

Didáctica

¿Dialéctica o analogía como principio determinativo de la pedagogía? Consideración sobre la fenomenología dialéctica de Romano Guardini¹

Dialectics versus analogy as the determining principle in pedagogy: Reflections on the dialectical phenomenology of Romano Guardini

Heinrich Beck

Resumen

Romano Guardini puso la base de su pensamiento pedagógico en una concepción dialéctica. Esta dialéctica se queda en una fase de antítesis sin llegar a una síntesis. Antítesis entre educación para la estabilidad de una forma y educación para la acción transformadora, entre educación del yo y educación al servicio del mundo. Este artículo quiere mostrar que ese plano dialéctico es solo fenomenológico y, en esa medida, superficial. Es una lógica dialéctica de los fenómenos, y por eso es provisional. Frente a las críticas que otros autores han hecho a Guardini para suprimir la dialéctica o reforzarla, aquí se intenta la superación de la dialéctica en la analogía. La misma antítesis encierra la posibilidad de su superación, pues el ser es común a los dos polos. Esto hace posible una relación de analogía o semejanza.

Abstract

Romano Guardini based his pedagogical thinking on a dialectics. This dialectics remains at the antithesis stage, without being resolved by a synthesis: the antithesis of an education for the stability of a form and an education toward transforming action, or an education of the self and an education in service of the world. This article aims to show that the dialectical plane is only phenomenological and, on that account, superficial. It is a dialectical logic of phenomena, and therefore a provisional one. Unlike Guardini's criticism from other authors that either suppresses or reinforces this dialectics, an attempt is made here to overcome it through analogical thinking. The very antithesis stage involves the possibility of its overcoming, since being is shared in common by polar opposites, thus making a relationship of analogy or similarity possible.

¹ Tomado de BECK, Heinrich: *Dialogik–Analogik–Trinität. Ausgewählte Beiträge und Aufsätze des Autors zu seinem 80. Geburtstag. Mit einer Einführung herausgegeben von Erwin Schadel*. Peter Lang, Francfort, 2009, pp. 95-112. Traducción de José Luis Caballero Bono.

Palabras clave: Guardini, pedagogía, dialéctica, analogía, ser.

Key words: Guardini, Pedagogy, Dialectics, Analogy, Being.

Romano Guardini, en su escrito «Fundamentación de la doctrina sobre la formación»², acomete el intento de determinar dialécticamente la esencia de la pedagogía. Sus pensamientos encontraron gran resonancia y la discusión ha seguido hasta hoy sin acallarse. Desde luego, una de las tareas más importantes de la pedagogía es, en general, hacer traslúcida su propia esencia y sus propios fundamentos. Pero, dado que el pensamiento es, en trazos generales, un proceder en cierto sentido dialéctico y la dialéctica, en el pensamiento de la época moderna y del presente, sigue recabando creciente importancia, es muy meritorio que Guardini se ponga a caminar precisamente por el camino de la dialéctica para llegar a una determinación de la esencia de lo pedagógico.

La consideración que sigue, sin embargo, después de una orientación introductoria sobre la posición de Guardini y los más importantes resultados de la discusión, mostrará que una tal determinación dialéctica no es la meta final, sino que solo es un *camino* que ha de ser llevado al final; no se puede uno quedar en una mera dialéctica. En la medida en que, en lo que sigue, andamos consecuentemente hasta el final este camino de la determinación dialéctica de lo pedagógico, se mostrará que la forma de determinación dialéctica desemboca necesariamente, en último término, en otra forma de determinación: en la análoga.

1. La determinación dialéctica de la doctrina de la formación según R. Guardini y breve orientación sobre los resultados tempranos de la discusión

El concepto de la «dialéctica» no es definido expresamente por Guardini en ninguna parte. Sin embargo, del contexto completo se deriva que Guardini –más o menos en afiliación a Hegel– entiende lo

² «Grundlegung der Bildungslehre». Publicado por primera vez en 1928; aquí discutido y citado según la edición aparecida en 1953 en la Editorial Werkbund, de Wurzburg, como impresión especial en la serie de escritos «Weltbild und Erziehung». «Fundamentación de la doctrina sobre la formación» es una aplicación y extensión, en el terreno de lo pedagógico, de la concepción fundamental fenomenológico-dialéctica de la realidad desplegada en la obra filosófica más importante de Guardini, *El contraste* (1925).

siguiente por una «relación dialéctica»: dos determinaciones se relacionan dialécticamente entre sí cuando una excluye de sí a la otra y así afirma o coafirma en sí una negación de la otra. De esta manera, para llegar de una determinación (la «tesis») a la siguiente (la «antítesis») se debe negar la primera. En Hegel, la contienda tesis-antítesis es superada y reconciliada a su vez en una «síntesis» superior; Guardini, sin embargo, se contenta de primera intención con establecer y describir una relación antitética.

La «analogía» significa una diferencia esencial frente a la «dialéctica». Y es que dos determinaciones están entre sí en una relación análoga cuando una no posee hacia la otra la relación negativa de la contradicción o del puro ser otro, sino la relación positiva de la semejanza, de modo que para llegar de la primera a la última no se tiene que variar o interrumpir en cierto modo la dirección, sino caminar hasta el final. Una determinación no excluye de sí a la otra, sino que la incluye mediante la relación positiva y referencial de la semejanza, en la cual se completa su contenido de sentido.

