

## EL MAESTRO EN LA RELACION Y ACCION DOCENTES SEGUN SAN AGUSTIN

Una lectura de los textos agustinianos más directamente relacionados con la problemática educativa<sup>1</sup> produce la impresión de que con sus planteamientos cambian no sólo asuntos puntuales sino el horizonte pedagógico mismo al abrir un nuevo «espacio delimitado de las cosas que se quieren aclarar y saber y de los modos metodológicos que se deben utilizar para saberlas»<sup>2</sup>. Estas páginas quieren ser un esbozo de esa renovación en lo que afecta al lugar y función del educador, del maestro, en el proceso educativo.

### I. UN NUEVO HORIZONTE PEDAGÓGICO

#### 1. *Revisión crítica y experiencial*

Dos asuntos que no pueden pasar desapercibidos en la reflexión agustiniana sobre el tema que nos ocupa son su revisión del pasado educativo-docente y el carácter experiencial de tal revisión. Brevemente habría que indicar, por una parte, el contraste que alguna de sus intuiciones centrales (p.ej. el reconocimiento del protagonismo educativo del discípulo, el conocimiento de sus cualidades, condiciones, intereses como supuesto previo de cualquier acción docente, la relativización de la transmisión de saberes externos en aras del desvelamiento de la riqueza interior del educando... y la redefinición del *status*

1 De las referencias en su obra a nuestro asunto hemos tenido en cuenta *De Magistro (DM)*, *De Doctrina Christiana (DC)*, *Contra Academicos (CA)* y *De Catechizandis Rudibus (DCR)*, cuyos textos se toman siempre de la edición BAC.

2 R. Flórez, «Versión antropológica de la conversión y su proyección educativa», en *Augustinus* XXXII (1987) 166.

pedagógico del maestro que de todo ello se sigue) supone respecto de la teoría y praxis pedagógicas precedentes. En las *Confesiones* hay testimonios deliciosos sobre sus recuerdos de infancia, noticia de como fue educado, como se sentía en su experiencia escolar y cómo las valora en su nueva perspectiva<sup>3</sup>. Basta un rudimentario conocimiento de los modos de hacer en la escuela antigua, de su escasa sensibilidad hacia la peculiaridad infantil, del rigor disciplinar... para no considerar exagerada la afirmación agustiniana de que el maestro aparecía en ese medio como un ser odioso, el hombre de la fastidiosa cantinela<sup>4</sup>.

Además Agustín tiene en cuenta su propia experiencia personal de la docencia como maestro que fue de retórica en Cartago, Roma y Milán y su práctica catequética. Por todo ello, su debate no se mueve en el plano de la teoría abstracta. Por sus propias referencias y por la finalidad de sus reflexiones está permanentemente aterrizando en la praxis. Que ésta no sea sólo un conjunto de estrategias didácticas sino que esté constantemente imbricada en unas opciones antropológicas y axiológicas previas es lo que hace de su elaboración pedagógica una aportación interesante con independencia de las coordenadas históricas en que se produce.

## 2. Una paradoja desconcertante

Puestos a escuchar a Agustín en el asunto que nos ocupa lo primero que encontramos es una paradoja que, a primera vista, desconcierta: él niega al maestro una función auténticamente didáctica, puede comunicar la ciencia pero no dar la verdad, rechaza el lenguaje como trasmisor eficaz de un saber que no esté ya en el discípulo, este discípulo que puede creer, opinar, dudar, contradecir, negar o afirmar lo que oye a su maestro pero que, en todo caso, nunca aprende (vid. *DM*, XII, 40).

Sobre esta aporía inicial cuyo alcance se pretende aclarar en las páginas que siguen hay que indicar que las referencias bibliográficas agustinianas y, en concreto, el diálogo *De Magistro* no son un discurso sobre la imposibilidad del diálogo y del diálogo docente sino sobre sus condiciones de posibilidad<sup>5</sup>.

3 Puede verse a este propósito la síntesis de M. Pellegrino, «Aspectos pedagógicos de las "Confesiones" de S. Agustín», en *Augustinus* V (1960) 54-63.

4 Cfr. V. Capanaga, *Introducción general a las Obras de San Agustín* (Madrid 1950<sup>2</sup>), p. 5.

5 Cfr. G. Madec, «Analyse du "De Magistro"», en *Revue des Etudes Agustiniennes* XXI (1975) 71. Una presentación de la problemática de esta obra puede verse en este artículo de Madec y en R. Flórez, «El libro "De Magistro" en el proyecto pedagógico de S. Agustín», en *Educadores* XXX (1988) 285-307. Es tópico el contraste de la postura agustiniana con el desarrollo que da al mismo tema Tomás de Aquino. Declino de entrada incidir en esa derivación; sobre este asunto puede verse G. Trapé, «El problema del maestro in S. Agostino e S. Tommaso» en *Divinitas* VIII (1974) 154-67.

