las cosas pasadas, presente de las presentes y presente de las cosas futuras. Los modos del tiempo existen, pues, en función del presente, en la medida en que *el pasado es memoria* o recordación o reinteriorización acumulada, *el futuro es expectación*, profecía y proyecto, y *el presente es atención* (Flórez, 1979, 341-357).

Heidegger, en su famoso libro, *Ser y tiempo*, distingue entre existencia inauténtica y existencia auténtica, pasando de una a otra según siga o desoiga la conciencia, *la llamada* a la propia aceptación de la temporalidad. *Existencia inauténtica* es la que vivimos siendo víctimas del «se» (de la charlatanería, del anonimato, etc.) y *existencia auténtica* es la que asume su condición de temporalidad siguiendo las indicaciones de la propia *vocación*. Ahora bien, como advierte el mismo R. Flórez, el hombre no se agota en el tiempo. Aquí habría que profundizar en el concepto de la *vocación*, en esa dimensión la temporalidad humana es una inquietud, nunca resignada a la temporalización: el hombre es también ex-tático del tiempo y, en cierto grado, es connotador de eternidad, es decir, «el hombre trasciende al hombre». Y en eso que se autotrasciende, trasciende toda alteridad mundano-temporal.

El proyecto humano tiene como base última de arranque lo que Ortega llamaba *el fondo insobornable* de uno mismo. Y es que, «el hombre real no es ese vacío transido de posibles alteridades, al menos no es sólo eso: el hombre está radicado en una mayor y más fundamental trascendencia. ¿Qué querían decir san Agustín y Pascal cuando afirmaban que *el hombre trasciende al hombre*? Querían decir esto: que *el hombre no viene ni está aquí de vacío*» (Flórez, 1991, 71). El vacío no puede tener proyección alguna. Ésta es la raíz de todo pensamiento utópico y de las teorías de la *esperanza* como principio. La proyección humana no viene sólo de una manquedad sino de una fuerza *ab intus*. A esto es a lo que apunta R. Flórez cuando nos dice que el hombre *nunca viene de vacío*. Analizando ese afán inquietado, requirente y recurrente, al final, siempre encontraremos la famosa fórmula de que «tu no me buscarías, si de algún modo no me hubieras encontrado». Lo que buscamos y lo que, en modos comedidos y a veces ínfimos, encontramos se le pueden dar muchos nombres: felicidad, dicha, vida permanente.

4. EL NUEVO HORIZONTE PEDAGÓGICO: RAZÓN EDUCATIVA

El concepto de *razón educativa* es la *razón histórica* de Ortega aplicada a la educación (Flórez, 1991, 53). En este contexto de la razón histórica, la razón educativa «debe ocuparse en primer lugar de comprender al hombre como proyecto y ofrecer su ayuda (no su *imposición*) para que el hombre lo realice» (Flórez, 1991, 54). Esta función es tan amplia que para cumplirla ha de apelar a otra serie de fundamentos y tareas que posibiliten su cumplimiento. Entre ellas, debe estar atenta a las siguientes. El primer fundamento que ha de tener en cuenta la razón educativa es que el hombre tiene como soporte de su vivir el repertorio de ideas y creencias de la sociedad y del tiempo en el que vive. Por tanto, debe partir del subsuelo desde el que el hombre vive, teniendo en cuenta sus creencias y convicciones. No contar con la *razón de atenuamiento humano o de creencias* es condenar al fracaso todo acto educativo.

Partir del hombre como proyecto es apelar a su *libertad*. Esto quiere decir, entre otras muchas cosas, que la libertad debe educarse para que el hombre acceda a una auténtica *liberación*: liberación de esa alineación que puede adoptar muy variadas expresiones: puede ser fruto del pecado, puede ser ideológica, o puede ser política, intervencionismo de cualquier tipo: educar para la adaptación social, para la sumisión o la docilidad, para la ciudadanía... Pero el hombre no quiere ser alienado, ni manipulado a nivel alguno, ni social, ni económico, ni político, quiere ser *sí mismo*, lo cual es más que «liberarse» de posibles esclavitudes: es querer ser sí mismo trascendiéndose. Así pues, la versión negativa de la alineación, en el nuevo horizonte pedagógico, debe verse en su *vertiente positiva*: en la vertiente del enriquecimiento del ser humano como *sí mismo*.