Ahora bien, Guardini fija dialécticamente la esencia de la pedagogía en la medida en que establece dos relaciones dialéctico-antitéticas³. Por un lado, a saber, la vida humana aparece como una armonía clausurada completamente y una unidad en la que todos los momentos esenciales y todos los sucesos parciales están en consonancia de manera bella y bien proporcionada; los rasgos particulares del ser humano se comportan entonces como pinceladas de un gran cuadro vital o «pintura esencial». Pero luego la vida humana vuelve a despertar exactamente la impresión contraria de una movilidad inconexa a través de las situaciones cambiantes del destino. El hombre llega a romper, incluso desde sí mismo, con su decisión libre, todo entramado firme y regular de la vida y se sitúa libremente en el punto de encuentro. Ambas determinaciones se comportan entre sí como tesis y antítesis.

De conformidad con esto, también las tareas pedagógicas que arraigan en ellas se conducen entre sí dialécticamente. Esto es, la «formación» como despliegue pedagógico y configuración de la forma esencial del hombre y la educación para la responsabilidad y la «respuesta» en el libre movimiento de la vida.

Frente a esta relación dialéctica primera, que se juega en cierto modo en el interior del sujeto humano, Guardini coloca una segunda. Y es que el hombre no está referido solamente a sí mismo

³ «Grundlegung der Bildungslehre», pp. 24-27.

y comprometido con lo que concierne al yo propio, sino que está igualmente llamado de manera permanente al servicio de numerosas cosas y de valores que están como objetos frente al sujeto humano. En este dominio de los «objetos» comprende Guardini a Dios, los hombres y todos los valores del mundo y de la cultura que nos salen al encuentro. Sujeto y objeto se comportan de nuevo ahora como tesis y antítesis: en la medida en que el hombre se ocupa de sí mismo descuida todo lo demás, y en la medida en que sirve a lo otro y se entrega a ello corre siempre el peligro de perderse a sí mismo. Correlativamente, entonces, están en una tensión dialéctica la exigencia pedagógica de la autoformación y la autoeducación, por una parte, y la de la educación para el servicio desinteresado a los objetos por otra⁴.

En el establecimiento de esta doble dialéctica deviene el modo de consideración fenomenológico de Guardini especialmente claro y traslúcido. Pues a la primera antitética conduce la constatación de que la vida humana *aparece* por un lado como «forma» de contornos firmes, pero al mismo tiempo también como «movimiento libre». De manera parecida, la impresión que despierta la relación concreta del hombre consigo y con su mundo circundante conduce al establecimiento de una segunda antitética. La dialéctica guardiniana es, pues, esencialmente un análisis y una captación lógico-conceptual de la apariencia, del fenómeno; queda limitada a este plano y no lo supera en la metafísica (fenomenología como «lógica dialéctica de los fenómenos»).

Contra semejante determinación dialéctica de lo «pedagógico genuino» alzó graves reparos en época temprana Heinrich Döpp-Vorwald en su ensayo «La fundamentación de la doctrina de la formación por parte de Romano Guardini» (*Zeitschrift für Pädagogik* 3 [1957], pp. 213-237), reparos que Wolfgang Klafki trata de solventar en una réplica («¿Fundamentación pedagógico-dialéctica o antropológico-existencial de la ciencia de la educación?», en la misma revista, 4 [1958], pp. 353-361). Dado que sobre el trasfondo de esta discusión se destaca de manera más clara, en lo que tiene de distinta, nuestra propia manera de preguntar, demos aquí bre-

⁴ Característico del carácter dialéctico de las dos contradeterminaciones respectivas es que Guardini no dice que la una es esencialmente semejante y familiar a la otra en el contenido o esencia, y que la *completa* así positivamente en su propio *contenido de sentido* interno, sino que lo formula de esta manera: «Cada una constituye la *crítica* viviente de la otra». En lo cual reside una cierta negación (op. cit., pp. 36 y 46).

vemente una orientación sobre ella.

Döpp-Vorwald impugna la estructura dialéctica de lo pedagógico genuino afirmada por Guardini. Pues, según dice, condición básica de tal dialéctica sería la esencial igualdad de rango pedagógico de las determinaciones que han de estar en relación antitética entre sí. Sin embargo, para los pedagogos las categorías formuladas por Guardini —«forma»-«movimiento», «sujeto»-«objeto»— no son en modo alguno esenciales. Por lo pronto, el «objeto» y el «sujeto» no tienen importancia en el mismo sentido original para los pedagogos. Pues el pedagogo no tiene que ocuparse primariamente del perfeccionamiento del objeto, sino del sujeto, y por eso de antemano considera el servicio del sujeto humano a cualquier objeto solamente desde el punto de vista de cómo el sujeto se perfecciona y educa mediante tal servicio al objeto; el servicio al objeto tiene solo el rango de una condición externa (*conditio sine qua non*), pero no de un momento esencial interno (*conditio per quam*) de lo genuino pedagógico. Pero también entre las categorías de «forma» y «movimiento», que asimismo determinan inmediatamente al sujeto humano, propiamente solo la última toca la esencia de lo pedagógico. Pues el pedagogo dirige su mirada primariamente al libre movimiento vital del alumno y a su educabilidad para el uso responsable de la libertad, y menos al otro momento de «forma» y «formación». Ya que la libertad caracteriza a los hombres como hombres más profunda y esencialmente que la circunstancia de que su vida corresponda a una «forma» armónica. Con ello están segregadas las categorías de «objeto» y «forma» de la esencia propia de lo pedagógico, y de este modo no procede una dialéctica en la esencia de la pedagogía.

Klafki intenta entonces, frente a Döpp-Vorwald, defender el equilibrio de aquellas tres categorías guardinianas para la pedagogía y, así, corroborar la estructura dialéctica de la pedagogía. Acentúa que el servicio del sujeto al objeto es, frente a todo servicio a sí propio del sujeto un momento pedagógicamente de igual importancia, y muestra que el hombre se distingue del animal de manera igualmente esencial que por su libertad, también por el cuadro espiritual de conjunto de su vida.

