

RAZÓN EDUCATIVA. EDUCAR PARA LA VIDA CREADORA

Por TERESA CID
Universidad CEU-San Pablo

«Enseñar a pensar es enseñar a hacer
de nuestra vida una vida lograda»

RAMIRO FLÓREZ

1. LA EDUCACIÓN PARA EL PENSAMIENTO CRÍTICO

Sería una ingenuidad por nuestra parte pretender sintetizar en unas breves páginas la valiosa aportación de Ramiro Flórez al ámbito del pensamiento educativo. Nuestro primer objetivo se limita a esbozar algunos rasgos esenciales o claves presentes en su obra. De ninguna manera pretendemos acotar toda la riqueza de matices, sugerencias, y reflexiones que sobre este tema nos ofrece el autor. Nuestro segundo y principal objetivo es invitar a los lectores al diálogo directo con el autor a través de la lectura pausada y meditada de sus obras.¹ En ellas se nos presenta, aquí y ahora, un nuevo horizonte pedagógico, que nos permite pasar del «desilusionado vivir a la vida creadora».

Ramiro Flórez, durante largos años simultaneó su función docente como catedrático de Historia de la Filosofía con la de director de una Escuela Universitaria de Magisterio lo cual le obligó a reflexionar sobre la educación y la difícil y problemática misión de los educadores hoy.²

¹ Véase la bibliografía de Ramiro Flórez sobre educación que incluimos al final de este artículo.

² *Razón educativa*, 226. En adelante, RE.

Pero más allá de esta circunstancia externa, que no pasaría de ser ocasional, lo que llama su atención es:

«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?».³

En su obra *Razón educativa* (1991), señala que es en el ámbito filosófico desde donde hay que replantearse el problema de la educación. Sobre lo que se ha pensado o creído acerca del hombre se ha intentado siempre plasmar su formación. Bajo las diversas formas nocionales e históricas de Pedagogía subyace siempre la concepción filosófica del hombre, de lo que es y se piensa que debe ser. De ahí la condición fundante y constituyente de la Filosofía respecto a la Pedagogía. Por otra parte, se ha dicho que cuando el *filósofo* se expresa, se expresa en *pedagogía*.⁴

El verdadero y único *equipamiento* del hombre es la *razón* y el *pensamiento*: «el inicio del pensamiento es siempre una *donación*, una *dádiva*». ⁵ Todas las otras donaciones son ya consecuencia y prolongaciones de esta primaria y original:

«El hombre tiene el *pensamiento*, que es algo divino, robado al secreto de los dioses. De ahí que, desde el mito, no sea mucho pedir que la primera tarea de la emancipación humana haya de ser la *educación* del *pensamiento*, su verdadero equipamiento». ⁶

Observa Ramiro Flórez que también se puede definir al hombre como *eros fontal*, capacidad desiderativa, o ser anhelante. Y 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:

³ RE, 226.

⁴ GARCÍA MORENTE, M. *Escritos pedagógicos*, Espasa-Calpe (Madrid 1975) 191. Cit. en *Razón educativa*, 18.

⁵ FLOREZ, R., *Monólogo del dios Pan*, Fundación Universitaria Española (Madrid 2004) 131.

⁶ RE, 16.

«Pero 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*».⁷

Lo que se desprende de esta apelación a lo arquetípico humano 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 arranque obligado es, pues, la necesidad de la *educación* del *pensamiento*, y en concreto, del pensamiento *crítico*:

«Es éste el que nos muestra que muchas de nuestras construcciones *antropológicas* están viciadas en su misma raíz, en eso que, paradójicamente, se ha llamado con el laudatorio epíteto de el *milagro griego*. La razón debe ser a la vez *lógica* y *sotereológica*».⁸

1.1 *Pensamiento y educación*

La filosofía ha unido siempre a su propia identidad histórica la función de formular cuál había de ser el ideal educativo del hombre e incluso la de dar normas para cada uno de los oficios o quehaceres en que el hombre intentara realizar ese ideal. Es posible que haya caducado una configuración histórica, tradicional-occidental de hacer filosofía:

«Pero lo que decididamente no ha muerto es el *pensamiento*, esa tarea humana que ha posibilitado, creado y construido todas esas formas de conocimiento con sus contextos más o menos arquitrabados. Porque ha sido precisamente el pensamiento en su quehacer *crítico* el que, analizando los presuntos firmes fundamentos de esas construcciones, ha descubierto que se le convertían en ruinas. Ha sido ese pensamiento el que ha denunciado la *crisis de los fundamentos*, y que era preciso dar alarma de derribo antes que sus escombros nos aplasten. Había que iniciar un nuevo itinerario y si se prefiere un *nuevo proceso de racionalidad* o *racionalización*. Y en éstas estamos».⁹

No se trata de describir aquí los caminos por los que el pensamiento ha llegado a detectar esa crisis de los fundamentos. Pero sí se pueden

⁷ RE, 16. Sobre el concepto de «razón desiderativa» véase el interesante artículo de L. Ferrero Carracedo en este número, «*Res dramática*. Aproximaciones a una teoría del hombre en Ramiro Flórez».

⁸ RE, 17.

⁹ RE, 19-20.

señalar algunos de sus más decisivos *resultados*. Tal vez el más llamativo sea el de la volatización de los llamados primeros principios: «El hilo conductor de esa volatización hay que buscarlo en la paulatina emergencia y autoconciencia de que la realidad no era un *ser* sino un *acontecer*».¹⁰ La formulación decisiva de su invalidez la hará Hegel. La contradicción óptica y lógica es el alma de la dialéctica. No hay, por tanto, identidad, sino *procesualidad*, y el *tertium datur*.

Paralelamente a esa formulación hay que colocar la conocida *fluidificación* de los conceptos. No hay conceptos hechos, acabados, definidos: «Todo auténtico concepto ha de ser un constante ceñirse al *concrecer* de la realidad. Sólo de ahí podría obtenerse un conocimiento real, es decir, que fuera *concreto*. Concepto que será entonces acercamiento, percatación coyuntural, *procesualidad constitutiva*. Los conceptos son, pues, ocasionales, siempre en trance de rectificación».¹¹ El conocimiento es constitutivamente lo que nunca se acaba de hacer ni de decir. Por tanto, el discurso de toda razón educativa será siempre inacabado. Con san Agustín, podemos decir que «pensar es pasar».

En coherencia con lo anterior, había que sacar la conclusión de la *historización radical* de todos los supuestos fundamentos del *conocer* dado o del *conocer instituido*. Cada momento tiene sus propias estribaciones y sus bases de atenuamientos vitales y en ellas hay que buscar su «fundamentación» comprensiva. Es la tarea de la «razón histórica con atributos titulares aproximados a los de una *razón ontológica*».¹² Se refiere a la razón histórica de Ortega, postulada para encontrar en la historia misma su original y autóctona razón. No una razón extraña «que parece cumplirse en la historia, sino literalmente, *lo que al hombre le ha pasado*, constituyendo la sustantiva razón, la revelación de una realidad trascendente a las teorías del hombre y que es él mismo por debajo de sus teorías».¹³

Otro de los resultados que el análisis del pensamiento crítico tiene también en su haber es que todo pensar discursivo supone un momento prediscursivo, todo pensamiento «racional», una pre-posición prerracional, toda filosofía una prefilosofía. El ejercicio autocrítico del pensamiento sobre sus propias construcciones o productos nos sitúa fuera de sí mismo. Ello nos revela lo endeble de toda supuesta autosuficiencia. Así

¹⁰ RE, 21.

¹¹ RE, 21.

¹² RE, 22.

¹³ ORTEGA Y GASSET, J., *Historia como sistema*, O.C. VI, 49-50. Cit. en RE, 54.

pues, una mínima reflexión pedagógica sobre el acto de pensar nos obliga a plantearnos con anterioridad y precisión los condicionamientos reales entre y sobre los que ese mismo acto concreto del pensar se da o realiza.