Es inevitable hacer referencia a la problemática implícita en este asunto y a sus consecuencias en la propuesta de educación y de funciones del educador que hace Agustín.

a) *La relativización del lenguaje*

*Contra los académicos* tiene como uno de sus núcleos centrales rechazar la pretensión retórica de que la palabra sea el elemento óptimo para la expresión, la comunicación, la convicción... la educación. Obra interesante por lo que supone de autodistanciamiento de una filosofía, la escéptica, que él había profesado durante una parte de su vida, y de una profesión, la retórica, a la que había consagrado un tiempo sus brillantes cualidades intelectuales y docentes.

Se ha señalado que, desde su nueva perspectiva, lo que causa espanto en Agustín del pensar y hacer de los Académicos es el haber propiciado la disociación de acción y contemplación, de teoría y práctica, sumiendo la existencia del ser racional en el caos con las inevitables consecuencias de decaimiento moral que siguen al subjetivismo y al relativismo probabilistas<sup>6</sup>. Agustín protagoniza en este contexto una reacción existencial y, al tiempo, seriamente discursiva contra la retórica y la enseñanza como vendedora de palabras<sup>7</sup>, un alegato contra el mundo constructo, abstracto y falaz en que la vieja retórica había disuelto la confianza respecto de la verdad y en la capacidad del hombre para establecerla y establecerse en ella, un deseo, en fin, de pasar de la escuela locuaz a la escuela veraz<sup>8</sup>.

De ahí el empeño, más que polémico, didáctico, de Agustín en situar el valor de la palabra en su justa medida, lo que lleva consigo una teoría del signo como trasmisor<sup>9</sup>, la imposibilidad de aprender-enseñar desde los signos (cfr. *DM*, X,33), que es algo más que la dificultad de las palabras para transmitir adecuadamente el pensamiento (cfr. *DCR*, II,3).

Por otra parte, la armónica construcción de un discurso no es un absoluto en sí al servicio del cual hayan de poner su esfuerzo maestro y discípulo. Dado su carácter de signo la palabra es valiosa en tanto en cuanto conlleva un mensaje sobre lo real; su papel es, pues, secundario, interesante sólo en la medida en

6 Cfr. V. Capanaga, *Introducción a Contra Academicos*, en *Obras de S. Agustín* (Madrid 1951) Vol. III, p. 5.

7 Cfr. R. Flórez, «Versión antropológica...», 172-4.

8 Vid. R. Flórez, «El libro...», 286.

9 Sobre este asunto, Fernando Soria Heredia, «La teoría del signo en S. Agustín», en *La Ciencia Tomista* 92 (1965) 357-96.

que dirige el espíritu hacia el «maestro interior» cuya enseñanza es la única que puede hacernos comprender las cosas significadas<sup>10</sup>. Más aún: la palabra es una función ambigua que sirve tanto para traducir pensamientos y sentimientos como para encubrir el alma (vid. *DM*, XIII,42).

Y sin embargo, principalmente en *De Doctrina Christiana*, Agustín vuelve una y otra vez sobre la palabra como signo y sobre la significatividad del lenguaje invitando a su conocimiento y a su uso correcto. ¿Contradicción? No. Una vez más no se trata de negar el valor de la comunicación (instrumento imprescindible en la acción docente) cuanto de reubicar el lenguaje y su uso pedagógico en una perspectiva distinta a la de la retórica («poniendo) de relieve la interioridad y profundidad del espíritu del hombre»<sup>11</sup>.

La palabra tiene, aunque secundaria, una importancia y una utilidad que no es pequeña (vid. *DM*, XIV,46). Tiene, en efecto, «la eficacia de recordarnos a nosotros mismos o despertar el recuerdo en otros» (*DM*, VII,19), invitándonos a aprender (cfr. *Id.*, XIV,46), moviéndonos a consultar (cfr. *Id.*, XI,38), incitándonos a buscar lo que significa (cfr. *Id.*, XI,36). Todo ello cuando la palabra es veraz, cuando es un trasunto cierto del hombre mismo, es decir cuando «se hace voz pero sin cambiarse en voz, sale fuera de nosotros pero sin cesar de estar en nosotros»<sup>12</sup>.

De ahí que el maestro no sea un servidor del lenguaje sino que se sirva de él para explayar sus posibilidades comunicativas (cfr. *DC*, IV,X,24) y que, aun cuando haya de poner más interés en la sabiduría que en la elocuencia, no deba desentenderse de la retórica pero haciendo de ella un uso noble (cfr. *DC*, IV,II,3 y V,8), esto es devolviendo a la palabra su «oficio (que no es) de dominación y esclavizamiento (sino de) acompañante y artífice de liberación»<sup>13</sup>.