2. La dialéctica como camino

En este plano de consideración de los principios se muestra entonces, lo primero de todo, que en toda determinación dialéc-

tica de la pedagogía se encierra una determinación dialéctica del ser que está a la base; ella misma es una determinación dialéctica del ser. Pues el imperio de lo pedagógico pertenece –como todo ente– al imperio del ser. Por eso, la pregunta de si la pedagogía es determinable dialécticamente se puede resolver en lo fundamental como pregunta sobre si el ser en general puede ser determinado dialécticamente. Con ello se resalta en lo pedagógico lo ontológico allí encerrado⁵. En ello se plantea por lo pronto la pregunta de si la determinación dialéctica del ser quiere decir una dialéctica en el *ser* mismo o solo una dialéctica en el *pensar* el ser. ¿Significa «determinación dialéctica del ser» que el ser mismo tiene una estructura dialéctica, o que nuestros conceptos, con los cuales pensamos el ser, se comportan entre sí dialécticamente?

Aplicado a nuestro problema específico: ¿se comportan el objeto (o el servicio pedagógico relevante al objeto) y el sujeto (o el servicio pedagógico al sujeto) de manera propiamente dialéctica entre sí o solo se comportan dialécticamente nuestros conceptos, con los que pensamos ambos? Y en correspondencia con esto: ¿existe entre la «forma» (o la «formación» como despliegue pedagógico de la forma esencial depositada en lo profundo del ser del hombre) y el «encuentro en libertad» (o educación para la responsabilidad y la respuesta en el encuentro libre) una contradicción de ser, o el contraste reside solo en los conceptos que expresan y formulan el ser?

En Guardini, esta pregunta no está todavía claramente decidida. Mucho apunta a que ante todo ha pensado en una dialéctica real. Pues la tendencia que hay en el hombre a dar a su vida una forma bella, armónica, clausurada en sí (aspiración a la formación) y el impulso que igualmente arraiga en él a la «existencia fragmentaria» de a saber qué decisión libre según qué decisión cambiante pugnan entre sí en un sentido real (cf. p. 34). Ya que el «encuentro libre» (como libre movimiento de la vida) niega y quiebra toda imagen firme de la esencia de un hombre, es disolución de todo lo fijo y de lo que ha llegado a ser, es permanentemente nuevo comienzo⁶. Asimismo pugnan entre sí «servicio al objeto» y «servicio al sujeto»: una voluntad de formación y

⁵ Sobre la temática, que aquí aflora, de la relación entre pedagogía y filosofía, cf. BECK, Heinrich: «Inwieweit ist die Pädagogik eine philosophische Wissenschaft?», en *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 1 (1959), pp. 15-26.

⁶ Para una caracterización más profunda del momento «forma», cf. VON RINTELEN, Fritz-Joachim: *Der Rang des Geistes; Goethes Weltverständnis*. Tübinga, 1955; para la imagen del mundo de la «existencia fragmentaria», ver del mismo *Philosophie der Endlichkeit*. Meisenheim, 1951.

de educación dirigida al sujeto es, tomada por sí, «subjetiva», «pone al individuo en el punto central», es «egocéntrica y de poca seriedad» (p. 39); pero servicio al objeto significa enseguida el peligro de «pérdida del yo volatilizado sobre el objeto... ser arrancado del propio orden por las cosas, aberrado [*sic*] del propio centro» (p. 44). Pues los objetos «no son en función del hombre... sino que existen en y por sí»... «tienen una teleología propia y se defienden en contra de ser dispuestos en una extraña» (por ejemplo, la del sujeto humano)... «Están en una dirección de sentido inversa a la mía: centrados en sí, objetivos frente a mí» (p. 40s). Por tanto, forma estáticamente clausurada y libertad dinámicamente no fijable en el sujeto, y el sujeto total y el objeto, se niegan mutuamente.

Tan solo que semejante concepción, en último término, haría imposible también el ser mismo como una determinación de lo propio de lo pedagógico conforme al ser. Si el sujeto posee una figura de ser continua (momento «forma»), y al mismo tiempo una no continua (momento de «libertad»), entonces la continua es y no es al mismo tiempo; su ser sería a la vez su no ser. (Pues el ser de la no continuidad es el no ser de la continuidad). Pero si el ser de algo (por tanto, de la continuidad, por ejemplo) al mismo tiempo coincide con el no ser de lo correspondiente, entonces el ser deja de ser y el no ser no significa ya no ser, no es ni algo que es ni algo que no es, ni es ni no es: hemos aterrizado en la infinita absurdidad, en el absoluto sin-sentido.

Formulado pedagógicamente: la tendencia a la continuidad (forma-formación) y la tendencia a la discontinuidad (libertad-movimiento) se alzarían mutuamente desde el ser, se negarían mutuamente en su meta y fundamento, se harían a la recíproca imposible el ser. Un esfuerzo pedagógico en el sentido de una dirección aniquilaría enseguida uno tal en el sentido de la conraintención dialéctica. Lo mismo que vale de la dialéctica inmanente al sujeto vale, naturalmente, *ex aequo* de la dialéctica entre sujeto y objeto.

