



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

La pedagogía como forma de vida: Reflexiones sobre la ejemplaridad moral y el oficio de profesor

Eric Ortega González

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) i a través del Dipòsit Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) y a través del Repositorio Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service and by the UB Digital Repository (diposit.ub.edu) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

Tesis doctoral

**LA PEDAGOGÍA COMO FORMA DE VIDA:
REFLEXIONES SOBRE LA EJEMPLARIDAD
MORAL Y EL OFICIO DE PROFESOR**

Eric Ortega González

2023



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Memoria presentada para optar al grado de doctor por la Universitat de Barcelona

**LA PEDAGOGÍA COMO FORMA DE VIDA:
REFLEXIONES SOBRE LA EJEMPLARIDAD
MORAL Y EL OFICIO DE PROFESOR**

Programa de doctorado en Educación y Sociedad

Eric Ortega González

Directores:

Maria Rosa Buxarrais Estrada

Conrad Vilanou Torrano

Tutora:

Maria Rosa Buxarrais Estrada

Facultad de Educación



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Tesis doctoral realizada dentro del Programa Nacional de Formación del Profesorado
Universitario del Ministerio de Educación y Formación Profesional
(2018-2023). (Número de referencia: FPU 17/04820)

A Laura: no sólo porque sin ella esta tesis no hubiese sido posible, sino también porque cualquier ocasión es propicia para volver a decirle que en caso de tener una segunda vida me gustaría pasarla de nuevo a su lado.

A mi hermana Mireia: por ser mi mayor maestra y por haberme hecho pedagogo; por la enorme fortuna de poder ser su hermano.

A Gabi Pareras, *in memoriam*: por la fuerza de su ejemplo.

Incluso en los tiempos más oscuros tenemos el derecho de esperar cierta iluminación, y esta iluminación puede llegarnos menos de teorías y conceptos que de la luz incierta, titilante y a menudo débil que irradian algunos hombres y mujeres en sus vidas y en sus obras, bajo casi todas las circunstancias y que se extiende sobre el lapso de tiempo que les fue dado en la tierra.

Hannah Arendt, 2001, p. 11.

Nunca he vuelto a verlo... Nunca he recibido una carta o un mensaje de él. Su libro no ha sido publicado, su nombre ha caído en el olvido; nadie lo recuerda salvo yo. Pero todavía hoy, como el muchacho inseguro de entonces, sé que a nadie debo más: ni a mi padre ni a mi madre antes que él, ni a mi esposa e hijos después de él. A nadie he amado tanto.

Stefan Zweig, 2014, p. 105.

Agradecimientos

Este trabajo debe su realización a muchas personas que, de un modo u otro, han contribuido para que pudiese llegar a su fin. Con todo, es de justicia advertir sobre dos cosas. La primera es que pese a las múltiples y diversas aportaciones que este trabajo ha tenido, la responsabilidad de los defectos que en él puedan hallarse sólo a mi pueden atribuirse. La segunda es el convencimiento de que sin las aportaciones de esas personas los defectos de este trabajo multiplicarían por mucho los que aquí pueden encontrarse. De ahí que sea necesario, antes de entrar en materia, agradecer como es debido la existencia y las aportaciones de todas esas personas sin las cuales este trabajo no sería el que tiene ahora el lector entre sus manos:

A mis padres y abuelas: porque sin ellos, nada.

A Miguel, por las innumerables veces que he sentido que no somos más que dos cuerpos en una misma alma.

A Maria, Raül y Roger, porque no sé si saben lo inmensamente feliz que me hace poder disfrutar de su amistad y pasar tiempo con ellos.

A Aldán, Belén, Gerard, Ioana y Raúl: por ayudarme a vivir pedagógicamente.

Al Jordi i a l'Àngel per la seva generositat, per comptar sempre amb mi i per fer-me de germans grans.

Al Ferran, que segueix tenint l'amabilitat de considerar-me més brillant que ell, malgrat les nombrosíssimes mostres del contrari. *Parce que c'est lui, parce que c'est moi...* Tota la meva estima i admiració.

A Geo, por su pasión contagiosa y por saber representar, como nadie, el cuidado y la camaradería universitaria.

A la Raquel i a l'Antonieta: perquè quan jo hi vaig elles ja hi han tornat. Pels *bajando* dits a temps.

A Dani, por su generosidad, por embellecer el mundo con sus palabras y por haberme mostrado la senda clara hacia Machado.

A Héctor, por las muchas influencias tuyas que pueden encontrarse en esta tesis.

A Jorge, por haber aceptado, cuando todavía era un tierno estudiante de pedagogía, que pudiese asistir a sus clases de los viernes como «estudiante oyente». Por su cariño y por su constante inspiración.

A l'Enric, perquè les seves lluminoses recomanacions literàries al bell mig del passadís representen, per a mi, una de les millors coses de la vida universitària.

A l'Elena, a en Miquel, a la Montse i al Josep: pel seu recolzament, la seva amabilitat i la seva sol·lícita disposició a donar-me, sempre que els hi he demanat, consell i suport.

To Doret, Isolde and Wouter. Because never in my wildest dreams did I imagine feeling so welcomed during my international stay. For their advice and their kind and sometimes difficult questions.