Agustín ha entendido que una cosa es hablar y otra enseñar (vid. *DM*, X,30), él cuenta con su propia experiencia de que la enseñanza y el aprendizaje es más asunto de diálogo e interés recíprocos que de discursos brillantemente contruidos (cfr. *Confesiones* I, XIV,23). Por ello, siendo la calidad del lenguaje un aspecto que el maestro no deba descuidar, lo que debe realmente preocuparle es su relación con la sabiduría, «su fuerza de inclusión y su incidencia grávida de interior»<sup>14</sup>.

10 M. Martínez, *Introducción a De Magistro*, en *Obras de S. Agustín* (Madrid 1951) Vol. III, p. 675.

11 E. Contreras, «El diálogo "De Magistro" de S. Agustín. Notas de lectura», en *Stromata* 43 (1987) 408.

12 G. Bonafede, «El problema pedagógico en S. Agustín», en *Revista de Ciencias de la Educación* XIX (1973) 585.

13 R. Flórez, «El libro...», 288.

14 *Ibidem*, 303.

b) *El objetivo sapiencial del maestro*

De esta manera Agustín ha puesto el dedo en la llaga del sentido último de un proyecto educativo y del lugar que en él se asigne al maestro: superando un pragmatismo instrumentalista la *paideia* apunta a un ideal sapiencial que se sustenta en una comprensión del hombre y de lo humano liberada de perspectivas parciales. Y es que una cosa es conocer las cosas y otra, bien distinta, construir la cultura<sup>15</sup>.

Se ha sugerido que para comprender bien las argumentaciones del *De Magistro* no hay que aislarlo del gran proyecto filosófico y pedagógico que San Agustín tenía como proyecto<sup>16</sup>. Es una sugerencia sagaz: los instrumentos y recursos pedagógicos, el maestro entre ellos, no son medios neutros sino la explicación de una serie de opciones y valores más amplios que la estricta articulación didáctica.

Por ello, comprender el papel que Agustín atribuye al maestro no es posible sin tener en cuenta sus claves de interpretación del hombre, más que microcosmos *microtheos*<sup>17</sup> o teocosmos<sup>18</sup>, expresiones que sugieren una visión del individuo como sujeto dándose así un salto considerable de la raíz platónica impersonalista hacia un personalismo cristiano<sup>19</sup>.

No se puede decir que educar sea hacer hombres pero sí hay que decir que educarse no es otra cosa que llegar a ser hombre. Para Agustín esto supone un proceso de tenso desarrollo de los diversos niveles personales que Ramiro Flórez ha sintetizado así: «El hombre agustiniano es una grandeza dinámica. Es lo que es de por sí y ahora; pero encierra ya en su mismo ser actual un germen y un ímpetu de inacabable grandeza, de inconmensurable perfección. Ese germen es un punto geométrico con su ecuación o definición funcional, en la que van escritas todas las infinitas posibilidades de una parábola, que es su vida. Y en el corazón de ese germen, una variable esencial: la libertad. El hombre agustiniano es, por ello, un ser radicalmente abierto, discurso inacabable, pura dialéctica existencial, diálogo vivo entre el presente y el futuro, entre el tiempo en que es y en que ha nacido y la eternidad siempre presente e inesaurible dentro de la cambiante temporalidad. Ser para ser, trascenderse a sí mismo, en sí mismo,

15 G. Trapé, o. c., 158.

16 Vid. R. Flórez, «El libro...», 286.

17 Vid. S. Álvarez Turiénzo, *Regio Media Salutis. Imagen del hombre y su puesto en la creación. San Agustín* (Salamanca 1988), p. 101.

18 Así lo prefiere G. Bonafede, o. c., 559.

19 Cfr. E. Rivera de Ventosa, «Dialéctica platónica y encuentro personal en la conversión de S. Agustín», en *Augustinus* XXXII (1987) 202-3.

para ser más que sí mismo. ¿Dónde termina el hombre? No lo sabemos; pero «donde termina el hombre, allí comienza Dios». Dios que está en el hombre, mejor dicho, en quien el hombre está»<sup>20</sup>.

El maestro está así al servicio del descubrimiento y aliento, más que de la transmisión, de un sentido del mundo y de la vida al que cada uno accede por el encuentro amoroso con la verdad. La educación, si lo es, está transida de ética, de ese profundo saber de y para la vida en que cada hombre, insustituible por los otros, con un protagonismo y una responsabilidad inintercambiables, se juega día a día su felicidad. Este ideal sapiencial no tiene nada que ver con la acumulación de saberes, aunque esto tenga su parte en ello, sino con el acierto al situarse dignamente ante las cosas y entre los hombres. Es el viejo ideal del sabio que subyace en el pensamiento clásico desde Sócrates a Epicuro, que renace en las calidades clásicas de otras corrientes remotas y recientes y que en Agustín cobra nuevos matices desde la sabiduría evangélica<sup>21</sup>. Tiene razón quien ha escrito que el progreso cultural no es, desde esta perspectiva, un enriquecimiento de la mera memoria sino un ensanchamiento total del ser íntimo<sup>22</sup>. Desde el ámbito racional esto plantea al maestro, frente al viejo (y nuevo) escepticismo, recuperar la fe en la posibilidad de encontrar la verdad y ver en la adhesión a ella la raíz de un proyecto existencial consistente. En este terreno es amenazante para maestro y discípulo «tener lo desconocido por conocido» (DM, X,31), lo que bien pudiera interpretarse como la instalación acrítica en los prejuicios fideístas, racionalistas o convencionales, así como el abandono facilón en el relativismo probabilista. El maestro no podrá serlo sin una filosofía que enmarque su saber del mundo y del hombre, sin una sensibilidad que perciba la conexión cultura-verdad, sin una conciencia clara de que todos, también él, somos, antes que maestros, discípulos de la verdad; son éstas unas magníficas intuiciones para una situación pedagógica como la actual en que «la sobrecarga de atención a las metodologías positivas (va) en detrimento de la única meta que se trata de alcanzar»<sup>23</sup>.