Sin embargo, pensando en el juego de fuerzas en una balanza, podría intentarse constatar en una dialéctica real originaria momentos de sentido ontológico-pedagógico remitiendo, por ejemplo, a la experiencia cotidiana de que todo hombre puede percibir en sí a menudo inclinaciones contradictorias. Con solo prescindir de que tales inclinaciones enseguida –en tanto se mantienen en la balanza– se bloquean mutuamente en su realización inmediata, es decir, se deberían imposibilitar (excluir en la realidad), es patente que la una no es simplemente desde el origen la negación de la

otra en tanto que esta significa algo positivo, sino más bien solo en la medida en que lleva en sí alguna carencia, algo (al menos aparentemente) negativo. Precisamente en este sentido habría que decir acaso que la tendencia al «libre movimiento» está ciertamente contrapuesta a la tendencia a la «forma armónica esencial y vital firmemente contorneada», pero no en la medida en que esta tendencia dice algo positivo –a saber, continuidad y conexión de la vida–, sino en la medida en que tiene en sí algo negativo, defectuoso, a saber, paralización y limitación de la vida. Sin embargo, con esto se ha mostrado ya que ni una ni la otra de las dos tendencias son en principio algo original: la tendencia ontológica original propia del ser es, no una dualidad, sino una simple unidad que solo contiene lo positivo –y, por cierto, de igual manera lo positivo de ambas tendencias–, que no pugna consigo misma y por ello no es en sí misma dialéctica, discurre sobre una continuidad viva (no sobre «continuidad» rígida y, a la vez, sobre «vitalidad» discontinua). Se muestra, pues, que la desunión no es nada original-ontológico, sino fenómeno de primer plano («apariencia dialéctica»).

Si bien el ser no es, por tanto, nada originalmente dialéctico, puede empero ser pensado dialécticamente, y entonces el impulso único hacia la «continuidad viva» puede ser pensado bajo *dos* conceptos, como «impulso hacia continuidad rígida» e «impulso hacia vitalidad discontinua», de suerte que lo que ontológica-originalmente es uno *aparece* como dos en el pensamiento. Y solo cuando el hombre ya considera sus conceptos para el ser mismo y así se anquilosa en sus conceptos nace el error de una dualidad ontológica original y de una dialéctica. Pero en la medida en que él vive en este error y conforme a él se forma su vida concreta y su existencia de acuerdo con él, y él mismo deviene de hecho en cierto modo dialéctico en un sentido real (añadido). Pues en la medida en que el hombre cree entonces que su impulso vital está desde el origen dirigido a una forma de unidad rígidamente cerrada de la propia esencia, y en la medida en que por otro lado cree que su impulso vital está, sin embargo, dirigido también desde el origen a una vitalidad libre discontinua, produce en ambas direcciones actos de voluntad y fundamenta en sí de este modo dos actitudes de voluntad y de impulso que se oponen dialécticamente. Estas, por lo tanto, no se fundamentan en la estructura profunda del ser, sino en el aparecer sin ser de la apariencia, y se mantienen en él

mediante actitudes voluntarias no ajustadas al ser⁷. Una determinación de lo propiamente pedagógico que busque los orígenes y principios de lo pedagógico no puede, pues, ser dialéctica mientras por dialéctica se entienda una dialéctica del ser mismo.

Una determinación dialéctica del ser (y de la pedagogía) con la que no se piense una dialéctica del ser mismo, sino una dialéctica de los enunciados que determinan al ser significa ya, sin embargo, un primer paso para una determinación realmente conforme al ser de lo propiamente pedagógico. Una tal dialéctica únicamente de nuestros enunciados acerca del ser significaría, entonces, que ningún enunciado dialéctico concierne por antonomasia al ser, sino que es relativizado en su carácter declarativo por el enunciado antitético. Esto significa que no sería sin más verdadero lo que la tesis afirma: el sujeto vive en una forma esencial continuista-clausurada; e igual de poco lo sería lo que la antítesis afirma: el sujeto vive en libertad y movimiento discontinuos; sino solo ya que el ser del sujeto tiene de algún modo semejanza con aquello que significamos con el concepto de «forma esencial continuista-clausurada» y, a la vez, semejanza con lo que contiene el concepto de «libertad y movimiento discontinuos», que el sujeto no es por antonomasia ni rígidamente continuista ni discontinuista. Las dos declaraciones contradictorias engloban entonces, en cierto modo, el ser en sí mismo no contradictorio desde dos caras conceptualmente contrapuestas, sin comprenderlo y enunciarlo directamente en uno de los conceptos. Los conceptos obran entonces como modelos del ser que poseen una cierta semejanza con el ser sin expresarlo inmediatamente, y que deben sucumbir tan pronto como haya de suceder la abertura inmediata al ser.

De hecho también se hallan en Guardini muchas indicaciones de que él ha entendido la determinación dialéctica de la pedagogía y del ser en este sentido. Él habla, por ejemplo, de que lo propio de lo pedagógico no podría «ser ya *captado* en un *concepto* unitario, sino ser solo ya *contemplado* vivamente en la contraposición de los *conceptos*» (p. 38). Y más adelante, entre otras: «Por la segunda... determinación dinámica de lo pedagógico se desvela el peligro del *concepto de forma*: que amenaza con devenir estático

⁷ Hoy la pedagogía vive en gran parte en esta aparente escisión e indeterminación, y por eso tienen sus actos educativos un poder efectivo pequeño. Por ello, precisamente hoy se exige de nuevo una pedagogía que opere a partir de la pura determinación y simplicidad no escindida del ser. Cf. para esto BECK, Ulrich: «Die Macht der Entscheidung und die Ohnmacht der Unentschiedenheit – gezeigt am Beispiel der Erziehung», en *Pädagogische Welt* 6 (1956), pp. 282-288.

y entonces frenar el movimiento».