1.2. *Condicionamientos concretos del pensar*

Todos pensamos y juzgamos según lo que *somos*. Este «somos» no se refiere a ninguna esencia abstracta en que se defina el ser. El ser de nuestro «somos» es, en primer lugar, *lo sido*. Cada hombre concreto es, en primer lugar, la condensación de todo su pasado. Es lo que Hegel llamaba *lo sido* de la esencia. No es que el pasado esté gravitando, como desde fuera, sobre él; es que es él mismo ese pasado, porque no es *un* pasado abstracto, sino *lo que a él le ha pasado*. Porque el hombre «no es una esencia dada, sino un *proceso de esencialización*, y el pasado es lo ya esenciado en él». ¹⁴ Éste es el primer condicionamiento sobre el que se habrá de tomar viva conciencia. Ciertamente que ese pasado no es un círculo ya cerrado; que el hombre sigue abierto, pero eso es una cuestión que no invalida la fuerza de lo que se acaba de señalar.

El otro condicionamiento es su misma *actualidad*, es decir, el hecho de que las sollicitaciones que recibe su presencia vienen condicionadas por el hecho de estar ya orientada, vectoriada su *atención*, su *tendenciosidad*... Hay una interconexión inextricable entre esa atención y sus intereses actuales. Esa atención está además trezada por el inconsciente y subconsciente.

Finalmente, el pensamiento surge condicionado también por la constelación de esperanzas y proyectos que constituyen el itinerario ideado de su pretensión de futuro. Es el *futuro sido* que ha analizado Heidegger. Es también lo que «en otro contexto actual, viene a definir al hombre como *ens desiderans*, como *conciencia anticipadora* o sencillamente como *deseo*.

«Este deseo no es pura fuerza instintiva o irracional, sino que posee sus *razones*, a veces explícitas o conscientes o a veces subterráneas y que no afloran a la conciencia. Pero toda la dinámica proyectiva funciona conforme a una determinada configuración anhelada y buscada y, por ende, conforme a una racionalidad, aunque no sea formulada. [...] A ese deseo, o conciencia anticipadora que prefigura, más que prevé, el futu-

¹⁴ RE, 26.

ro, sería conveniente ahuyentarla de toda fácil acusación de irracionalidad, al apelar al hombre como deseo, y que yo vería más congruente y clarificador llamarla razón desiderativa».¹⁵

Sólo en la medida en que el hombre es ser proyectivo y utópico puede ser también conciencia crítica, visión del futuro como posibilidades reales, como apertura de indefinitud. A estos tres niveles de condicionamientos, que son los niveles personales de la propia *temporalización* (el presente de pasado, el presente de presente, el presente de futuro, san Agustín), y que constituye su misma presencialidad pensante, habría que añadir los condicionamientos procedentes de lo que se ha llamado la *alteridad*.

«Entre las muchas cadenas de expresividad semántica que se entrecruzan en el hombre como lugar de encuentro de esa alteridad, es preciso resaltar la del *lenguaje* y el de las *intencionalidades colectivas* y anónimas en las que la hermenéutica ha venido a hacer tan justo hincapié».¹⁶

En definitiva, lo importante para la educación de un pensamiento crítico no es de dónde venga el condicionamiento de los supuestos desde los que actúa el pensamiento, sino de la *toma de conciencia* de que como punto de partida no se puede dar nunca una neutralidad analítica pura. La apelación a la «neutralidad analítica pura» puede operar como fuerza a la defensiva, como máscara o bloqueo ingenuo hacia cualquier posible desmascaramiento.

El ámbito global del pensamiento, como función cognoscitiva, es toda la realidad, todo lo que hay, todo lo existente. Pero no ocurre igual con la función crítica del pensamiento. La crítica no puede ejercerse sobre nada que sea naturalmente reglado o puramente factual. ¿Cuál es, entonces, el campo sobre el que puede ejercerse la crítica? En realidad hay un solo ámbito, un solo ser sobre el que puede y debe recaer la crítica: ese ser es el *hombre* y el ámbito el de su *responsabilidad*.

«Todas las corrientes del pensamiento humano, cuando han sido originarias y no pura mimesis o escolástica revenida, han denunciado la fosilización de las instituciones cuando pierden su consonancia con el

¹⁵ Ibid.

¹⁶ RE, 27.

tiempo presente. [...] Ellas imposibilitan ver *lo marginal* y *el campo de las pluralidades*, que es lugar donde en esos casos ha de refugiarse y palpar lo auténtico, el verdadero latido del futuro. [...] La misión crítica del pensamiento ha de verse entonces como *transtemporalizadora*, que trata de hacer emerger al mundo de las instituciones la conciencia propia del tiempo nuevo». ¹⁷

1.3. Secuencias pedagógicas

Con el objeto de fundamentar una nueva Filosofía para educadores, ¹⁸ Ramiro Flórez destaca tres nociones fundamentales que constituyen el subsuelo en el que «debe estribar toda Pedagogía que quiera fundarse no en una *Philosophia facta*, sino en una *Philosophia facienda*. No es otro el camino para curar a la Pedagogía de lo que se ha llamado su *anacronismo crónico*». ¹⁹ Son las siguientes:

- la *historicidad* de las formas de pensamiento
- la *esencialización* humana
- la trasposición del concepto de *ser* en el de *acontecer*

De lo anteriormente expuesto, se derivan las siguientes secuencias pedagógicas:

1.- No intentar hacer pedagogía desde filosofías y axiologías pretéritas que nunca podrán ser eficaces sobre el alma de la juventud, tan sensible a los valores del presente y del futuro. La Pedagogía debe tener tensa al máximo la *conciencia anticipadora* de futuro». ²⁰

2.- Se ha dicho que cada época edifica un ideal humano. Si donde se formaliza ese ideal o conjunto de finalidades educativas es la filosofía, hoy es suficientemente claro que es imposible hablar de un solo ideal o conjunto unitario y coherente de finalidades educativas. Las filosofías de hoy no sólo son distintas sino también, en muchos casos, contradictorias. Ello no quiere decir que se pueda educar sin «filosofía». El pensamiento es *previo* y raíz de las filosofías. Y hoy debe ser educado para que agudice su sentido crítico y se pueda orientar dentro y más allá del pluralismo mismo de las filosofías en boga. Como si en la actualidad la pedagogía

¹⁷ RE, 30.

¹⁸ RE, 11: «que se despegue de los viejos trucos de dar por codificada la realidad a lo que dicta, desde los altos cielos, la pretendida y contumaz perennidad filosófica».

¹⁹ RE, 31.

²⁰ RE, 31.

tuviera que tomar la iniciativa y recomendar al pensamiento que antes de embarcarse en una filosofía ponga todos sus resortes críticos en juego y en máxima tensión.²¹

La formación del *pensamiento crítico* ha de ir precisando algunos pasos para ese encuentro de formulación de ideales educativos dentro del pluralismo. La escuela debe orientarse a hacer pensar y realizar una función crítica. El primer paso de esa función crítica sería el que tanto el discurso pedagógico como el acto educativo deben buscar siempre, previamente a su ejercicio, los ámbitos mínimos o máximos de coincidencia dentro de la pluralidad y obrar globalmente en consecuencia unitaria y coherente para los mismos.

Toda educación conlleva el estudio de la existencia de tres problemas: su problema previo, la *idea del hombre*; su problema esencial, la idea del *fin*; y su problema derivado, la idea de los *medios*. La esencia de la educación es el paso del hombre educable (idea del hombre) a la idea del hombre educado (idea del fin) mediante el recurso a los medios. Por tanto, la educación es medio, es acción de mejora, de transformación de algo mejorable a algo mejorado.²²

La meta o el *fin* debe configurar las intenciones, la marcha y hasta el arranque de los comienzos.²³ La meta consiste en «formar al hombre del mañana, para que pueda vivir al nivel de su tiempo y pueda responsabilizarse de su mundo, el de su imbricación social y personal».²⁴ 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. En una sociedad plural no debe tenderse a crear *adaptados* sino conciencias *libres*. Para ese saber elegir de cada momento debe orientarse el discurso pedagógico hacia la educación del *pensamiento crítico*».²⁵

²¹ RE, 33.

²² Cf. LÓPEZ LÓPEZ, E., «El cultivo de la identidad», en *Cuadernos de pensamiento 17*, Fundación Universitaria Española (Madrid 2005) 101-126. Remite a J. MANTOVANI, *La educación y sus tres problemas*, El Ateneo (Buenos Aires 1972⁹).

²³ RE, 9.

²⁴ RE, 36.

²⁵ RE, 34.

2. CONCEPTO HISTÓRICO DE HOMBRE

La carencia de un concepto pluridimensional de realidad, o de las distintas formas o niveles de realidad, ha imposibilitado la aprehensión de la realidad originaria del hombre. De ahí el pertinaz dualismo en que se ha venido escindiendo la verdad unitaria de su ser.