Este objetivo sapiencial no es, con todo, un objeto para el frío juego del análisis racional. El amor, que es lo más valioso de la persona, *amor meus pondus*

20 R. Flórez, *Las dos dimensiones del hombre agustiniano* (Madrid 1958), p. 187.

21 No se trata en Agustín de una afirmación abstracta o un recurso artificioso para la síntesis de fe y cultura que él ensaya; él mismo ha experimentado que «la conversión no cambia de contenidos la inteligencia, no insufla doctrinas nuevas teóricas, sino que abre un camino y da una nueva orientación a la vida», R. Flórez, «Versión antropológica...», p. 165.

22 Cfr. V. Capanaga, *Introducción general...*, p. 23.

23 R. Flórez, «Concepto histórico de hombre y razón educativa», en *Educadores XXIX* (1987) 194.

*meus*, es la única fuerza capaz de cambiar el fondo de los hombres. El amor que no es un sentimiento de complacencia en el presente, de complicidad en lo mediocre o de fijación narcisista en lo logrado: es una fuerza de proyección a lo por lograr. Y una vía de conocimiento más certera que la razón misma. Es difícil amar lo que no se conoce, pero es imposible conocer (si por conocer entendemos algo más que el distante y desapasionado describir) lo que no se ama.

Apasionada búsqueda, amoroso descubrimiento de la verdad que no tiene finalidad en sí misma, desligada de los avatares cotidianos de la existencia. La verdad que realmente nos importa a los humanos en último extremo es la que nos hace felices. Lo que se ha llamado el eudemonismo agapeístico agustiniano<sup>24</sup>, indisociable de las nociones ontoaxiológicas del gozar y del usar (cfr. *DC*, I,IV,4), es el punto de mira de su proyecto educativo y el norte de la acción del maestro en el proceso.

### c) *Sabiduría y pragmatismo*

Aunque a más de un lector de la obra agustiniana o de las reflexiones que anteceden acerca de ella todo esto pueda sonar a teoría (lo que, dicho sea de paso, no estaría nada mal dados los grandes vacíos teóricos en las prácticas, y en los prácticos de la educación), Agustín y la intención de esta glosa están bien ajenos a un mero constructo artificioso.

Dado que la educación tiene un sentido concreto y práctico y todo aprendizaje tiene una intención pragmática (cfr. *DC*, IV,XIII,29), el maestro tiene que plantearse ineludiblemente no sólo *cómo* hacer sino *para qué* hacer. Es triste que el agobio del *quehacer* ahogue el deseo y las posibilidades de búsqueda acerca del *qué hacer*. El único referente con calidad de fin en el proceso educativo es la formación personal concreta, el logro de una intuición experiencial.

Se ha dicho que, en esta perspectiva, «el centro de gravedad del acto educativo es la verdad»<sup>25</sup> y una verdad vinculada a la existencia que desea ser feliz<sup>26</sup>.

Obviamente no estamos ante una apuesta de corte vitalista; la vida tiene un sentido y la felicidad unas determinadas cualidades que la hacen ser humana y

24 Vid. Es el tema central de A. Becker, *De l'instinct du bonheur à l'extase de la béatitude. Théologie et pédagogie du bonheur dans la prédication de saint Agustin* (Paris 1967).

25 R. Flórez, «El libro...», 305.

26 «He querido ejercitaros en el interés del estudio y poner a prueba la tensión de vuestros nervios. Esta ha sido mi mayor preocupación. Me había propuesto exhortaros vivamente a buscar la verdad. Pero habéis puesto tanto interés en ello que no puedo haberlo deseado mejor. Queremos ser felices. Pues bien, ora sea que consista la felicidad en el hallazgo de la verdad, ora en la diligente búsqueda de la misma, es preciso dar de lado todas las demás cosas y, si queremos ser dichosos, dedicarnos a buscarla» (CA, I, IX, 25).

humanizadora. Una vez más es el amor la experiencia que concreta y unifica todos esos vectores. El fin que inspira y dirige la enseñanza y la educación es la caridad y desde ahí se exige al maestro que sea la caridad el fin de cuanto diga (DCR, IV, 11). De hecho, «la pedagogía agustiniana supera las exigencias antagónicas de pensamiento y acción desde el núcleo ordenador de toda la conducta que es la caridad»<sup>27</sup>.