Ahora bien, la *razón educativa de libertad* no puede ser educación para-sí-mismo; el hombre no se realiza por el egocentrismo, sino por *ser abierto*: a la realidad, a los otros y al misterio de la *trascendencia*: «Educar para el propio proyecto vital no puede significar educar para el disfrute y autosuficiencia del propio yo, sino para el servicio al proyecto que involucra también a los demás. Libertad como liberación, quiere decir que alguien es libre cuando se libera, cuando se “desegoiza”, cuando es *abierto*» (Flórez, 1991, 56)².

² Véase Libertad y liberación. Sobre el concepto de libertad en su dimensión antropológica, Publicaciones de la Universidad (Valladolid 1975).

El hombre como *ser abierto*, lo primero que debe aprender es la *lectura de la realidad*. La realidad es la verdadera y primordial educadora. Como decía Zubiri, «el hombre es un animal de realidades» (Zubiri, 1984), expresión que ha de entenderse en el sentido de que el hombre tiene que habérselas, quiera o no, con la realidad (Cf. Flórez, 1991, 57)³. En palabras de García Hoz, la persona tiene «*vocación de realidad* (de la realidad sensible y de la realidad transensible) y se siente llamada particularmente a la comunicación con los otros seres que con ella comparten el carácter de persona, es decir, a la comunicación social» (García Hoz, 1993, 11).

La razón educativa es, pues, apertura a la naturaleza, a lo social, a la convivencia, a la historia. Ver en la historia el escenario de la creatividad humana. Estar abierto a la historia es estar abierto a la verdad hecha por el hombre; a poder ver cómo el hombre a la vez que hacedor, es hijo de la historia, de su propia historia. «Yo soy hijo de mis obras», decía la proclama de D. Quijote (Flórez, 1991, 58)⁴. Así, la historia es un modo de revelación. Introducir explícitamente la *razón utópica* en el terreno educativo es poner de relieve la dimensión del hombre como *esperanza*, como conciencia anticipadora, como ser inacabado que tiende a su plenificación e integralidad. Quiere decir que la razón educativa ha de apuntar a esas nuevas posibilidades del futuro real, y quebrar el anacronismo de educar para *el pasado* e incluso para la más viva y *momentánea actualidad*.

La razón educativa se dirige al hombre como ser en proyecto, «como unidad transida de historicidad. Contempla como programa formativo, hacer del hombre en potencia y en proyecto, un *hombre en efectividad*. Debe darse como tarea, por tanto, ver cómo el hombre se hace hombre, y no vive deshumanizado o alienado» (Flórez, 1991, 59). Observa R. Flórez que es necesario pasar de la mera crítica a un nuevo campo de

³ Véase *Las dos dimensiones del hombre agustiniano*, 165.

⁴ Durante la conversación de Don Quijote con su vecino Pedro Alonso, éste le invita a que reconozca quién es, Don Quijote afirma rotundamente: «Yo sé quien soy». (M. CERVANTES, *El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha*, Iª p. c. V). Pero, ¿quién es Don Quijote? Él mismo nos responde: «cada uno es hijo de sus obras». (Iª p. c. IV). Como es obvio, Sancho aprende rápidamente esa definición y se la aplica a sí mismo. Un poco airado con el barbero le dice: «[...] soy cristiano viejo y no debo nada a nadie, y cada uno es hijo de sus obras» (Iª p. C. 47). Además, ante una conversación con el Duque, que desea saber quién es y cómo es Dulcinea, Don Quijote inicia su respuesta: «—A eso puedo decir [...] que Dulcinea es hija de sus obras» (IIª p. C. 32). Cf. R. FLÓREZ, «Pensamiento moderno: el hombre desorbitado», en *Cuadernos de Investigación Histórica* 22, Fundación Universitaria Española (Madrid 2005) 103.