Semejante dialéctica de nuestros enunciados sobre el ser podría fundarse en que nuestro pensar siempre puede captar solo imperfectamente el ser, y por eso debe formular la unidad del ser que supera al pensamiento en una multiplicidad dialéctica de conceptos⁸. Nuestro concepto abstracto «ser vivo», por ejemplo, es en sí mismo dialéctico. Pues significa al mismo tiempo ser vivo dotado de espíritu (= humano-personal) y no dotado de espíritu (= animal y vegetal). No va en contra de esto que el ser visto por medio de este concepto sea en sí mismo dialéctico. Pues en el ser, un ser vivo siempre es, *o bien* dotado de espíritu, *o bien* no dotado de espíritu. El ser en sí mismo no es ninguna contradicción interna, no es nada dialéctico; es pura determinación. Pero, puesto que para nuestro conocer conceptual no es posible ninguna visión inmediata del todo del ser, este es abstracto-irresoluto-indeterminado, dialéctico. Pero precisamente desde esta base se extiende necesariamente todo pensar y pensar dialéctico más allá de sí mismo. Pues el pensar sostiene las contradicciones las unas al lado de las otras, pero el ser mismo no es contradictorio; el pensar, empero, quiere apuntar al ser y enunciarlo; aspira, pues, a la superación de sus contradicciones; aspira, en la medida en que aspira al ser, más allá de su propia antitética, más allá de sí mismo. En el instante en que la antitética se disuelve, la separación dialéctica se supera, nuestro conocer ha alcanzado al ser, ha encontrado la verdad; la superación de la dialéctica del pensamiento en la síntesis es el acceso al ser. El pensar debe disolver su propio vigorizante dialéctico en las contradicciones de sus declaraciones para alcanzar el ser como la meta cognoscitiva interna de su movimiento dialéctico. Por eso, el pensar entiende sus enunciados dialécticos no como algo último, sino como algo provisional, como un camino a recorrer para llegar al ser y a la verdad. La solución y superación de la antitética es para el pensar, en lo esencial, la fase de la síntesis; por eso, todo proceso dialéctico de conocimiento tiende necesariamente de antemano, más allá de la fase de pensamiento de la duplicidad tesis-antítesis, a la fase de la síntesis como meta interior y culminación del movimiento del conocimiento. Guardini no

⁸ Cf. sobre esto VRIES, Joseph de: *Denken und Sein*. Friburgo, 1937, así como BRUGGER, Walter: «Gegenstandskonstitution und realistische Erkenntnistheorie», en *Zeitschrift für philosophische Forschung* IX/2; además, SLADCEZEK, F.M.: «Das Widerspruchsprinzip und der Satz vom zureichenden Grund», en *Scholastik* (1927).

realiza aún esta síntesis que, como segunda fase, redondea todo pensar dialéctico. Su dialéctica está todavía sin cerrar, representa una mera antitética y por eso es solo *camino* hacia la captación de la esencia de la pedagogía, pero todavía no esa captación misma de la esencia. Vamos tan solo a intentar pensar hasta el final el camino comenzado por Guardini de la determinación dialéctica de lo pedagógico, hasta la fase de la síntesis.

3. La meta del camino: la analogía

¿Cómo se puede caracterizar, en su relación con el nivel rebasado de la mera antitética, el final del camino dialéctico, la síntesis como el lugar de la unificación y asimilación del ser y del conocer, como el lugar de la verdad? El ascenso del movimiento dialéctico del pensamiento a la síntesis significa la elevación y fusión de los conceptos y declaraciones antitéticos para la producción de nuevos conceptos y declaraciones que no representan simplemente la «suma» o la «media» de los anteriores, sino algo cualitativa y esencialmente nuevo; de manera similar a como el agua, como «síntesis» de hidrógeno y oxígeno, no es simplemente la «suma» o la «media» de ambos, sino que muestra nuevas propiedades y modos de reacción cualitativos y esenciales que no son reconducibles a ambos; o como los hijos, cual «síntesis» de los padres no son «suma» o «media» de la naturaleza de los dos progenitores, sino algo cualitativamente nuevo producido a partir de ambos⁹. Tesis y antítesis están «superadas» en un triple sentido en la

⁹ Aunque los hijos pueden ser mencionados en cierto sentido como «síntesis de los padres», sin embargo, la familia no representa una dialéctica real en sentido original y estricto, pues los padres no están entre sí en pugna dialéctica desde el origen ni de manera esencial y necesaria. Si en los ejemplos aducidos se tratara original y esencialmente de una dialéctica real, entonces la madre debería ser por naturaleza la negación y antítesis del padre, igual que el oxígeno es la negación y antítesis del hidrógeno cuando miramos al agua, etc. Si, a pesar de todo, sacamos a colación la estructura de la familia o la del agua como ejemplos, esto sucede no para ilustración de la *antitética* de los conceptos, sino de la *síntesis* y fusión de los mismos. Pues la relación entre varón y mujer no tiene tanta semejanza con la relación antitética entre el concepto de forma y el concepto de libertad como el proceso de producción del niño con el procedimiento de la síntesis de un nuevo concepto correspondiente. Una síntesis es precisamente posible también allí donde los miembros originales no se niegan mutuamente en sentido estricto (no se comportan antitéticamente). Para la cuestión de la «producción como síntesis», cf. ANDRÉ, Hans: *Wunderbare Wirklichkeit-Majestät des Seins*. Salzburgo, 1955.