#### d) *La inversión de la relación tradicional maestro-discípulo*

En abierto contraste con la praxis pedagógica, incluso catequética, anterior y adelantándose en siglos a los planteamientos paidocéntricos y no directivos (aunque por razones histórico-culturales bien claras no podrían en rigor atribuírsele), Agustín altera el eje tradicional de la relación educativa: el discípulo no es un receptáculo pasivo del saber de los adultos que el maestro detenta y transmite. Coherente con su convicción de que el descubrimiento de la verdad no se llega sino a través de una profunda experiencia íntima, el protagonismo educativo recae en primer lugar en el educando mismo.

Se dibuja así un nuevo estatuto del maestro, de cualquier educador, cuya función no es tanto enseñar la verdad como mostrar el método para acercarse a ella, una función pues, indicativa, admonitiva, estimulativa. No forja ni modela al discípulo, más bien abrevia el camino para la autognosis y facilita el acceso al «maestro interior».

Esta labor instrumental no rebaja en modo alguno la función docente sino que la resitúa en el proceso educativo y con una doble orientación: liberar al discípulo de cuanto le impide escuchar su interioridad y acompañar esa escucha. Esto pide al maestro autocomprenderse de modo distinto y nuevo a como venía haciéndolo, a ser más un *sage* que un *savant*<sup>28</sup>.

## II. CONSECUENCIAS EN LA ACCIÓN DOCENTE

### 3. *El maestro, remitente hacia la interioridad*

Acabamos de hacer mención a la doble orientación de la acción del maestro en su función animadora y acompañante de este proceso en que el protagonista es el discípulo. Se trata de ver ahora algunos de sus contenidos.

27 M. A. Galino, *Historia de la Educación* (Madrid 1960) vol. I, p. 402.

28 Vid. J. Fr. Bonnefoy, «Le docteur chrétien selon St. Augustin», en *Revista Española de Teología* XIII (1953) 51.



a) *La confianza en el encuentro de una verdad para la vida*

La primera de esas orientaciones consiste en estimular diversas actitudes que pongan al discípulo en tensión hacia su plenitud como sujeto ya que, al fin y al cabo, aspirar a la sabiduría es haberla encontrado ya de alguna forma: «lo que el sabio posee como hábito el aspirante lo tiene en el ardor del deseo» (CA, III,III,5).

De los diversos aspectos a tener en cuenta por el maestro en esta primera fase de su acción parecen poder destacarse estos tres:

De un lado, *cultivar la esperanza de hallar la verdad*. No se trata de un cómodo repliegue fideísta o fundamentalista. La sabiduría, alcanzable por la fe, lo es también, y junto a ella, por comprensión de la inteligencia (vid. CA, III,XX,43). A este propósito tiene en mente sin duda S. Agustín la abdicación de la razón en la experiencia escéptica. Con todo, no es éste un tema circunstancial. Vale preguntarse si esta recuperación de la esperanza en encontrar alguna verdad no será el primer paso a dar en cualquier tiempo de desesperación, de escepticismo y nihilismo, rabiosamente actual en el momento de descomposición de la historia actual que parece vivir nuestra cultura<sup>29</sup>. Posiblemente no haya apenas nada tan esterilizante como la instalación en la duda y la sospecha, panorama en el que porque nada vale todo acaba valiendo, nada tan despersonalizante como una recuperada «filosofía para no filosofar» (Lactancio) en que el yo rompe el puente con las cosas y los otros yo y renuncia a encontrar un sentido a cuanto le ocupa y preocupa. No se trata de buscar por diletancia, por ese estético morbo de sentir sin asentir: el amor a la verdad propicia una búsqueda para encontrar y hace del encuentro un reclamo para seguir buscando (cfr. *De Trinitate*, X,II,2). Remover la resignación ante lo aparente, retomar la esperanza de percibir lo consistente, la densidad del ser en los seres, viene a ser la *conditio sine qua non* de cualquier aprendizaje.

De otro, *vincular la búsqueda intelectual con el desarrollo intelectual y la integridad ética*. Verdad, felicidad y justicia son experiencias profundamente entramadas: «¿qué es vivir felizmente sino vivir conforme a lo mejor que hay en el hombre?» (CA, I,II,5). El maestro, lejos de favorecer los departamentos estancos, las escisiones internas de la personalidad, habrá de estimular el encuentro cordial, esto es interiorizado, entre el progreso de la razón, la expansión de las posibilidades afectivas y la dimensión ética. Esta última tiene un papel unitivo del proyecto personal y es además uno de sus condicionantes, ya que en el proceso cognoscitivo tiene un peso determinante la conducta ética del sujeto.