racionalización, en el que tengan cabida nuevos ámbitos todavía no racionalizados, aunque para ello sea preciso *ampliar*, estirar el *concepto mismo de la racionalidad occidental*. No basta con la sola reflexión. La razón debe ser a la vez *lógica y sotereológica*» (Flórez, 1991, 17, 80).

«Pensar es traer el ser a la palabra» nos recuerda R. Flórez siguiendo a Heidegger (cf. R. Flórez, 2006, 446-447). Y el *pensar poetizante* es la última fase del camino del pensar. Y es que lo poético es lo que brinda al hombre, a los pueblos y a las naciones la posibilidad de «ubicarse en su *origen*, en su propia esencia que es la que han de temporalizar en su peculiar historia real y cultural» (Flórez, 2003, 307). Por último la razón educativa ha de ser una *razón integradora*, es decir, desarrollando esa pluralidad de dimensiones que acabamos de señalar, es *única*. Su misión consiste en *agrandar la vida*, capacitar para vivirla con la mayor amplitud y riqueza posibles, densificarla y hacerla más plena de dicha y esperanza.

5. LA CATEGORÍA DE LO NUEVO: APRENDER A SER

La realidad aparece dándose siempre como devenir cambiante e innovador. Es en ese horizonte en el que R. Flórez sitúa su hermosa contribución sobre la «Educación para lo nuevo» (Flórez, 1991, 226-248). Su concepto de razón educativa se sitúa en un plano distinto al de la simple docencia, incluye la información en la formación, el saber en el *aprender a ser*. La desazón ante lo nuevo produce dos actitudes diversas y aun opuestas. La de *rechazo* y la de *aceptación*. En la primera lo nuevo se ve como amenaza a la propia identidad personal. Sobre esta primera actitud se monta una segunda que es la del *hombre a la defensiva*. El acto educativo se convierte en conflicto pedagógico y en escenario de lucha campal. Ese presunto acto educativo convertido en lucha, ya no es acto educativo.

La actitud de aceptación es una actitud positiva, la desazón ante lo nuevo conduce aquí a la reflexión inquisitiva, al cómo y al porqué se produce lo nuevo. Lo nuevo se clarifica en lo que tiene de necesario e irreversible o de inútil y desviado en las obligadas metas educativas. Visto en lo que tiene de necesario, invita a la *asunción*. La primera es la que ha producido el llamado anacronismo crónico de la Pedagogía, y la segunda la que ha hecho surgir y configurar en la historia a todos los gran-

des pedagogos. Todos ellos han sabido aceptar lo nuevo y han tenido que crear nuevos esquemas, inventar nuevos sistemas de comprensión y acción. La historia real de la Pedagogía está escrita por esas grandes figuras que no han tratado de repetir sino de crear, de responder al hilo de la vida, a las exigencias que planteaba en su momento esa desazón ante lo nuevo: Sócrates, Platón, san Agustín o santo Tomás, y tantos otros. Las obras maestras del espíritu tiene siempre la virtud de decir «una *palabra nueva*, de ofrecer nuevas visiones de los problemas humanos a las almas que se acercan a ellas con serenidad y afán de comprensión» (Flórez, 1958, 7). Observa R. Flórez que, entre estas figuras es paradójico el ejemplo de santo Tomás: el triunfo de su doctrina ha ido codificando su pensamiento como modelo a imitar en una especie de *perenne eternismo*, convirtiendo al Santo en lo contrario de lo que fue. Uno de sus primeros biógrafos, Guillermo de Tocco, que había sido a la vez discípulo suyo, escribe a propósito de la eficacia pedagógica del Santo: «Explicaba cosas *nuevas*, lo hacía con planteamientos *nuevos*, lo probaba con razones y argumentos *nuevos*, y [...] se diría que Dios le había bañado con una *luz nueva*» (Flórez, 1991, 233).