síntesis: retenidas en su contenido positivo de verdad; con respecto a su negatividad (en virtud de la cual se excluyen entre sí) negadas y extinguidas (se abandona tanto el punto de vista de la tesis como el de la antítesis) y con ello, en tercer lugar, encaramadas por encima de sí (a un observatorio más elevado que abarca ambos lados en una unidad esencialmente superior). La síntesis, por consiguiente, no es una resolución armónica de la antítesis, como si se pudiera simplemente cancelar en cada uno de los dos miembros de la antítesis el momento «negativo» para lograr un saldo soportable que uno solamente necesitara, a continuación, contraponer al correspondiente «saldo positivo» de la tesis contraria en orden a una «síntesis». Esto es imposible por este motivo, porque cada uno de los miembros de la antítesis no está formado de una «parte» positiva y otra negativa. Toda tesis y declaración es, más bien, una unidad cualitativa y por eso pierde inmediatamente su contenido de sentido si se quisiera desmenuzarla en partes. Por eso, el carácter de negación recíproca de dos tesis opuestas se sigue inmediatamente de su contenido simple y no se añade desde fuera como un momento adicional y ulterior. Esto se hace evidente tan pronto como quisiéramos, por ejemplo, intentar quitar en el concepto de «rigidez» y «fijeza» lo que contradice al concepto de «movimiento» y «libertad»: el contenido significativo original no solo es que no se vería acortado en un momento no esencial para él, sino afectado en su esencia y destruido. Es ostensible que la síntesis es algo esencialmente nuevo frente a tesis y antítesis.

Sin embargo, ella no es frente a tesis y antítesis algo completamente desemejante. Pues procede de ambas. Representa más bien un algo incomplejo y un todo nuevos que, frente a ambas, muestra una semejanza esencial para con ellas pese a toda diferencia esencial; como, por ejemplo, los hijos en su relación con los padres o el agua en relación con hidrógeno y oxígeno, o como un hombre en la relación con una serie de imágenes de espejo o fotografías que lo representan a él desde todos los lados posibles. La síntesis no está respecto a la tesis y a la antítesis ni en relación de igualdad esencial, ni de diferencia esencial radical y sin relación, sino en la relación de la analogía de la esencia (más exactamente: de la analogía del ser)¹⁰.

Allí se despliega y se ilumina el proceso de producción en toda su profundidad ontológico-natural.

¹⁰ Sobre el concepto de analogía, cf. HOLZAMER, Karl: «Zu Bedeutung und Wesen der *Analogia entis*», en *Jahrbuch für das Bistum Mainz*, 1950, pp. 152-160. Allí se esboza programáticamente la esencia de la analogía en su carácter principal y en la amplitud comprensiva de su aplicación.

Ahora bien, ¿qué significa esto para el concepto dialéctico de la pedagogía?

Sus tres componentes que están frente a frente antitéticamente se pueden fusionar entre sí de tal suerte que, merced a ello, producen un nuevo concepto que se comporta con las antiguas tres categorías de manera *análoga*. El concepto de la «forma», por tanto, se tendría que transformar de tal manera que no excluya la libertad, sino que la incluya y la consigne esencialmente. No se puede ya formular la cosa de este modo: en el hombre, fuera del momento de la «forma esencial continuista cerrada» hay todavía el otro momento de la «libertad y el movimiento vital discontinuos abiertos». Sino más bien de este modo: el ser humano no se presenta de antemano como forma rígida-fija, sino como una «forma» en cierto grado aún abierta, que se determina de manera más concreta en el curso de la vida mediante la libre decisión del hombre¹¹. De igual manera hay que transformar interior y esencialmente el concepto de la libertad, de manera que ya no signifique rigurosa discontinuidad y, consiguientemente, que hubiera que colocarlo como «antítesis» junto a la «forma esencial», sino que libertad significa ahora autodeterminación de un ser todavía indeterminado, por tanto, actuación y *continuación* del ser en esta o aquella dirección. Toda decisión libre del hombre es esencialmente humana y, como tal, determinada por la contextura de este hombre; significa por ello una ulterior determinación, actuación y libre continuación y perfección de la esencia propia en el ser. El auténtico pedagogo, por tanto, no tiene en principio por qué tener ningún miedo, en su esfuerzo por moldear la forma esencial fundamentada en la profundidad del ser del hombre, de que pueda encajonar al hombre en una forma rígida contraria a su esencia. Pues el moldeado de la forma esencial fundamental guarda ya identidad con la ayuda para la decisión libre y la autoactuación de la potencia esencial fundamental, no hay de antemano una forma ya lista y real fundamentada y dada, sino una potencia todavía abierta y parcialmente indeterminada para la actuación libre de una forma y una contextura correspondientes por medio del encuentro en cada caso con la situación vital respectiva. Al contrario, el auténtico pedagogo, en la educación para velar por el recto uso

¹¹ A formulaciones semejantes llega recientemente el biólogo Adolf Portmann por medio de una comparación biológico-antropológica del ser humano con el ser animal; por ejemplo, en *Zoologie und das neue Bild vom Menschen*. Reinbek, 1956. Cf., además, LOTZ, Johannes B. / VRIES, Joseph de: *Die Welt des Menschen*. Ratisbona, 1951; sobre este libro, cf. PFEIL, Hans: *Überwindung des Massenmenschen durch echte Philosophie*. Graz, 1956.

de la libertad, no tiene en principio que temer que se va a disolver la contextura vital interna del pupilo. Pues el fortalecimiento de la libertad significa *eo ipso* fortalecimiento y actuación de la esencia; un hombre es libre solo en la medida en que es bueno, es decir, en que vive conforme a la esencia y al ser, en que tiene en acto su esencia; y es bueno solo en la medida en que es libre, es decir, en que actúa desde sí, desde el acto de su esencia, no coaccionado por lo ajeno a su esencia¹².