29 Cfr. R. Flórez, «Versión antropológica...», 169.

El arraigo en lo más veraz de cada uno, en la propia verdad, en los más auténticos querer, y, en último extremo, en el bien, garantizan no sólo la entereza ante las perplejidades y desconciertos de la vida («lo más difícil es no perturbarse cuando las convicciones se debilitan y son arrancadas de nuestras manos», *DM*, X,31), sino también la posibilidad de remontar el nihilismo y mantener el norte de nuestras más lúcidas aspiraciones.

Por último, *clarificar el curso de la vida*, mantener la preocupación por ordenar lo aparentemente revuelto de la vida<sup>30</sup>, por descubrir un sentido a tanto aparente sin-sentido y contra-sentido del interior y del entorno del hombre. Se ha llamado la atención acerca de cómo Adeodato en el diálogo *De Magistro* no es sólo el hijo querido sino también la personificación de cualquier joven, de todo joven, en un momento crucial de la vida<sup>31</sup>. ¿Qué función más noble puede atribuirse al maestro que ser el acompañante de la búsqueda del sentido de cuanto más honda y apasionadamente vive el discípulo?

#### b) *El camino de la intimidad*

Estas actitudes que el maestro ha de suscitar y cultivar son las condiciones previas de un eficaz acceso del discípulo a su interioridad; liberado de los signos que lo atan a lo externo (cfr. *DC*, III, IX, 13), la intimidad puede ser el santuario del encuentro con lo más real, incluido el mismo Dios, *intimior intimo meo*. Agustín lo expresó bellamente en un texto que vale la pena reproducir aquí: «No te derrames fuera. Vuelve en tí mismo, la verdad habita en el hombre interior. Si hallares que tu naturaleza es mudable, trasciéndete a tí mismo. No olvides en ese trascenderte que trasciendes al alma racional. Tiende pues hacia donde se enciende la luz misma de la razón. ¿Y dónde llega todo buen razonador, si no es a la Verdad?» (*De vera religione*, 39, 72).

El Prof. Alvarez Turienzo ha hablado de este movimiento como momento *hacia y en la interioridad*<sup>32</sup>. No es un juego de palabras. La interioridad es, en efecto, el término de un recorrido y el espacio de un encuentro. De ambas cosas hay que hablar aquí.

Agustín experimenta la necesidad de retornar a la interioridad no como resguardo en las seguridades narcisistas sino como reencuentro del hombre consigo mismo, como liberación del extrañamiento del sujeto en el medio. Es un movimiento compensatorio del desgaste de la vida y del riesgo de diluirse en lo

30 Vid. S. Alvarez Turienzo, o. c. 318. En las páginas 328-35 se desarrolla la «teoría de las edades» que respondería a tal intención.

31 Así lo ha visto E. Contreras, o. c., 401.

32 Vid. S. Alvarez Turienzo, o. c., p. 335.

externo. Al remitir al discípulo a la interioridad el maestro asume que el proyecto humano tiene como presupuesto último la propia mismidad. Para lograrse como proyecto humano el hombre no puede dejar de lado su conciencia. Se sigue de aquí la educación del gusto por el encuentro con uno mismo, y los medios que lo facilitan, la introspección y la lucidez creativas. Esta atención a la interioridad evoca a Sócrates y Platón pero el planteamiento agustiniano no es un simple aderezo clasicista; se acoge también una nueva línea de la experiencia y el pensamiento cristianos (cfr. I Cor 3 ,16). Ambas líneas coinciden en afirmar la presencia inmanente de la verdad en la conciencia humana<sup>33</sup>: es ahí donde cada uno encuentra la ley de la razón escrita en el fondo del espíritu (vid. *DM*, VIII, 24).

Se resalta así la independencia del pensamiento respecto del maestro humano y su sumisión directa al «maestro interior». Aunque aparentemente, y no sólo aparentemente, Agustín parece abordar un problema filosófico con propuestas de solución teológicas<sup>34</sup>, cabe laicizar el tratamiento del problema y ver en todo el planteamiento una apuesta por la autonomía de la conciencia del discípulo que el maestro habrá de respetar y ayudar a desarrollarse. Esta autonomía equivale al reconocimiento y aprecio de las operaciones del hombre interior, esto es de la contemplación y la intuición de la verdad y la transformación interior a través de la reflexión, la atención, la escucha y la purificación interna<sup>35</sup>.