«De ahí que el verdadero cuestionamiento del hombre en cuanto hombre se dé únicamente en los momentos de crisis, cuando hacen quiebra todas las sistematizaciones bien de ideas o bien de creencias. Es, por ejemplo, el citado caso de Agustín, como lo será el de Pascal o el de Kierkegaard o el de Nietzsche o el de Heidegger. Es cuando el hombre se hace *problema* de sí mismo».²⁶

Señala Ramiro Flórez que la Pedagogía ha sido siempre una ciencia dependiente de la cosmovisión reinante, y ha sido, en la mayoría de los momentos históricos, *instrumentalizada* para hacer del hombre un ser *adaptado* a la estructura del mundo teorizado, de la sociedad, del poder, del Estado y de la ideología dominante. Y observa que «el tan dilatado anacronismo constitucional de las distintas pedagogías se debe también a este hecho, que implica algo más que la mera cronología de fechas».²⁷

La conclusión la formula con palabras de Max Scheler: «Al cabo de unos diez mil años de historia, es nuestra época la primera en que el hombre se ha hecho plena e íntegramente problemático; ya *no* sabe lo que es, pero *sabe* que no lo sabe».²⁸

2.1. Mismidad y alteridad: el hombre como proyecto

Desde que Hegel traspuso las nociones de la antigua metafísica en dialéctica, se ha venido trabajando para aplicar esa noción de devenir al hombre, real y concreto, en lugar de la noción de ser o de las definiciones por esencias. Según esto, el hombre ya no puede definirse como una esencia hecha y dada, sino como un proyecto.

«El hombre no sólo es un ser *prematuro* (Poltmann), como es obvio desde el punto de vista fisiológico y psicológico, sino que es radicalmente un *siendo* dinámico. El hombre no nace hecho y *esenciado*, sino

²⁶ RE, 39.

²⁷ RE, 40.

²⁸ *La Idea de Hombre y la Historia*, Trad. esp. (Buenos Aires 1974) 10. Cit. en *Razón educativa*, 40.

que nace para hacerse y su proceso de realización del proyecto de sí mismo es justamente el proceso de su *esencialización*».²⁹

Su crecer es el irse concretando su proyecto vital, tomando la palabra concreto en el peculiar sentido que Hegel le da, de *concrecere*. Los teólogos medievales insistían en la condición de «viator» que tenía el hombre en este mundo terrenal. «Se trata ahora de aceptar y dar un sentido óntico a esta condición humana, vista desde la teología, y trasponiéndola también al orden de antropología filosófica como tan jugosamente ha sabido hacerlo G. Marcel en su *Homo viator*».³⁰

El hombre como proyecto es, a la vez, un ser «coproyectado». Su mismidad se va articulando y constituyendo en función del juego dialéctico con la alteridad. «Para ello es preciso recurrir a otra noción también actual: *ser*, en cuanto traspuesto a significar *acaecer*, es siempre un *con-ser* (être-avec, Mit-sein, yo soy yo y mi circunstancias: Marcel, Heidegger, Ortega). Captar bien lo que significa el con-ser de la alteridad, importa el capacitarnos para distinguir en cada momento humano lo que puede ser auténticamente nuestro yo, nuestra mismidad, y lo que puede degenerar en *alienación*».³¹

El proyecto humano tiene como base última de arranque lo que Ortega llamaba «el fondo insobornable» de uno mismo. Advierte Ramiro Flórez que esos modos de trascendencia humana —el mundo, la alteridad— posiblemente sean sólo parciales y no agoten la trascendencia más fuerte y real del hombre:

«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».³²

En cualquier caso nunca puede radicar en el vacío, en ser un *agujero* en el ser como diría Sartre. El vacío no puede tener proyección alguna.³³ Esta es la raíz de todo pensamiento utópico y de las teorías de la esperan-

²⁹ RE, 41.

³⁰ RE, 41.

³¹ RE, 42.

³² RE, 71.

³³ Cf. RE, 42.

za como principio. La proyección humana no viene sólo de una manquedad sino de una fuerza *ab intus*.³⁴

Este nuevo enfoque de la esencialización humana nos hace ver que la solidaridad no es sólo un motivo de imperativo moral sino cualidad radical de lo humano. El hombre es coexistencialmente solidario. Ello quiere decir que hay una verdad insoslayable en todo el estructuralismo, y es la dependencia, mayor o menor, del hombre con respecto a las estructuras de toda índole. El hombre está instalado en ellas.

Pero de ahí es necesario partir para afirmar la otra cara de la verdad: «Desde el momento en que el hombre se reconoce inmerso en las estructuras, se tiene que conocer como superior a ellas. No se puede concluir de esa inserción que el hombre no es nada, que el hombre es una *invención reciente* y que de hecho, ese hombre ya ha muerto. No deciden las estructuras sino la mismidad del hombre que reobra y reasume la alteridad haciéndola revertir hacia el núcleo central del propio yo. Es el papel de la autoconciencia o autoconcienciación».³⁵

La noción del hombre como proyecto, como esencialización, como *faciendum* de sí mismo y por sí mismo, exige a las Pedagogías del futuro mucho mayor respeto ante las programaciones del hombre con relación a su quehacer y a las decisiones que sobre su conducta pueda tomar. Paralelamente, exige mucho más al hombre en concienciación y responsabilidad ante sí mismo. Pero para ello, como advierte Ramiro Flórez:

«El *hombre actual* necesita una *nueva experiencia de la interioridad*, hacer de nuevo el largo camino que va desde la dispersión al *reencontro de su mismidad*, escuchar las alabadas que suenan en su propio perdimiento en las cosas, para abrir las puertas al recinto de su más oculto secreto interior, deshacer el pegajoso embrujo de alineación en las nadas exteriores para adentrarse y *estribar* en la propia tierra de su *identidad*».³⁶

La identidad implica una aceptación de la forma en que se está instalado en la realidad. Por esta aceptación se logra la absorción instalado en la realidad. Por eso la identidad no se logra más que en la medida en que se acepte y quiera el proceso dialéctico de la identificación. La

³⁴ Cf. Nota 14, RE, 71.

³⁵ RE, 43.

³⁶ FLÓREZ, R., *El hombre, mansión y palabra: aspectos actuales del pensamiento místico occidental*, Fundación Universitaria Española (Madrid 1997) 13.

identificación va formando y densificando, esenciando la propia identidad:

«Mismidad o identidad es lo más opuesto a la insularidad: es asunción, desde el yo inicial o potencial, de la alteridad. Identidad es la inversión de lo otro por y en el yo proyectado. Cuando la alteridad no entra o no cabe en ese proyecto o pretensión que es el yo originario, entonces la invasión de las cosas en el yo o el derramamiento del yo en las cosas, producen la alienación. En lugar de un proceso introyectivo se opera un proceso externalizador, de vaciamiento de lo humano en las cosas o en las ideas o en las ilusiones o en los desencantos».³⁷

2.2. *Historicidad humana: temporalidad y trastemporalización*

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.³⁸

En la trayectoria del pensamiento occidental será san Agustín el que con más precisión llegue a formular las conclusiones a que un análisis del tiempo podía llevar. A él se debe la famosa formulación de los modos de ser de cada una de las divisiones del tiempo en pasado, presente y futuro. Es decir, presente 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 es presente es atención.³⁹

Como nos indica Ramiro Flórez, el otro autor que ha tematizado con extrema sutileza y penetración el tema de la historicidad humana es Heidegger, en su famoso libro *Ser y tiempo*. El hombre aparece como un ser-

³⁷ RE, 122.

³⁸ RE, 45 y ss.

³⁹ Cf. R. FLÓREZ, *Presencia de la verdad. De la experiencia a la doctrina en el pensamiento agustiniano*, Madrid 1979, 341-357.

en-el-mundo y ser-en-el-tiempo, con las condiciones esenciales de 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 *vocación* que adviene dirigida al «sí mismo», de sí mismo y dada como «por encima de sí mismo».