Las llamadas Pedagogías prospectivas surgieron para hacerse cargo de las dificultades y de la necesidad de reaccionar ante la actitud negativa hacia lo nuevo y, a su vez, para crear, favorecer y potenciar la actitud positiva y de aceptación de lo nuevo. Sin embargo, al poner el énfasis en lo que previamente va a venir, *confunden lo futuro con lo nuevo*. Y lo pedagógico de la prospectiva se convierte en ciencia ficción. El acto educativo cae sobre un vacío, sobre lo inexistente. A propósito de esta cuestión, advierte R. Flórez que «al anacronismo pedagógico de lo viejo no debe oponerse el prospectivismo de un futuro vacío, sino un *presentismo radical*, el discurso de la *presencia*, lo único real y atendible. Se está realizando una *falacia en el ámbito de la educación*. Se programa la educación para ese futuro, como realidad ya existente y a la que la educación se debe adaptar. Se cae así en la falsedad de dos tópicos crónicos y lamentables de toda la historia de la educación: la *adaptación* y la *armonía preestablecida*. El futuro se ha objetivado para que lo nuevo deje de serlo» (Flórez, 1991, 237).

No hay más *novedad* de futuro que la del *presente*, en expresión de san Agustín, la *presencia del futuro*. Todo lo que es, es presente. La presencia del pasado es la memoria, la presencia del presente es la atención

y la presencia del futuro es la expectativa o la esperanza. ¡Siempre el presente! Latente o patente, pero inequívocamente ahí (Flórez, 1991, 238)⁵. Lo *nuevo* no es lo futuro, lo encontramos *aquí y ahora*. Si no se presta atención a lo nuevo, toda cultura vigente deja de serlo, se petrifica y carece de vida real: «es así como *lo nuevo* se nos presenta y es la categoría fundamental de la realidad histórica y de la misma inteligibilidad. Lo nuevo es *categoría constituyente de realidad*, y de comprensión de esa misma realidad. El *ser* como *acontecer* conduce a que la esencia sea siempre inacabada, y variable en el proceso de su auténtica esencialización o en el de su frustración. *Y esto es lo nuevo*» (cf. Flórez, 1991, 242). Lo nuevo es, por tanto, *aprender a ser*.

Como nos recuerda Benedicto XVI en su encíclica *Spe salvi* sobre la esperanza cristiana: «La libertad del ser humano es siempre *nueva* y tiene que tomar siempre de nuevo sus decisiones. No están nunca ya tomadas para nosotros por otro; en este caso, en efecto, ya no seríamos libres. La libertad presupone que en las decisiones fundamentales cada hombre, cada generación, tenga un *nuevo inicio* [...] Quien promete el mundo mejor que duraría irrevocablemente para siempre, hace una falsa promesa, pues ignora la libertad humana. La libertad debe ser conquistada para el bien una y otra vez» (2007, 24).

Así pues, toda teoría educativa que pretenda ser coherente y fundada en realidad, debe instalarse en la comprensión de lo nuevo. Porque lo *nuevo* es lo que siempre *adviene*, inédito cada día, cuando los días traen algo inédito: «*Lo nuevo es advenimiento de realidad*. Por eso, en la asunción