Que todo ello no sea un repliegue solipsista, una reivindicación de la vida privada a costa de los lazos con lo real y lo real humano circundante, al modo de las éticas individualistas del pensamiento burgués, conlleva que el encuentro con la propia interioridad sea asidero para una expansión agapeística sin la que el sujeto ineluctablemente se deteriora<sup>36</sup>. Por eso afirma Agustín en *CA* (III, XX, 44): «La alegría no debe ser nunca (sólo) mía... os la comunicaré». Si el camino de la interioridad es auténtico no sólo no produce la desconexión con todo lo que no es yo sino que propicia la única fundamentación adecuada de la expe-

33 Aunque la iluminación no haya de confundirse con la teoría platónica de la reminiscencia o el innatismo de los racionalistas como denota con precisión A. Ricci, «Notas sobre o “De Magistro” de Santo Agostinho», en *Veritas* I (1956) 333.

34 Es la interpretación que hace, p. ej., C. Lascaris Commeno en «S. Agustín, educador» (reseña), en *Revista de Filosofia* XIV (1955) 133, dada la frecuente identificación del “maestro interior” con Cristo en la obra agustiniana.

35 Puede verse esta sistematización de las operaciones interiores en V. Capanaga, *Introducción general...*, p. 72.

36 Más recientemente, Mounier dejaba escrito que «todas las dimensiones de la persona se sostienen y se conciertan en un todo (...) No hay que despreciar la vida exterior: sin ella, la interior enloquece; así como también, sin vida interior, la primera desvaría» (*El Personalismo, Oeuvres*, III, 469).

riencia social. Pobre realidad social y pobre individuo cuando aquélla intente sustituir a éste o le considere sólo como algo ajustable para un funcionamiento no conflictivo y rentable del grupo (¿acaso no es éste el drama de bastantes experiencias educativas?). El camino es inverso: «sólo en la medida en que se toma conciencia de la trascendencia de lo personal frente a lo social, del “dentro” que rebasa y es previo a la sociabilidad se puede iniciar un pensamiento crítico y lúcido que reelabore una nueva escala de valores e inicie el aprendizaje paralelo de su estimación a redopelo de la misma sociedad»<sup>37</sup>.

Entrar en sí no es, pues, alejarse sino descender y ascender a las diversas dimensiones de lo real, algo mucho más complejo que «lo que simplemente está ahí»<sup>38</sup>.

### c) *La peculiaridad del discípulo*

Toda esta forma de plantear la relación docente no podía quedar sin consecuencias en la atención que requiere al maestro la peculiaridad del discípulo. Si quiere ser eficaz tendrá que conocer primero la capacidad y facultades de quien le escucha (cfr. DCR, VII, 11), atender sus condiciones concretas (cfr. Id. XV, 23), su talante (cfr. *Ibidem*), la formación con que llega (cfr. Id. VII, 11), adaptarse a su ritmo de autoexigencia (cfr. Id. V, 9), adecuar a todo ello el propio discurso (cfr. Id. XV, 23), en definitiva, y con un lenguaje ya consagrado, detectar los centros de interés y tomar en cuenta el punto de vista y las situaciones del discípulo.

Agustín previene así contra la tentación autoritaria, coaccionante, que sólo estima como eficaces los resultados objetivables. El discurso educativo no es útil por lo que el maestro dice y logra que repita el discípulo sino por lo que provoca que éste diga o, mejor, se diga (cfr. DM, XIV, 46).

### d) *La persona del maestro*

La labor docente como se viene describiendo requiere en el maestro unas actitudes típicas y peculiares. Agustín es consciente, por experiencia propia y

37 R. Flórez, «Versión antropológica...», 167, nota 67.

38 J. Oroz, *San Agustín. Cultura clásica y cristianismo* (Salamanca 1988) 289 ha visto bien expresado este movimiento que es simultáneamente entrada, subida y trascendencia en este texto del agustiniano Hugo de S. Víctor: «En las cosas espirituales e invisibles, cuando se habla de algo supremo, no se alude a una cumbre en sentido local, sino que se significa lo más íntimo de todo. Subir a Dios es entrar en lo más íntimo de sí mismo (...). Lo que es íntimo es lo próximo, supremo y eterno; y lo que es extremo es lo ínfimo, lejano y transitorio. Volver, pues, de lo extremo a lo íntimo, es ascender de lo más bajo a lo supremo, y de la dispersión, confusión y mutabilidad de las cosas externas recogerse en sí mismo. Mas como el mundo está fuera de nosotros, por eso es preciso pasar por medio de nosotros...».

ajena, de que la docencia no es una tarea fácil. Sabe de la insatisfacción del maestro y de su aburrimiento (cfr. *DCR*, I, 1), del hastío de volver cíclicamente a los mismos asuntos y parecidas situaciones (cfr. *Id.* II, 4), de la impotencia de su lenguaje y lo aparentemente baldío de sus tareas (cfr. *Id.* II, 3). Dedicó unas páginas del *De Catechizandis Rudibus* (X, 14-22) a analizar las causas del aburrimiento (¿podría traducirse por cansancio y desencanto?) del maestro que parecen escritas hoy.

Pide por ello a quien asume esta función, cargada de responsabilidades y tensiones y exigente de un máximo tacto y equilibrio, algunas condiciones de las que cualquier educador consciente habría de tomar buena nota.