El hombre como temporalidad o, mejor, como historicidad, quiere decir, pues, que su esencia real, ya hecha es *lo sido*. Este ser *lo sido* condiciona el presente humano a que en su actuar gravite su pasado y no pueda actuar sobre él más que asumiéndolo. Y condiciona sobre todo el futuro, ya que el variante de posibilidades viene limitado, por un lado, y abierto, por otra, desde esa interiorización del pasado o desde su presencia acumulada. La esencialidad del hombre implica también la proyección hacia el futuro, ya que una cisura en el presente que amputar las esperanzas, expectativas y deseos, que ya son en la condición de *todavía no*, implicaría un corte en la mismidad humana, cuyo motor de esencialización es justamente el ser de ese todavía-no-ser que quiere para lograr la propia *identificación*.

Todos estos esclarecimientos sobre la radical temporalidad humana, pudieran hacer pensar que el ser de hombre se agota en el tiempo. Sin embargo, como observa Ramiro Flórez, desde el momento en que es el hombre el que percibe y constata el flujo del tiempo y la fluxión de sí mismo en él, es que algo hay de sí mismo que de algún modo se substraer a ese flujo o flota por encima de él:

«Es decir, en la intimidad o mismidad humana, hay algo merced a cuya referencia le cabe tomar nota y noción de la procesualidad. Y ese algo no puede ser estrictamente temporal, sino *transtemporal* o con punto de referencia no mudable en la fluidificación de la temporalidad. En ese algo, siempre presente y siempre innominado, radica el que el hombre sea en cierta dimensión transtemporal, y de hecho transtemporalice en una constante urgencia de absolutez».⁴⁰

Aquí habría que hablar de la *vocación*, en esa dimensión la temporalidad humana es una inquietud, nunca resignada a la temporalización. En

⁴⁰ RE, 49.

esa cierta dimensión, 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. Según el profesor Flórez, tal vez esté aquí una de las tareas explicativas de lo que debería ser en su mejor hondura educar:

«Educar es sacar a flote, aducir o hacer advenir a *presencia desvelada* la raíz de esa autotrascendencia humana donde radica como fuente y hontanar la esencia del hombre como proyecto inacabado, siempre en instancias, temporalizándose, esenciándose, transido de *divino descontento*».⁴¹

2.3. Desde el vivir desilusionado

La expresión «divino descontento» la toma Ramiro Flórez de Ortega, quien al comenzar a redactar su estudio sobre *La «Filosofía de la Historia» de Hegel y la Historiología* (1928) arranca con el siguiente párrafo:

«Lo que más vale en el hombre es su capacidad de insatisfacción. Si algo divino posee, es, precisamente, su *divino descontento*, especie de amor sin amado y un como dolor que sentimos en miembros que no tenemos».⁴²

El tema a que alude atraviesa toda la columna vertebral del pensamiento de occidente. Es el porqué de la insatisfacción humana, de su inquietud, de su perenne búsqueda, de su esencial desasosiego, que anuncian ya en el «eros fontal» platónico, hasta el «principio de esperanza» de Bloch, pasando por el «cor inquietum» agustiniano:

«De ahí, ahora y siempre, es de donde ha de partir la *ilusión* aun dentro del desilusionado vivir, de donde el desencanto a que le conduce una encrucijada histórica, ha de hallar la tierra de estribación para *encantarse* y encandilarse de nuevo en busca de una *nueva tierra ignota*, que es siempre *sí mismo*».⁴³

A esto es a lo que apunta Ramiro Flórez cuando nos dice que el hombre *nunca viene de vacío*. Analizado ese afán inquietado, requirente y

⁴¹ RE, 49.

⁴² O. C., IV, 512; IX, 560. Cit. en RE, 72.

⁴³ RE, 73.

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, se encuentra tiene, o se le puede dar muchos nombres: felicidad, quietud, satisfacción, dicha, vida permanente, tranquilidad o, en suma, *mismidad*:

«No hay otra manera de explicar ni siquiera de describir plenariamente ese afán de trascendencia, esa trascendencia en sí mismo, que descubre el hombre en él, en su propia y más radical substantividad. No es que se le revele la trascendencia, sino que se revela el *sí mismo* como un perenne, siempre iniciado y nunca clausurado *trascenderse*».⁴⁴

El problema se plantea, entonces, en estos términos: ¿Cómo ganar terreno a la ola negra de invasión de la inautenticidad, del extrañamiento de nosotros mismo? O en la forma positiva, ¿cómo lograr ser cada vez y cada día más y más nosotros mismos? Para Ramiro Flórez es un problema de lucidez, y es un problema de opción y elección, es un problema de praxis coherente, y, en fin, es un problema de educación. 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: *Noli foras ire...* La *verdad* está en el hondón de nosotros mismos. Hace falta alcanzar esa tierra firme del *hombre interior*».⁴⁵

Como advierte Ramiro Flórez, «es extraña la reticencia, el miedo, a veces el temblor que muchos hombres, en esta fase de descomposición de nuestra cultura occidental, tienen al hecho de pararse y prestar oído a la llamada de entrar en sí mismos, para hacer pie en el fundamento y el abismo de su propio yo, en la entraña misma de su *desilusionado vivir*».⁴⁶ El hombre no es nunca una esencia dada y acabada, sino un proceso de esencialización, un ser-para o para-ser. De ahí la nueva visión que ha de darse al proceso de la educación.

«Ya pasó el tiempo de los filósofos de este siglo. Los que hoy llevan el palio, ya no merecen ostentar tan venerable nombre. Por eso, me parece que hoy hemos de infundir a toda costa en los pechos de los hombres

⁴⁴ RE, 73.

⁴⁵ RE, 75.

⁴⁶ RE, 137.

la esperanza de encontrar la verdad». El camino que lleva a la verdad es su misma búsqueda. Ramiro Flórez, haciendo suyas estas palabras de san Agustín, se pregunta:

«¿No será éste el primer paso para todo tiempo de desesperación, de escepticismo y nihilismo, y por ello, también un primer paso a dar en una verdadera pedagogía actual para nuestro estado de derrota, de descomposición de la historia intelectual de nuestra cultura? ¿No podrá ser esta descolonización el verdadero nacimiento de la postmodernidad?».⁴⁷

Todo el método pedagógico de san Agustín ha de conducir a una intuición experimental, es decir, 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*».⁴⁸ 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.

3. RAZÓN EDUCATIVA

El concepto de «razón educativa» es, según nos manifiesta el mismo autor, la «razón histórica» de Ortega aplicada a la educación.⁴⁹ Conceptuándola en este contexto de la razón histórica, la razón educativa «debe ocuparse en primer lugar de comprender al hombre como proyecto y aprestarse a ofrecer su ayuda (no su *imposición*) para que el hombre lo realice».⁵⁰ Esta función es tan amplia que para cumplirla ha de apelar a otra serie de fundamentos y tareas que le posibiliten ese cumplimiento. Entre ellas, debe estar atenta a las siguientes:

3.1. Conocer la razón de atenuamiento humano

Al ser histórico, el hombre tiene como soporte de su vivir, aquello sobre que estriba y se sustenta, el repertorio de ideas y creencias de la

⁴⁷ RE, 142.

⁴⁸ RE, 166.

⁴⁹ RE, 53.

⁵⁰ RE, 54.

sociedad y tiempo en que se vive. La razón educativa debe saber ese subsuelo de atencimientos (ideas, creencias) desde el que el hombre vive y es; que lo tiene «introyectado» e interiorizado como alteridad en el fondo de su inconsciente mismidad. «No contar con ese fondo de estribación, hecho mismidad más por ósmosis, por adoctrinamientos paralelos, por el mero hecho de ser —abierto...— es condenar al fracaso todo acto educativo.

3.2. *Razón de libertad*

Al ser proyecto dinámico y autofundante el hombre es libertad. Esto quiere decir, además y entre otras muchas cosas, que debe educarse para que de la radicalidad de la libertad se acceda a una auténtica *liberación*: liberación de esa alteridad que, según los tiempos y lugares, puede adoptar muy variadas expresiones. Esa alteridad puede ser «ideológica» o puede ser «política», intervencionismo de cualquier tipo. Ya ha pasado, o debe haber pasado, el tiempo en que se educaba para la adaptación social, para la sumisión o la docilidad.

Pero esta razón educativa de libertad no debe pensarse en que sea 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».⁵¹

3.3. *Razón de realidad*

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»,⁵² expresión que ha de entenderse como que el hombre tiene que habérselas, quiera o

⁵¹ RE, 56. Véase *Libertad y liberación. Sobre el concepto de libertad en su dimensión antropológica*, Publicaciones de la Universidad (Valladolid 1975).