⁵ Véase «Los tres modos del tiempo en función de la presencia», en *Las dos dimensiones del hombre agustiniano*, 127-134. Como nos recuerda el gran teólogo H. U. von Balthasar, el cristianismo se mueve en la dimensión del presente, a diferencia de la trascendencia platónico-budista, y de la trascendencia judía. La trascendencia platónico-budista se halla inequívocamente dirigida hacia el *pasado*, es el movimiento de la *re-ligio*, de la religación al origen perdido. Solo el recogimiento en el Sí mismo puede preservar de la fatal dispersión de la existencia. La trascendencia judía está claramente orientada hacia el *futuro*. El reino mesiánico está por venir, el futuro es la «apertura» que permite respirar al hombre, prisionero de las «cuatro paredes de la Ley». La existencia, tal como ellos la viven, de hecho, es inauténtica. Es una existencia en la alineación. Para ambas el presente es la falsedad, la no verdad. Y el principio de la sabiduría es la negación del aquí y del ahora (Cf. Balthasar, 1979, 152). Sólo el cristianismo ha tenido el arrojo de afirmarlo, pues Dios lo ha afirmado primero. Él se ha hecho como uno de nosotros. Ha introducido en nuestro presente la «plenitud de la gracia y de la verdad» (Jn 1, 17), lo ha llenado con su presente. Pero, «dado que el presente divino encierra en sí todo *pasado* y todo *futuro*, Dios nos ha abierto a partir de él todas las dimensiones de la temporalidad. El Verbo que se hizo carne, es el «Verbo que era en el principio», y en él hemos sido «predestinados desde la fundación del mundo». Y es el «Verbo final», en el que han de ser recapituladas todas las cosas del cielo y de la tierra: el Alfa y la Omega» (Balthasar, 1979, 153).

personal y positiva de lo nuevo, se realiza la esencialización festiva de lo humano, como celebración pascual. Saber hacerlo e incitar o favorecer el hacerlo, es educar» (Flórez, 1991, 242). Así, R. Flórez define la educación como «el discurso inacabado en diálogo con el devenir mismo de la realidad» (Flórez, 239).

6.- EL LARGO CAMINO HACIA SÍ MISMO: INTERIORIDAD Y AUTOEDUCACIÓN

La educación, en tanto que comunicación puede y debe llegar a esa *realidad interior* y profunda, de las valoraciones, los ideales, los amores, las repulsas, los gozos, los temores. De este núcleo interior, arranca el vivir y el obrar propiamente humanos. Todas las alusiones anteriores a la necesidad de reflexión y valoración de la realidad como elementos esenciales de la vida son una constante invocación a la actividad interna, a la *vida interior del hombre* como factor fundamental de la vida realmente humana. «Vaciar el interior del hombre es quitarle su carácter de persona» (García Hoz, 1991, 343).

La educación ha de comenzar, pues, por ser un *fortalecimiento de la vida interior*. Pero la realización de la vida, tanto si se considera lo que en cada momento se debe hacer cuanto si se mira en su conjunto, exige también la salida al exterior, la comunicación con la realidad. La persona humana es *intimidad* pero también *apertura*. Hay que sacar a flote ese hombre futuro, sacar a «*patencia* lo latente, es una de las más aceptadas etimologías de la palabra *educación*». Según R. Flórez, el acento habrá de ponerse en la *autorreflexión* y el *aprendizaje*. Evocando la genial frase de san Agustín, «buscamos para encontrar y encontramos para seguir buscando»⁶, entonces el aprendizaje es en sí mismo búsqueda precedida por el discernimiento. Es aquí donde tiene su aplicación la verdad filosófica sobre el hombre como *radical apertura*. El hombre es un ser *abierto* a todo, pero fundamentalmente abierto a la *realidad*.

El problema se plantea, entonces, en estos términos: ¿Cómo ganar terreno a la invasión de la inautenticidad, del extrañamiento de nosotros mismos? O en la forma positiva, ¿cómo lograr ser cada vez y cada día más y más nosotros mismos? Para R. Flórez es un problema de educa-

⁶ *De Trinitate*, X, 2, 2.

ción. Lo sintetiza en dos palabras, *autoconcienciación y formación*: «En los momentos de crisis el hombre no tiene más coraza que sí mismo. Autoconcienciarse es autorreflexionarse, es traer a la altura de nuestro hoy el viejo método agustiniano de la interioridad: *No vayas fuera de ti...* La *verdad* está en el hondón de nosotros mismos. Hace falta alcanzar esa tierra firme del *hombre interior*» (Flórez, 1991, 75).