A este respecto, hay otra cosa insinuada ya arriba que se torna manifiesta: en el progreso de la antítesis a la síntesis hemos atravesado el plano de la mera apariencia de las cosas y hemos penetrado en el fundamento de la apariencia, en el ser mismo. Las dos alternativas antitéticas, «armonía rígida» y «libre movimiento vital», pertenecen como tales al plano del aparecer, del fenómeno, de la apariencia, no a la dimensión del ser mismo. En la medida en que la síntesis alcanza al ser se desvela el fundamento propio de la apariencia: la «esencia» no pertenece ya por antonomasia al orden de la «apariencia», lo mismo que su potencia de libertad, sino a la dimensión de la profundidad metafísica del ser, desde la cual parece y a-parece avanzada como forma y entramado continuo, en la medida en que se actúa y se limita constantemente de manera particular. La esencia metafísica es, pues, de tal género que puede moldear, actuar y continuar hasta cierto grado su apariencia empírica correspondiente. El concepto de «libertad», por tanto, no tiene ya en sí, en el lugar de la profundidad de ser desvelada por la síntesis, nada de «aparecer» como una discontinuidad y escisión, y la esencia no tiene ya nada de «aparecer» como una angostura rígida.

De manera parecida se incluirán las categorías antitéticas sujeto y objeto en un término análogo a ambos. El concepto del «objeto» y del «servicio al objeto», así como el concepto contrario del «sujeto» y del «servicio al sujeto», se pueden transmutar de suerte que ya no se excluyen, sino que se incluyen: por tanto, el sujeto no «es seducido hacia fuera de su propio centro y orden» por el servicio exigido al objeto, sino que es conducido a sí. Y, al revés, por el

¹² Cf. SIEWERTH, Gustav: *Die Freiheit und das Gute*. Friburgo de Brisgovia, 1959. Sobre la conformidad al niño de tal principio pedagógico, cf. SIEWERTH, Gustav: *Metaphysik der Kindheit*. Einsiedeln, 1957. Allí se hace visible cómo la esencia de la libertad no arraiga en la reflexión y la comparación racional –esto es propio solo de la forma de la libertad del adulto–, sino en la captación intuitiva del bien, del que procede el acto de la libertad como decir sí no obligado.

servicio propio del despliegue y la actuación de su subjetividad no se pone en principio en peligro de aislarse de los objetos, sino al contrario, precisamente a través de eso los promueve y sirve esencialmente. Pero esto significa entonces que objeto y sujeto participan de antemano uno de otro por su ser, están emparentados ontológicamente uno con otro y son semejantes en su ser y esencia (se comportan «análogamente» entre sí). Pues solo cuando el objeto no contradice al sujeto, sino que participa esencialmente de él, tampoco contradice el servicio al objeto el servicio al sujeto, sino que el sujeto se perfecciona en el objeto y el objeto se perfecciona en el sujeto, el sujeto se actúa (se lleva a realización) en el objeto y el objeto se actúa en el sujeto. A consecuencia de esto, el servicio al objeto es al mismo tiempo el perfeccionamiento ontológico del sujeto y el servicio al sujeto es al mismo tiempo el perfeccionamiento ontológico del objeto; *verdadero* servicio al objeto es también al mismo tiempo servicio al sujeto, y *verdadero* servicio al sujeto es también al mismo tiempo servicio al objeto. En tanto que el objeto respecto del sujeto, y el servicio del sujeto al objeto con respecto al servicio propio a sí mismo, permanecen enfrentados antitéticamente (pugnan), el sujeto se debe guarecer y proteger de los objetos mediante aplicación de principios de selección puramente subjetivos (esto es, que proceden de la propia teleología subjetiva de autoconservación) mientras los objetos amenazan con sacar al sujeto de su propio orden; bajo las exigencias y requisitos de los objetos al sujeto, este no podría entonces permitir tales que pudieran dañarlo en su propia teleología subjetiva (cf. Guardini, p. 45). Conforme a la superación de la antitética sujeto-objeto en la síntesis de la analogía y del recíproco tomar parte en el ser («participación»), los principios de selección del sujeto para el servicio al objeto no son ya únicamente de naturaleza subjetiva, sino objetiva; las exigencias al sujeto fundadas en el ser del objeto y adecuadas a él («objetivas», por tanto) están entonces, al mismo tiempo, fundadas también en el ser del sujeto y le son conformes, porque el ser de ambos constituye una unidad análoga. Sobre este trasfondo se destaca entonces, efectivamente, la diferencia entre exigencias del objeto puramente «justificadas de manera externa-fáctica» y «justificadas de manera interna en el ser», una distinción que en la descripción fenomenológico-dialéctica de Guardini del hecho meramente externo de los modos empíricos de apariencia del ente no podía sobresalir todavía con claridad. El perfeccionamiento del sujeto está asegurado solo allí donde sirve

al objeto –por ejemplo, al Estado– no ya solo a causa de una exigencia fáctica, sino a causa de su exigencia justificada, es decir, la que se plantea con razón conforme al sentido de su ser¹³. Pero en la medida en que se plantean exigencias objetivamente legitimadas, no puede el sujeto sustraerse en absoluto a motivos subjetivos de sostenimiento y conservación sin vulnerar el bien y la norma moral¹⁴; y se omite también toda causa objetivamente legitimada, pues mientras el sujeto sirve a exigencias justificadas del objeto no necesita temer que va a perder en ellas su propia esencia y su centro¹⁵, sino que por el contrario puede estar seguro de que se realiza y perfecciona de manera ajustada y conformada al ser.