⁵² Véase nota 26, en 84.

no, con la realidad.⁵³ Pero esta verdad se olvida al pensar en la educación, y se recurre a recetas que teorizan desde sistemas de antropologías cerradas.

«Educar para ser-educado por la realidad quiere, además, decir que la realidad es esplendente, radiante y novedosa, creación para que el hombre concree con ella, se sienta en ella como en su casa sobre la tierra, como la verdadera matriz ecológica (la raíz ecológica quiere decir *casa*) en cuyo entramado dialéctico tiene que desarrollarse esa *unidad viva* que es el ser del hombre».⁵⁴

Es necesario partir de la realidad y, más previamente todavía, partir de la posibilidad de la captación de la realidad. Por tanto, la razón educativa debe ser apertura a la naturaleza, a lo social, a la convivencia, a la Historia. Ver en la Historia el escenario de la creatividad humana. 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, y de su propia historia. «Yo soy hijo de mis obras», decía la proclama de D. Quijote.⁵⁵ La Historia es un modo de revelación.

Este mismo ámbito de la realidad educadora podría derivar también en una especie de *razón evocativa*, que se dispara en la inquietud humana, en el amor, en la sed de infinitud, en el divino descontento.

3.4. *Razón utópica*

La utopía no es un escapismo. Introducir explícitamente la razón utópica en el terreno educativo es sólo poner de relieve la dimensión del hombre como esperanza, como conciencia anticipadora, como ser inacabado que tiende a su plenificación e integralidad.

Internalizar la razón utópica en la razón educativa quiere decir que toda teoría de la educación deber partir de la crítica o enjuiciamiento del presente y sus modelizaciones sociales y culturales para apuntar a esas nuevas posibilidades del futuro real, y quebrar de una vez el anacronismo de educar para lo sido e incluso para la más viva y momentánea actualidad, tensando la imaginación para inventar nuevos modelos de realiza-

⁵³ RE, 243.

⁵⁴ RE, 57. Véase *Las dos dimensiones del hombre agustiniano*, 165.

⁵⁵ Véase «Pensamiento moderno: el hombre desorbitado», en *Cuadernos de Investigación Histórica*, número 22, Fundación Universitaria Española (Madrid 2005) 97-113.

ción personal, de sociedad y de convivencia colectiva, adelantando el pensamiento para la creación de nuevas categorías mentales que iluminen la opacidad y complejidad del mundo que se avecina.

Como puede verse, la razón educativa no apunta ni se ciñe a una forma reduccionista de Pedagogía específica o especializada. Todos los ámbitos de especialidad de cultivo de lo humano deben ser atendidos y estudiados.

«La razón educativa desea dirigir al hombre como ser en proyecto, como unidad transida de historicidad. La razón educativa de que aquí hablamos debe contemplar como programa formativo algo mucho más previo, más elemental, más difícil y más necesario: hacer del hombre en potencia y en proyecto, *hombres en efectividad*. Debe cuestionarse y darse como tarea ver cómo el hombre se hace hombre, y no vive deshumanizado o alienado. Porque cuando el hombre es hombre, *todo lo demás le adviene por añadidura*».⁵⁶

4. EDUCAR PARA LA VIDA CREADORA

Desde el desilusionado vivir es preciso que surja un nuevo humanismo, que no puede responder a la clásica racionalidad occidental. Ha de subrayarse su carácter universal, integrador, pluricultural, que no aisle al hombre sino que lo haga consciente de su estar transido por todo lo existente.

De un modo global, el humanismo viene siendo el clásico (el hombre es naturaleza) y el moderno (el hombre es pensamiento: *res cogitans*). Las corrientes actuales del pensamiento han desenmascarado esa simplificación y ese reduccionismo, han servido para ampliar el horizonte de consideración de lo humano, hasta en aquello mismo en que eran, de por sí, reduccionistas. Han sido muy críticas frente a los humanismos ingenuos del pasado del hombre-objeto; pero, a la vez, han sido fundamentales de una nueva dimensión del hombre como *ser-con*.

La versión negativa de la alineación, debe verse ahora, desde el nuevo humanismo, en su *vertiente positiva*. El ser-en-el-mundo y ser-en-el-tiempo inaugura la radicalización de la historicidad. Y la alineación, tanto hegeliana, como marxista y heideggeriana y freudiana y estructuralista,

⁵⁶ RE, 59.

puede verse en la vertiente positiva del enriquecimiento del ser humano como sí mismo. El hombre futuro ha de ser el de ese humanismo integrador.

«El hombre futuro ha de tomar conciencia de su *razón integradora*: la de ser –sujeto y objeto; naturaleza y pensamiento, cruce y lugar de enlace de las estructuras sincrónicas y diacrónicas a la vez; una sinfonía y diacronía devenientes. El hombre no es, repetimos, una esencia dada y hecha, sino una esencialización constantemente inclusiva y constituyente. No aislar sino conjugar».⁵⁷

El hombre unidimensional, que, de un modo arrogante, quiere abarcarlo todo manteniendo su mirada a ras de tierra, no es capaz de soportar la unidad superior de la que sólo somos un fragmento, y, con ello, la unidad queda desplazada del todo a la parte. Se prefiere el unísono a la sinfonía.⁵⁸ Expresado en terminología platónica, esto equivale a la tiranía, y, en términos modernos, al totalitarismo. De ahí la necesidad de elaborar una razón integradora como nos muestra nuestro autor.

El hombre no quiere ser alienado, ni manipulado a nivel alguno, ni social, ni económico, ni político. Y lo ha descubierto porque quiere ser sí mismo. Y ello es algo más que «liberarse» de posibles esclavitudes; es querer ser sí-mismo. En suma, hay que sacar las verdaderas consecuencias de la tan cacareada crisis de la cultura y civilización occidentales.

Observa Ramiro Flórez, que el pensamiento irrenunciable ha de verse hoy como sencillamente *preparatorio*.⁵⁹ Al ser un pensamiento preparatorio y dentro de la Historia, será pensamiento *nuevo*, creará origen y delinearé la faena de los saberes concretos en las exigencias necesarias y venideras. Nos recuerda con Heidegger que pensar es «traer el ser a la palabra». Eso es lo opuesto a instalarnos en el corazón del olvido en que actúa la época del poder, encadenado al dominio y agresión a lo sólo entificable, calculable, medible, manipulable. Ahí debe centrarse el gozne del cambio. Entonces captaremos la unidad que exige y del que se dota a este giro. El inicio del cambio debe buscarse en la lenta emergencia de una nueva subjetividad colectiva, en la inversión de las primacías en el sistema de necesidades humanas.

⁵⁷ RE, 78.

⁵⁸ Cf. BALTHASAR, H.U. von, *La verdad es sinfónica*, Encuentro (Madrid 1979) 9.

⁵⁹ Cf. «Marginales sobre historia, poder y saber», en *Flecos de Teoría*, Fundación Universitaria Española (Madrid 2006) 445.

Ahí deben prefigurarse los motivos, como en un preludio, de la nueva sinfonía mundial. Sólo el pensar y el poetizar pueden desvelarnos el fundamento de nuestras agresiones al mundo y al hombre, en definitiva, al señorío de lo sagrado que late en el ser: «Y en el final de una época, solamente el pensamiento puede traernos a lo originario y de ahí iniciar un nuevo modo de pensar para ganar de nuevo el ser».⁶⁰

Hay que pasar, de la mera crítica a un nuevo campo de ilustración y racionalización, en el que tenga cabida ámbitos todavía no racionalizados, aunque para ello se preciso ampliar, «estirar el concepto mismo de la racionalidad occidental».⁶¹

«El hombre futuro está ya llamando a las puertas de nuestro presente. Sólo hasta esa constatación llega el pensamiento reflexivo. Desde ahí tiene que entrar en juego la *creatividad e imaginación* de estrategias humanizantes y no alienadoras. *No basta con la sola reflexión*. Y menos con la actitud condenatoria de todo lo nuevo. Esa novedad del mundo da hoy gritos por ese tercer humanismo».⁶²

4.1. Llamados a pensar

Cuando Heidegger se encara con la búsqueda de una caracterización esencial de nuestra época, formula sin titubeos que lo que la *define* esencialmente es la falta de pensamiento. El hombre de hoy huye ante el pensar.⁶³ «Esta huída ante el pensar produce la falta de pensamiento. Y quizá lo más grave no esté todavía ahí, sino en el hecho de que el hombre actual no quiere ver ni admitir el hecho de esa huída. Lo negará rotundamente y afirmará lo contrario».⁶⁴

Existen dos tipos de pensar: el pensamiento calculador y el pensamiento meditativo. De éste último es del que se habla cuando se afirma que el hombre actual huye ante el pensar. Y es que el pensamiento calculador nos traslada a otra realidad que no es la que de verdad existe sino la que ya nos viene cargada de urgencias creadas, no necesarias pero inevitables para la programación ineludible de ese mismo modo de pensamiento:

⁶⁰ Ibid., 447.