El hombre actual necesita «una *nueva experiencia de la interioridad*, hacer de nuevo el largo camino que va desde la dispersión al *reencuentro* [...] para adentrarse y *estribar* en la propia tierra de su *identidad*» (Flórez, 1997, 13). La insistencia de san Agustín en la mediación *interiorizada*, es lo que obliga a considerar el proceso educativo como un proceso de *autoeducación*. Por eso se ha podido decir que el concepto de educación como autoeducación ha tenido en Agustín su verdadero y primer teórico. Todo el método pedagógico de san Agustín conduce a mostrar *presencias*, exteriores si se trata de cosas externas, o interiores si se trata de cosas mentales. «Pero en todos los casos, la *presencialización* tanto de la realidad exterior como de la mental sólo puede ser captada y afirmada mediante su *copertenencia a la verdad*» (Flórez, 1997, 166). Todos somos *discípulos de la verdad* que habla desde el interior, y las cosas y las palabras y los discursos de los profesores no pueden ser más que reclamo para prestar nuestra atención y oído al foco luminoso y al horizonte conceptual.

Juan Pablo II, en la *Carta a los jóvenes con motivo del Año internacional de la juventud* (1985, 13), al comentar la frase del evangelio «conoceréis la verdad y la verdad os hará libres» (Jn 8, 32), insiste en la necesidad de la autoeducación: «Sí, autoeducación. En efecto, una tal estructura interior, en la que “la verdad nos hace libres” no puede ser construida solamente “desde fuera”. Cada uno ha de construirla “desde dentro”, edificarla con esfuerzo, con perseverancia y paciencia [...] “Salvar la propia alma”: he aquí el fruto de la autoeducación». Y añade que, aunque no hay duda de que la familia educa y de que la escuela instruye y educa, al mismo tiempo, tanto la acción de la familia como de la escuela, quedará incompleta y podría incluso ser estéril, si cada uno no emprende *por sí mismo* la obra de la *propia educación*. De ahí que, el verdadero acto educativo y de aprendizaje ha de ser realizado en el alumno y por el alumno. Todo lo que puede hacer el maestro es externo y consiste en atraer la atención del discurso a su propio interior: «La labor del maestro

es admonitiva, tiende a internalizar la acción discursiva del alumno, dirigida no a aceptar lo que el maestro dice, sino a ponderarlo y mediarlo con la reflexión contuitiva de la verdad interior y de la realidad. Es el alumno quien debe *presencializar la verdad o el error* descubiertos mediante esa cointuición. El alumno es de esta suerte *creativo o creador* de su propio hallazgo» (Flórez, 1991, 171).

Observa R. Flórez que es necesario lograr que los maestros no se sientan fracasados en la asunción de su labor educativa como fuerza instrumental y coparticipadora del proceso del aprendizaje en el saber: «Su labor tiene función de copertenencia esencial al dinamismo del proceso. Pero no es parte interior activa y decisiva del mismo. Lo decisivo se fragua y opera en el *secreto interior* del *discente*, donde se da la fecundación y *generación de lo nuevo*, de lo que *innova* el ser. El *centro del acto educativo* es la *verdad*» (Flórez, 1991, 172). Los clásicos decían que al niño se le debe la máxima reverencia, hay que acercarse a él «con respeto sagrado, cuidando de no inmiscuirse en la eclosión de su misterio latente, siendo sinceros y sumisos acompañantes de apoyo en su *aprender a ser*, en su seguir la *voz del fondo insobornable* que no quiere ser lo otro, sino realizar la *llamada de ser sí mismo*» (Flórez, 191, 219). La *educación* es, en definitiva, *misión de entrega* y de *donación de sí mismo*. Hasta la transmisión de contenidos externos debe estar transida de mismidad. El contenido de esta entrega está en que *cuanto más das, más eres* (Cf. Flórez, 1991, 195).