Debe tomar, en primer lugar, conciencia de su papel de acompañante respetuoso y provocador de un proceso en el que no puede sustituir al discípulo. Ello le obligará a ser paciente y moderado (cfr. *DCR*, XIX, 32). No es en los maestros intransigentes y autoritarios, dispensadores por igual de saberes y castigos, donde haya de inspirar su actuación, sino en la *kénosys* del Maestro de Galilea, modelo de aproximación del docente y estímulo para superar la desesperanza.

No le sobrará ningún conocimiento. La amplitud de su cultura enriquecerá las perspectivas de sus discípulos y le permitirá entenderles mejor. Su exposición ha de ser cualitativamente rica, esto es con conocimiento (cfr. *DCR*, VIII, 12). Pero su finalidad ética le exige ofertar también al discípulo la calidad de su vida ya que «más peso tiene la vida de quien habla que la grandilocuencia de su estilo» (*DC*, IV, XXVII, 59). Más que su palabra es su modo de ser y estar lo que resulta educativamente significativo para sus discípulos (cfr. *DCR*, II, 3) y, en todo caso, «los que hablan con elocuencia son oídos con gusto. Los que hablan sabiamente, con provecho» (*DC*, IV, V, 8).

Particular atención presta Agustín a la *hilaritas* (cfr. *DCR*, X, 14), la alegría de y en el trabajo realizado, el entusiasmo puesto en lo que hacemos y decimos y que hace de todo ello algo grato para el maestro y los discípulos. Dejando atrás inercias y escepticismos, para el maestro será siempre un reto, previo a cualquier programación didáctica, esforzarse en descubrir los medios, sus medios, para enseñar con alegría<sup>39</sup>.

Este conjunto de actitudes tiene su caldo de cultivo en la empatía, el interés desinteresado del maestro por la persona del discípulo, la preocupación cercana y cálida, en una palabra: en el amor. Se ha dicho que las normas que Agustín imparte a este propósito en *De Catechizandis Rudibus* son válidas para toda

39 Cfr. *DCR*, II, 4. Muy sugerente es a este propósito la obra de F. März, *El humor en la educación. Observaciones sobre una rareza pedagógica* (Salamanca 1968).

forma de enseñanza en cuanto que inciden en una relación humana, no sólo didáctica, sin la que ninguna enseñanza es válida<sup>40</sup>. Con una formulación concisa y elocuente, *fraternum, paternum, maternumque amorem* (DCR, XII, 17), Agustín dibuja una relación docente cálida, creativa e igualitaria que hace de maestro y discípulo, cada uno a su nivel, discípulos de la única verdad.

*Concluyendo* hay que decir que leer a Agustín desde, y no sólo para, la tarea educativa es sugerente. No ofrece grandes pistas didácticas (y algunas son francamente discutibles dada la disparidad de contextos) pero refresca grandes intuiciones. Contagia entusiasmo en el maestro a cuyas tradicionales penurias y desasosiegos se añade hoy el agobio burocrático, la presión de la incompreensión de los factores sociales implicados y la reducción a un mecanismo instructivo-instrumental sometido a vaivenes dentro del sistema. El noble oficio del maestro teóricamente revaluado (hasta en la nomenclatura oficial) en un esquema que se pretende eficaz por resultados curriculares y su referencia efectista al mercado de trabajo (¿hasta dónde referencia y desde dónde hipoteca?) puede estar quedando devaluado en cuanto a su incidencia humanizadora.

No es extraño que bastantes docentes vayan dejando jirones de ilusión en su tarea, que el magisterio vaya dejando de ser una forma de vida<sup>41</sup> y ese vacío se rellene, con más frecuencia de la deseable, con los hábitos del funcionario y la mentalidad del asalariado. Desencanto, inercia, hastío, desconcierto, esterilizante reiteración. Hay estudios serios sobre las enfermedades típicas del docente, algo más preocupante que las deformaciones profesionales. ¿Llamada de atención a lo caduco del sistema?

Las que se han dado en llamar «razones de la razón educativa» (de ateniimiento humano, de libertad, de realidad y de utopía<sup>42</sup>) parecen demandar un enriquecimiento teórico, una recuperación de moral (no de moralina) en el quehacer docente que nos permita recrear (y recrear, esto es recuperar la creencia) en nuestro trabajo para ser más felices y más eficaces al acompañar los procesos de descubrimiento y realización de las personas que educamos. Por lo que cuestiona, lo que sugiere y lo que explícitamente oferta, Agustín de Hipona tiene un buen ganado lugar en esta tarea.

FERNANDO VELA LÓPEZ

40 Vid. G. Bonafede, o. c., 574.

41 Referencia al título de la obra de Adolfo Muñoz Alonso (Santiago de Compostela 1962) que a pesar de los años transcurridos desde su publicación sigue siendo fresca y sugerente para la auto-comprensión del educador.