El principio de selección, conforme al que hay que decidir cuáles de las exigencias fácticas de los objetos poseen valor y razón en perspectiva ético-pedagógica y cuáles no, no estriba entonces ni solo en la facticidad del sujeto y de sus instintos de autoconservación (Guardini, p. 45), ni en la facticidad de las exigencias del objeto, sino en el ser metafísico y en el sentido metafísico de ambos, a través de los cuales ambos están esencialmente referidos uno a otro y ordenados análogamente de manera recíproca. A partir de este sentido del ser de ellos se muestran ambos como partícipes de un orden de ser superior en el que no existe ninguna parte por sí misma («centrada en sí misma» y «a la defensiva» ante las «teleologías extrañas» [!] de las otras»; cf. Guardini, p. 41), sino en el que todas las partes están referidas unas a otras y a la totalidad mediante su analogía del ser y de la esencia y mediante el parentesco de sentido, y por eso se perfeccionan solo mediante una continua actuación, en su propio ser, de esta participación y comunidad con las otras y con la totalidad. El conocimiento de esta profundidad metafísica del ser, y de los fundamentos generales y normas de carácter ético-pedagógico, acontece así como ejecución de la síntesis,

¹³ Por ejemplo, por obediencia a la exigencia del Estado de servicio en la guerra se perfecciona el sujeto en su sentido de ser solo cuando esta exigencia existe con razón, por tanto, en caso de defensa, pero no en el caso de una guerra de ataque.

¹⁴ Aquí se torna clara la consecuencia amoral de una dialéctica del ser.

¹⁵ Pero el sujeto deberá temer tal vez ser arrancado, por el servicio al objeto, de su centro y del ordenamiento «privado» de su vida si previamente ya se ha ceñido y cerrado frente al objeto. Semejante centro cerrado antitéticamente al objeto es, sin embargo, solo un centro aparente o la apariencia de un centro, y se funda en una actitud de la voluntad contraria al ser, tal como se ha mostrado arriba. En un proceso, puede que bien doloroso, de separación de este centro aparente en el servicio al objeto, el aparecer se diluye y se pone de relieve el verdadero centro ontológico.

ejecución mediante la cual es superada la antitética del aparecer y de la facticidad empírico-fenomenológica sobre la unidad analógica del ser que está a la base. En el plano de la mera apariencia todavía no se puede distinguir entre exigencias solo fácticas y exigencias fundadas de los objetos; lo justificado de una exigencia no se funda en el hecho empírico-aparente de la exigencia misma, sino en el sentido del ser del objeto y en su relación ontológica con el sujeto, en la unidad análoga de sentido de ambos¹⁶.

Con esto se pone de relieve algo último. En la medida en que objeto y sujeto ya no aparecen como absolutos antitéticos que se excluyen, sino como partes análogas de un todo de ser que trasciende, resulta que Dios ya no es ordenable en la serie de los objetos, tal como podría aparecer en el plano de la consideración meramente fenomenológica (cf. Guardini, p. 40s). Pues Dios, como el ente absoluto, no está referido al sujeto como un objeto, no es parte o miembro de un orden del ser que trasciende, sino su fundamento absoluto, que diseña la totalidad como una unidad análoga de miembros y en ella refiere a sujeto y objeto entre sí. Por eso no es objeto que aparezca empíricamente para nuestro conocimiento y nuestro servicio, sino que estará siempre ocultamente coentendido en todo acto de conocimiento y de servicio, mediante el cual se unen más profundamente el sujeto y el objeto, como el fundamento absoluto de posibilidad de esta unidad. Puesto que nunca aparece como objeto, tampoco aparece como alguien de cuyas pretensiones hubiera que guardarse eventualmente por la tendencia subjetiva a la autoconservación. (Un tal «aparecer» no sería ya objetivo o fundado de alguna manera en el ser, sino solo un aparecer subjetivo que surge cuando el hombre ya no entiende su esencia metafísicamente, sino que se agarra a la apariencia de una forma esencial armónica, rígida y cerrada, contraria al ser). Dios no puede plantear ninguna pretensión meramente fáctica, que fuera interior pero ilegítima, que descarriara al hombre fuera de su centro esencial. Pues una pretensión estaría deslegitimada si sobrepusiera su fundamento ontológico; únicamente en los objetos que en su ser son solo finitos y relativos puede la pretensión fáctica ir más allá de su fundamento ontológico cada vez que se plantea una pretensión de servicio absoluto y entrega irrestricta (por ejemplo, por parte del Estado); Dios, sin embargo, como el único absoluto, ostenta con razón

¹⁶ En ella se funda también la aspiración natural del sujeto al ser; su teleología no está solo centrada sobre el sujeto, sino que abraza desde el origen a sujeto y objeto en su unidad análoga.

una pretensión absoluta de entrega y servicio. Si el hombre, por eso mismo, se entrega a Él absolutamente, si se pierde absolutamente en Él, entonces gana absolutamente; las dos cosas son idénticas, pues por antonomasia es conforme a la esencia de lo relativo en cuanto tal el entregarse absolutamente al absoluto. En esto se completa la determinación esencial de lo pedagógico en el plano de la síntesis o de la inmediatez del ser.

El camino, andado por Romano Guardini, de la determinación dialéctica esencial de lo propiamente pedagógico comienza con una antitética de los momentos en la apariencia externa de las cosas y de su marco conceptual (= fenómeno-lógica); desemboca en la síntesis de la apariencia en el ser análogo y en su fundamento absoluto. Con ello se hace posible una base de inmediatez ontológica para el hacer pedagógico.

Recibido el 4 de septiembre de 2018

Aceptado el 9 de octubre de 2018

Heinrich Beck
Real Academia de Ciencias Morales y Políticas
prof.heinrich.beck@t-online.de