7. LA REALIDAD COMO ADVENIMIENTO. LLAMADOS A LA ESPERANZA

La *realidad* es lo que *ya* es y lo que adviene presenciándose. Lo que adviene es lo *nuevo*. Por eso, la realidad es educativa de sí misma y por sí misma. Hay una relación inextricable entre realidad y dimensión educativa del hombre. Pero al decir que hay una *relación*, ya estamos indicando que el hombre no es equiparable unívocamente a lo que llamamos realidad. Indica que hay una emergencia de lo humano frente a la pura y nuda realidad. Llevada a su más radical fundamentación es aquí donde se instala la razón educativa. No se trata de que el hombre *se adapte* a la realidad, sino de que busque e inquiera su modo de autorrealizarse como libre, para ser lo que proyecta ser (Cf. Flórez, 1991, 244).

Lo nuevo que ha de advenir como logrado no es fácilmente discernible, tiene algo de oculto, aunque sea siempre presente. Hay que acceder a su verdadero rostro por tanteos y aproximaciones para descubrirlo, discernirlo y enjuiciarlo. Educar para lo nuevo es educar para el *discernimiento crítico* ante la realidad deveniente, descubriendo lo que trae de humanizador y lo que trae de alienante. Vemos como el propugnar una educación para lo nuevo, no tiene el menor afán de *novismo*. No siempre lo advenido en la realidad es lo humanizador y logrado. El hombre puede ir deshumanizándose. De hecho, nos encontramos en la modernidad con el *hombre desorbitado*: «No se trata de algo exagerado en el hombre, es sencillamente la situación del hombre *fuera de su órbita*, la deriva que le debía ser esencial en su hacerse y dejarse enseñorear por su deber ser histórico» (Flórez, 2005, 98). El hombre a la deriva, sin raíces, incapaz de descubrir su origen y su destino, no puede construir un hogar. Educar para lo nuevo es crear *interiorización*, hallazgo de sí mismo, y ensimismamiento frente a las sollicitaciones de las cosas para saber a qué atenerse desde la propia *vocación*.

Educar para lo nuevo es *enseñar a pensar*. Enseñar a pensar solo puede entenderse como facilitar la situación que obligue a pensar. Pensar, en su más exigente razón, es pasar de lo aparente a lo real, taladrar las apariencias y preguntarnos por los niveles de realidad que dan lugar a las mismas. *Aprender a pensar* sólo se logra *pensando*. Como casi todas las cosas del quehacer humano sólo se aprenden haciéndolas. Pensar es «tener siempre *atento el oído* a la *alborada de la realidad* que es alumbrada en cada instante por la luz de su propio amanecer» (Flórez, 1991, 96). Pensar es ejercitar nuestra posibilidad de *vida auténtica*. Es decir, vivir no en función y por lo que *se dice*, sino por lo que cada uno de nosotros *es*. Entonces, hay que saber de la realidad para saber de la autenticidad de nuestro comportamiento. Si no queremos dejarnos llevar de lo anónimo, de lo que *se habla*, de lo mostrenco, tenemos que ejercitar el pensar. *Enseñar a pensar es enseñar a hacer de nuestra vida una vida lograda*, nos indica R. Flórez haciendo suyas unas palabras de García Morente (Flórez, 1991, 115).

Hacer de nuestra vida una vida lograda, en plenitud, no es posible sin educar la *voluntad*. En el lenguaje coloquial no se llama bueno al hombre de gran entendimiento sino al que tiene buena voluntad. Cuando hablamos de «buena persona» o de «mala persona» nos referimos a su volun-

tad como síntesis de la persona en su totalidad. De ahí que la finalidad ética de la educación vaya dirigida a que cada persona llegue a ser *buena persona*.