⁶¹ RE, 80.

⁶² RE, 81.

⁶³ Cf. «Pensamiento educativo en el contexto de la globalización», en *Flecos de teoría*, Fundación Universitaria Española (Madrid 2006) 449-470.

⁶⁴ Ibid., 453.

«Es de decisivo alcance la afirmación de que al pensamiento calculador se le impone ese modo irreal de realidad y que, por ello, parece no le importa ni puede alcanzar el sentido que impera en todo lo que es [...] La significatividad inherente e inmanente a todo lo real se le escapa como el agua en una cesta. Sólo al pensamiento meditativo podemos llamarlo pensamiento no programado y abierto».⁶⁵

Frente al pensamiento calculador, nos propone elaborar un pensamiento anticipativo: «Hay que hacer brotar y amamantar y nutrir la veta ecológica de ese pensamiento respetuoso, *anticipativo*, precursor de un nuevo futuro que ya está llamando a las desvencijadas puertas de nuestros ilusos palacios derruidos. Hay que globalizar el mundo no desmundanizándolo, sino volviéndolo a su originaria finalidad de ser nuestro hogar».⁶⁶

«Ni está escrito el mañana». Es lo que sumisamente debe comenzar a balbucear casi en silencio, el pensamiento anticipativo. Para ejercitar ese pensamiento anticipativo es necesaria una iniciación, un aprendizaje. Es preciso en primer lugar desprendernos del pensamiento calculador. Lo cual es altamente dificultoso porque hoy no podemos llevar nuestra vida «normal» sinal. Hay que contar con él, desasirnos de él, y a la vez seguir utilizándolo.

Lo difícil, aunque tal vez lo único fructuoso, es aprender a pensar. Los filósofos son *los* pensadores. Se llaman así porque ha sido principalmente en la filosofía donde se ha desplegado el pensamiento: «El equívoco que hay que resolver es el de creer que pensar es seguir *una sola vía*, es decir, la que ha llevado al pensamiento a ocuparse con la ciencia y con la técnica, como ramas desgajadas del árbol del filosofar, y que sin embargo en ellas ya no pueda ejercitarse el pensar».⁶⁷

Lo que da que pensar no es el campo analítico y deductivo de las ciencias, sino aquello en que se asientan y de cuya particularización ellas mismas surgen. Las ciencias se ocupan de los fenómenos y de las apariencias, y, sin embargo, el pensamiento debe ir más allá de esas apariencias hacia la razón y fundamento de las mismas.

Aprender a pensar es, pues, en su más exigente razón, pasar de lo aparente a lo real, taladrar las apariencias y preguntarnos por los niveles de

⁶⁵ Ibid., 455.

⁶⁶ Ibid., 466.

⁶⁷ RE, 113.

realidad que dan lugar a las mismas. Si es difícil aprender y emprender ese camino del pensar, mucho más difícil todavía es «enseñar» a aprender. Desde luego, no se accede a él sólo por la filosofía. Está la poesía, el arte en general, la historia real, las vías de la mística, como otros posibles caminos de acceso a lo oculto, a lo no patentizado todavía, a lo que adviene como ausente a la presencialización. Aunque los modos de decir sean diversos, también por estos modos de acceso se puede alcanzar y *señalar* lo que se debe pensar.⁶⁸

Aprender a pensar sólo se logra *pensando*. Como casi todas las cosas del quehacer humano sólo se aprenden haciéndolas. Enseñar a pensar sólo puede entenderse como facilitar la situación que obligue a pensar. Por eso, al pensar podría aplicarse la misma frase que a la inquisición sobre el ser. No se puede decir que se busca la noción de ser, sin una previa comprensión del ser, sin una pre-comprensión. Para quitar el antifaz a una cosa, hay que saber de algún modo que trae su antifaz.

«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, para ello, hay que saber de la realidad para saber de la autenticidad de nuestro comportamiento. *Enseñar a pensar es enseñar a hacer de nuestra vida una vida lograda*. Y si no queremos dejarnos llevar de lo anónimo, de lo que *se habla*, de lo mostrenco, sino ser nosotros mismos, tendremos que ejercitar el pensar».⁶⁹

Todo pensamiento auténtico debe comenzar por la consigna de Husserl: *ir a las cosas mismas*, auscultar el latido de la realidad. Y cuando esa realidad nos es dada ya como interpretación, ver y examinar y ponderar los condicionamientos que hayan podido dar lugar a la interpretación misma. «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».⁷⁰

Advierte Ramiro Flórez que un buen modo de aprender a pensar puede ser también el repensar los conceptos o alusiones a la realidad de otros maestros pensadores, y cotejarlas con la realidad misma o con lo que, dentro del sistema de pensamiento si lo hubiera, el autor quería mostrar como costado propio o aún no revelado de la realidad acotada. De ahí sus

⁶⁸ RE, 114.

⁶⁹ RE, 115.

⁷⁰ RE, 96.

constantes referencias a grandes pensadores en el ámbito del pensamiento educativo como Agustín, Heidegger, García Morente, Unamuno, y otros.

En fin, todo pensamiento auténtico ha de poder ser vivenciado, es decir, asumido, autojustificado y, con ello, enriquecedor del propio yo. Y también con ello, todo pensamiento será creador de nuevas posibilidades de pensar, de crear pensamiento.

Hace suyas las palabras de García Morente,⁷¹ recogidas en las *Leciones preliminares de Filosofía*: «si ustedes consultan dentro de sí mismos la riqueza de puntos de vista que hayan adquirido; si piensan que ahora sus almas están más amuebladas, no de conocimientos pero sí de vivencias; si ustedes tienen la conciencia de haber vivido conmigo algunas horas de auténtica filosofía, eso es lo que a mí me dará mayor satisfacción».⁷² Se trata, en definitiva, de educar para la *vida creadora*:

«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».⁷³

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*».⁷⁴

4.2. *El nuevo horizonte pedagógico*

Hay que sacar a flote ese hombre futuro. «Sacar a *patencia* lo latente es una de las más aceptadas etimologías de la palabra *educación*». La Pedagogía, que siempre ha sido una ciencia anacrónica, ha de tomar ahora la delantera. «El acento de la escuela nueva ya no podrá ponerse en la docencia, sino en la *autorreflexión* y el *aprendizaje*. También en Pedagogía, hay que acabar con *el hombre a la defensiva*».⁷⁵

Evocando la genial frase de san Agustín, «buscamos para encontrar y

⁷¹ Véase «Misión del pensamiento. Commemorando a García Morente», en *Razón educativa*, 98-118.

⁷² *Ensayos pedagógicos*, cit. en RE, 116.

⁷³ RE, 118.

⁷⁴ RE, 219.

⁷⁵ RE, 83.

encontramos para seguir buscando»,⁷⁶ entonces el aprendizaje es en sí mismo creatividad y crítica. Es búsqueda precedida por el discernimiento. Es aquí donde tiene su aplicación plenaria la verdad filosófica sobre el hombre como radical apertura:

«El hombre es un ser *abierto*... a todo. Pero fundamentalmente y esribadoramente abierto a... la *realidad*. De ahí que el gran maestro ha de ser siempre la realidad, que nunca es estática, que está en perpetuo devenir y que es, a la vez, vida e historia, acaecer innovador, desafío siempre incitante a la capacidad creadora e innovadora del hombre siempre en busca de... sí mismo».⁷⁷

Es así como el aprendizaje es *autocorrectivo* de sí mismo, es crítico: no es de búsqueda de adaptaciones, sino concreativo, valorativo, autoconstructivo y autodirectivo. Por ello es consustancia a él la autorreflexión.