Educar para lo nuevo es, educar para la *creatividad*, porque en «el meollo del *pensar* y de la *misión* está justamente eso: el poder percibir, en el silencio mismo, la *llamada* de la *vida*, de *nuestra* vida, que desde su hondura y pluriformidad nos invita a hacer de ella el *propio verso*, el poema que *rime* la consonancia con su *destino*» (Flórez, 118). A cada hombre se le confía, en palabras de Juan Pablo II: «la tarea de ser artífice de la propia vida; en cierto, modo, debe hacer de ella una *obra de arte*, una obra maestra» (1999, 2).

Educar para lo nuevo es, en definitiva, educar para la *esperanza*, pero «solo una esperanza fiable puede ser alma de la educación, como de toda la vida» (Benedicto XVI, 2008). Lo que impulsa nuestra esperanza no es un poseer sino un ser poseído. Afortunadamente, el hombre no depende de sí para encontrarse a sí mismo, sino que ha sido creado y encontrado por Dios, por tanto, no podemos perdernos en el pasado ni en el futuro: «Todo es vuestro: el mundo, la vida y la muerte, lo presente y lo venidero; todo es vuestro; y vosotros, de Cristo, y Cristo, de Dios» (1 Cor 3, 21). Sí, es posible la esperanza, porque es posible el amor. El amor es un don que nos precede y al mismo tiempo una tarea, una vocación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA. VV., «Homenaje a Ramiro Flórez», en *Cuadernos de pensamiento 19*, Fundación Universitaria Española (Madrid 2007).
- BALTHASAR, H.U. VON, *La verdad es sinfónica*, Encuentro (Madrid 1979).
- BENEDICTO XVI, Carta encíclica *Spe salvi. Sobre la esperanza cristiana* (30-11-2007).
- _____, *Carta sobre a la diócesis de Roma sobre la tarea urgente de la educación* (20-1-2008).
- FLÓREZ, R., *Las dos dimensiones del hombre agustiniano*, Ed. Religión y Cultura (Madrid 1958).
- _____, *Presencia de la verdad. De la experiencia a la doctrina en el pensamiento agustiniano*, Librería-Editorial Augustinus (Madrid 1971).
- _____, *Libertad y liberación. Sobre el concepto de libertad en su dimensión antropológica*, Publicaciones de la Universidad (Valladolid 1975).

- _____, *Razón educativa. Ensayos de pensamiento pedagógico*, Fundación Universitaria Española (Madrid 1991).
- _____, *El hombre, mansión y palabra: aspectos actuales del pensamiento místico occidental*, Fundación Universitaria Española (Madrid 1997).
- _____, *Ser y advenimiento. Estancias en el pensamiento de Heidegger*, Fundación Universitaria Española (Madrid 2003).
- _____, «Pensamiento moderno: el hombre desorbitado», *Cuadernos de investigación histórica*, 22, Fundación Universitaria Española (Madrid 2005) 97-114.
- _____, *Flecos de teoría*, Fundación Universitaria Española (Madrid 2006).
- GARCÍA HOZ, V., *La educación en la España del siglo XX*, Rialp (Madrid 1980).
- _____, «Reflejos de la educación personalizada», *Cuadernos de pensamiento* 8, Fundación Universitaria Española (Madrid 1993) 9-13.
- _____, «Una nueva educación para una sociedad confusa», en *Tellamar. Cátedra Santa Teresa* (Avila 1991).
- JUAN PABLO II, *Carta a los artistas* (4-4-1999).
- _____, *Carta apostólica dilecti amici, a los jóvenes del mundo con ocasión del Año internacional de la juventud* (31-3-1985).
- LÓPEZ LÓPEZ, E., «El cultivo de la identidad», en *Cuadernos de pensamiento* 17, Fundación Universitaria Española (Madrid 2005) 101-126.
- MANTOVANI, J., *La educación y sus tres problemas*, El Ateneo (Buenos Aires 1972⁹).
- SARTORI, G., *Homo Videns. La sociedad teledirigida*, Taurus (Madrid 1998).
- ZUBIRI, X., *El hombre y Dios* (Madrid 1984).