Siguiendo a san Agustín,⁷⁸ señala 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 contuición. El alumno es de esta suerte *creativo o creador* de su propio hallazgo».⁷⁹

El saber no es algo que se infiltra o incrusta en el alma; es algo que se alumbra en el hontanar del interior, de donde nace y brota. Todo conocer «es un connacer. Lo demás puede ser memorismo, almacenamiento de datos y documentos, cansancio o aburrimiento.

«Es la experiencia y la conciencia del propio acto de engendrar y de concebir y de dar a luz lo que produce alegría, entusiasmo, jocundidad y satisfacción. La necesidad de crear motivaciones para el aprendizaje de-

⁷⁶ *De Trinitate*, X, 2, 2.

⁷⁷ RE, 84.

⁷⁸ «La conversión de san Agustín y su lectura educativa», «El libro *De Magistro* en el proyecto pedagógico de san Agustín», en *Razón educativa*, 119-148; 149-174.

⁷⁹ RE, 171.

bería ser ya una reprobación automática de los planteamientos metodológicos del saber».⁸⁰

La segunda consecuencia de aplicación pedagógica de la doctrina de san Agustín, es lograr que los docentes o maestros no se sientan fracasados en la asunción de su labor educativa como fuerza instrumental, y sólo 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*».⁸¹

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.

En las estrategias de aprendizaje se hará entrar también la aceptación o el rechazo de los llamados conocimientos obligatorios, programas, exámenes, necesidad de emulación. Todo eso lo exigirá en su auténtica media la vida misma, que es el más duro examen al que todos nos tenemos que someter y que tiene tantas ramificaciones, que negar el hecho de exámenes es negar también la vida.

«Si el hombre es ante todo una unidad, la acción educativa exige especial atención al todo sistemático de conexiones y entresijamientos que constituyen el universo educativo. También aquí la verdad de la eficacia consiste en el todo».⁸²

En el brotar de la vida hacia delante, en el declinar valorativo de la función sacrificada del docente, puede que el grumo del pesimismo rezume su poso ácido sobre la soledad del maestro: «si no se trata de la necesidad de un alertismo sobre el necesario cambio, al maestro, en su soledad, no le queda otro recurso que el del *místico* en el vacío y oscuridad de su noche: *Donde no hay amor, pon amor, y encontrarás amor*».⁸³

⁸⁰ RE, 171.

⁸¹ RE, 172.

⁸² RE, 85.

⁸³ RE, 172.

La *educación* es misión de entrega y de *donación de sí mismo*. Hasta la transmisión de contenidos externos debe estar transida de mismidad. El contenido dialéctico de esta entrega está en que *cuanto más das, más eres*.⁸⁴

Siguiendo a Unamuno,⁸⁵ observa que la verdadera misión del maestro debe comenzar por el reconocimiento y aceptación de que la verdadera maestra es la vida, y conducir a los discípulos a que aprendan en ella, de ella y para ella. Este llamar a la vida y para la vida, se expresa a veces en un principio más amplio que podríamos llamar *principio de realidad*. En esa lectura de la realidad y de la vida se aprenderá incluso el modo de leer en los libros. Y se aprenderá sobre todo que «el amor es metafísica; y cuánta razón unamuniana asistía al personaje Augusto Pérez, de Niebla, cuando afirmaba: *Amo, ergo sum*. La razón educativa es esto: lograr más *plenitud de vida*».⁸⁶

Así pues, la razón educativa es *única*: agrandar la vida, capacitar para vivirla con la mayor amplitud y riqueza posibles, densificarla y hacerla más plena de dicha y esperanza. Sugiere Ramiro Flórez que en el frontispicio de toda institución educativa debería figurar el siguiente rótulo, para vivenciar su condición de pasajera e itinerante: «¡Atención a la vida, y todo lo demás se os dará por añadidura! Se entiende, en el aprendizaje, es decir, en la educación».

4.3. La categoría de lo nuevo

La realidad aparece dándose siempre como devenir cambiante e innovador. La configuración de un sistema educativo debe intentar ser la respuesta válida a los nuevos problemas que plantea esa realidad adveniente para que, al ser comprendidos y asumidos racionalmente, puedan reconciliarse en el hecho del perfeccionamiento del ser humano, personal y socialmente considerado.

Es en el atenuamiento, en la media en que ello sea posible, a la nuda y pura realidad donde debe iniciarse el nuevo discurso teórico sobre la educación. Y es en ese horizonte en el que Ramiro Flórez sitúa su hermosa contribución sobre la «Educación para lo nuevo».⁸⁷ Es innecesario, a

⁸⁴ RE, 195.

⁸⁵ Véase «Sistema de pensamiento en Unamuno», en *Razón educativa*, 175-201.

⁸⁶ RE, 199.

⁸⁷ En RE, 226-248.

estas alturas, advertir que al hablar de educación, Ramiro Flórez se sitúa en otro plano que en el de la simple docencia, incluyendo 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 Historia real de la Pedagogía está escrita por esas grandes figuras. No han tratado de repetir sino de crear, de responder mental e imaginativamente y por experiencias ensayadas y retocadas 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, todos han partido para levantar el entramado espiritual de sus concepciones de las necesidades de una Pedagogía fundante y no una pedagogía mendiga y dependiente de doctrinas que ya la historia viva había abandonado.

Señala el ejemplo paradójico de santo Tomás. El triunfo de su doctrina ha ido codificando su pensamiento como modelo a imitar en una especie de *perenne eternismo*, convirtiendo a santo Tomás en lo que contrario de lo que fue. Uno de sus primeros biógrafos, Guillermo de Tocco, que había sido a la vez discípulo suyo, nos dice sobre su eficacia pedagógica: «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*».⁸⁸ Y es que: «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».⁸⁹

Haciéndose cargo de las dificultades y de la necesidad de reobrar co-

⁸⁸ RE, 233.

⁸⁹ FLÓREZ, R., *Las dos dimensiones del hombre agustiniano*, Ed. Religión y Cultura (Madrid 1958) 7.

ntra la actitud negativa ante lo nuevo y, a su vez, de crear y favorecer y potenciar la actitud positiva y de aceptación han nacido las llamadas Pedagogías prospectivas. Comentando sus aciertos y riesgos, observa que el énfasis de 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.

Con la mejor de las intenciones se parte de que hay que educar, no desde el pasado y su experiencia aleccionadora, al menos en las decepciones, sino desde el futuro y para el futuro. Y en el discurso de prevención de pasados fracasos, se pasa a formular la educación para el futuro como la forma de educación para lo nuevo.

«Al anacronismo pedagógico de lo viejo no debe oponerse el prospectivismo de un futuro vacío, sino un presentismo radical, el discurso sonoro y chirriante de la *presencia*, lo único real y atendible. Se está realizando una *falacia educacional*. 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».⁹⁰

No hay más novedad de futuro que la del presente, la de la rebuscada expresión de Heidegger, de *futuro sido*, o de las más comprensibles de san Agustín, de *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.⁹¹ El presente es la dimensión en la que se mueve el cristianismo, y es en él donde radica su fuerza, a diferencia de la trascendencia platónico-budista o la trascendencia judía.⁹² La existencia, al como ellos la viven de hecho, es inauténtica. Para ambas el presente es la falsedad, la no verdad. Y el principio de

⁹⁰ RE, 237.

⁹¹ RE, 238. Véase «Los tres modos del tiempo en función de la presencia», en *Las dos dimensiones del hombre agustiniano*, 127-134.

⁹² La trascendencia platónico-budista se halla inequívocamente dirigida hacia el *pasado*. Todas las formas de trascendencia guardan relación con la «re-memoración». Sólo el recogimiento en el Sí mismo puede preservar de la fatal dispersión de la existencia; el camino misterioso va hacia adentro, hacia las profundidades, hacia el «ser», que es siempre un haber sido. 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. Cf. H.U. VON BALTHASAR, *La verdad es sinfónica*, Encuentro (Madrid 1979) 152.

la sabiduría es la negación del aquí y del ahora. Sólo el cristianismo ha tenido el arrojo de afirmarlo, pues Dios lo ha afirmado primero.

«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) 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».⁹³

«Educarse se entiende como un asumir y tomar conciencia de lo sido para desde ahí edificar el propio ser, pertrechándose para hacerlo mediante el siendo de la realidad histórica. La educación no es nunca algo hecho y que hay que repetir, algo compacto y esenciado, sino un quehacer de innovación, siempre reiniciándose, siempre en trance de ser más, mejor y en el propio nivel, pues de lo contrario vivir implicaría un ser cada vez menos, y, finalmente, anihilarse. La educación es el discurso inacabado en diálogo con el devenir mismo de la realidad».⁹⁴

Si no se presta atención a lo nuevo, toda cultura vigente deja de serlo, se petrifica y carece de vida real. La verdad del recuerdo sólo puede ser real, desde la percepción de la innovación. La verdad íntima y profunda del devenir es que el *ser* sólo puede concebirse como *acontecer*.

«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 lo verdaderamente esenciante, y la realidad ha de concebirse como proceso de esencialización. 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».⁹⁵

En la comprensión de lo nuevo debe instalarse toda teoría educativa que pretenda ser coherente y fundada en realidad. Lo nuevo es lo que siempre adviene, inédito cada día, cuando los días traen algo inédito:

«También a este concepto deveniente de la realidad se le podrían aplicar, trasponiéndolas de su contexto, aquellas palabras teológicas:

⁹³ BALTHASAR, H.U. von, *La verdad es sinfónica*, o.c., 153.

⁹⁴ RE, 239.

⁹⁵ RE, 242.

“He aquí que hago *nuevas* todas las cosas”. *Lo nuevo es advenimiento de realidad*. Por eso, en la asunción 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». ⁹⁶

4.4. *La realidad como advenimiento*

La realidad toda es lo que *ya* es y lo que adviene presenciándose. Lo que adviene es lo nuevo, lo que «educa» la realidad. La realidad es educativa de sí misma y por sí misma. Y es educativa del hombre en la medida en que el movimiento dialéctico hombre-realidad-acontecimiento contribuye a la esencialización positiva del mismo hombre.

El advenimiento dialéctico en que se da la educación es, a la vez, sacar de, extraer, criar, alimentar, conducir, hacer salir, comparecer, elevar, etc. 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 de suyo proyecta ser». ⁹⁷

En el concepto de realidad entra también la cultura. El hombre crea la cultura por los mecanismos objetivadores de su inteligencia, de su razón o de su espíritu. Esta cultura, en sus momentos de respuesta buscada, y hallada suficiente para satisfacer el sistema de necesidades que se le plantean al hombre, es cultura emergente, constituyente y enriquecedora del estar humano frente a las cosas. Es una parte esencial de la educación, porque es concreación.

«Educar simplemente en o para una cultura es otra forma de solapamiento de la educación como adaptación. No debe, pues, domesticarse al hombre para sincronizarlo con esa cultura, sino capacitarlo para enjuiciarla y quebrar su anquilosamiento. Educar nos implica en caso alguno el sometimiento a una cultura o civilización dadas, sino la

⁹⁶ RE, 242.

⁹⁷ RE, 244.

incitación a enjuiciarlas, para aceptarlas o rechazarlas, según contribuyan o imposibiliten la realización de ese *ab-soluto* que es el hombre». ⁹⁸

Así pues, el propugnar una educación para lo nuevo, no tiene nada de afán de *novismo*, sino de innovar o intentar esclarecer lo nuevo a que se debe aprestar, sin remedio y sin dilaciones, la creación de una verdadera teoría educativa. No siempre lo advenido en la realidad en que vive el hombre, es lo humanizador y logrado. En su devenir histórico, el hombre puede ir esenciándose o deshumanizándose. Así, 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». ⁹⁹

«De ahí que lo esencial de la actitud ante lo nuevo, positiva y decididamente receptora, haya de ser de autoconciencia crítica, de conversión mental y de humildad. Innovar la educación es tornarla a sus orígenes y raíces, es cimentarla en el centro de su estribación que es el hombre, sin concesiones a nada de lo que pueda impedir su propia identidad y su proceso de esencialización». ¹⁰⁰

Lo nuevo que ha de advenir como logrado no es fácilmente discernible, tiene algo de subyacente, oculto, aunque sea siempre presente. Hay que acceder a su verdadero rostro por tanteos y aproximaciones para acecharlo, descubrirlo, discernirlo y enjuiciarlo.

Educar para lo nuevo supone una previa actitud de aceptación de lo nuevo como necesario y de invitación a convertirse hacia lo que tiene de reto y de exigencia de nuevos caminos o nuevas metodologías.

Educar para lo nuevo es educar para el *discernimiento crítico* ante la realidad deveniente, descubriendo lo que trae de indicativo humanizador y lo que traiga de alienante.

Educar para lo nuevo es enseñar a ver y vivir la realidad y no facilitar la fuga o huida de la misma mediante el embrujo de palabras.

⁹⁸ RE, 245.

⁹⁹ «Pensamiento moderno: el hombre desorbitado», o.c., 98. Explica como en Hegel vemos confluir el inicio y fijación de la Modernidad hasta quebrar plenamente en ella la órbita existencial de lo humano.

¹⁰⁰ RE, 246.

Educar para lo nuevo es crear interiorización, hallazgo de sí mismo, y ensimismamiento frente a las solicitaciones de las cosas para saber a qué atenerse desde la propia mismidad y vocación.

Educar para lo nuevo es formar para la comprensión de la pluralidad, denunciando los señuelos del igualitarismo, dialectizando la identidad con la diferencia para construir, día a día la propia identificación. En tiempos de igualitarismo no hay lugar para los héroes. El tipo ideal de hoy es el anti-héroe. Son los héroes los que ponen en marcha la comprensión dialéctica de lo histórico: ser-en-sí; ser-de-otro-modo; y ser-para-sí. En efecto:

«Los héroes son los que toman conciencia de las necesidades de su tiempo, meditan cómo responder a ellas y ponen al servicio de esa meta todo su esfuerzo y sus hazañas. El poder de los héroes consiste precisamente en eso: en *recibir la fuerza de lo real*, detectar su temporalidad emergente y facilitarle su nacimiento. Representan la previsión, el oído atento y el deseo de advenimiento que late anunciando el porvenir, el cambio, la categoría de lo nuevo».¹⁰¹

Educar para lo nuevo es, ante todo, y sobre todo, educar para la creatividad, para la invención de alternativas a lo caduco, para la audacia de quebrar esquemas teóricos desconectados con la verdad de la realidad, para la búsqueda de cimientos y cauces de comprensión que puedan alojar lo que adviene de indicador positivo y logrado.

Educar para lo nuevo es, en fin, *ir a las cosas mismas*, para adelantarse a su semantización por la astucia del poder, y hacerlas rendir su riqueza y su savia al servicio del hombre.

¹⁰¹ «Pensamiento moderno: el hombre desorbitado», o.c., 104.

BBLIOGRAFÍA

R. Flórez

- _____, *Razón educativa. Ensayos de pensamiento pedagógico*, Fundación Universitaria Española (Madrid 1991)
- _____, *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)
- _____, *El hombre, mansión y palabra: aspectos actuales del pensamiento místico occidental*, Fundación Universitaria Española (Madrid 1997)
- _____, «Educación para lo nuevo», *Cuadernos de pensamiento*, 5, Fundación Universitaria Española (Madrid 1990) 131-146; y también en *Razón educativa. Ensayos de pensamiento pedagógico*, Fundación Universitaria Española (Madrid 1991) 225-248
- _____, «Voluntad de poder y pensamiento transeuropeo», *Cuadernos de investigación histórica*, 19, Fundación Universitaria Española (Madrid 2002) 9-46; y también en *Ser y advenimiento. Estancias en el pensamiento de Heidegger*, Fundación Universitaria Española (Madrid 2003) 193-240
- _____, «Marginales sobre historia, poder y saber», en *Cuadernos de investigación histórica*, 20, Fundación Universitaria Española (Madrid 2003) 11-34; y también en *Flecos de teoría*, Fundación Universitaria Española (Madrid 2006) 419-448
- _____, «Pensamiento educativo en el contexto de la globalización», *Cuadernos de pensamiento*, 17, Fundación Universitaria Española (Madrid 2005) 29-45; y también en *Flecos de teoría*, Fundación Universitaria Española (Madrid 2006) 449-470
- _____, «Pensamiento moderno: el hombre desorbitado», *Cuadernos de investigación histórica*, 22, Fundación Universitaria Española (Madrid 2005) 97-114