A la Isa i a la Núria: per haver fet del Departament, malgrat les dificultats, un lloc on sentir-se «com a casa».

I molt especialment a la Maria Rosa i al Conrad, els meus mestres universitaris. Per ser-hi i deixar-me ser: el meu reconeixement incondicional i la meva infinita gratitud.

Aviso al lector

Antes de entrar en materia es necesario hacer una serie de advertencias relacionadas con algunas decisiones tomadas por parte del autor de esta investigación:

La primera es que se ha creído conveniente dejar los distintos textos citados en este trabajo en su idioma original. Por lo que el lector encontrará algunos fragmentos textuales en inglés que han sido manipulados directamente para la realización de este trabajo. Se ha decidido no verterlos directamente a español por considerarlo un gesto artificial y por asumir que, al ser el inglés una lengua de uso frecuente en la academia, no supondrá ningún problema a sus potenciales lectores.

La segunda advertencia es que en todos los casos se ha intentado, a menos que fuese imposible localizar algunos de los datos, indicar la fecha y el lugar tanto de nacimiento como de defunción (si ya hubiere acontecido) de todos los autores que a lo largo de las páginas de este trabajo han sido nombrados. Para no sobrecargar el texto se ha creído conveniente hacerlo únicamente la primera vez que el autor o autora era nombrado, y no volver a indicarlo en ocasiones sucesivas.

La tercera advertencia tiene que ver con el empleo del masculino genérico como género no marcado para designar a toda la especie sin distinción de sexos. Esta decisión tiene su fundamento en el intento de no recargar el texto con duplicidades u otras estrategias lingüísticas que, en un trabajo que pretende ser filosófico y, por lo tanto, tratar con cuidado los términos utilizados, podrían alterar el sentido de lo escrito de un modo poco conveniente.

La cuarta y última advertencia está relacionada con el sistema de citas empleado: la séptima versión del manual de la American Psychological Association (APA). Este estilo, poco común en disciplinas filosóficas, no resulta ser especialmente cómodo en investigaciones como esta. Sin embargo, presenta la ventaja de que al incluir las referencias bibliográficas en el cuerpo del texto permite reducir la cantidad de notas a pie de página y orientar mejor al lector, que así sabe de antemano que por cada anuncio de

nota a pie de página le espera una aclaración, una cita literal o una remisión, y no una referencia bibliográfica.

Resumen

Los maestros son esas figuras pedagógicas capaces de alterar nuestra forma habitual de ser y estar en el mundo, nuestro corriente existir. Muchas son las historias de vida que basan, de hecho, buena parte de su contenido en estas experiencias pedagógicas, recogiendo el profundo impacto que el encuentro con determinada persona imprimió en la totalidad de su ser y en su devenir posterior. Esa es la razón por la que el presente trabajo busca comprender estas figuras imprescindibles en la formación de los seres humanos y hacerlo a la luz de sus características esenciales y de su forma particular de vida.

De este modo se pretende estudiar la figura del maestro y su vinculación con la pedagogía como forma de vida, analizando la relación que en él se da entre la ejemplaridad moral y el oficio de profesor. Para ello, se seguirá una metodología hermenéutica, forma habitual de trabajo en campo de la filosofía de la educación, que consiste en leer, pensar y escribir acompañado de autores, teorías y textos relevantes. Y que en este trabajo queda reflejada en un texto de carácter ensayístico que representa los argumentos y las idas y venidas en las distintas fases de la investigación.

Como prolegómeno al análisis de los elementos que conforman la figura del maestro se presenta en la primera parte, titulada *Aproximación a la pedagogía como forma de vida*, una concepción filosófica que bebe de los planteamientos desarrollados por Pierre Hadot y Michel Foucault. Y de la cual deriva una forma de comprender la pedagogía como un modo particular de existencia vinculada a unas formas de hacer, pensar y relacionarse con el mundo, con los demás y con uno mismo eminentemente formativas.

Las dos partes siguientes se adentran en los elementos para la comprensión de la figura del maestro desde una aproximación pedagógica. La primera parte, titulada *La ejemplaridad moral*, introduce la ejemplaridad a través de múltiples perspectivas: como ser prototípico (Javier Gomá) como ser admirable (Linda Zagzebski) y como vía de acceso práctico y epistémico (Bryan R. Warnick). Triada conceptual que sitúa la ejemplaridad moral como un fenómeno indispensable para la comprensión de la figura del maestro y la pedagogía como forma de vida. Y, la segunda, denominada *El oficio de*

profesor, establece a través de una polifonía de autores los elementos que permiten identificar este oficio. La escuela, el amor, la vocación, la relación, la seducción, la transmisión y la atención surgen como sus características fundamentales.

La conjugación de las partes anteriores lleva al culmen de esta investigación. En *El maestro y la pedagogía como forma de vida* se ofrece una concepción de la figura del maestro que surge de la síntesis entre un oficio netamente pedagógico como lo es el oficio de profesor y la ejemplaridad moral como forma de estar en el mundo. Dicha ejemplaridad supone una disposición que afecta de una vez por todas el oficio, se incardina con él, y permite la emergencia de una forma de vida dedicada a formarse a uno mismo y formar a los demás. Eso es, en último término, lo que esta tesis denomina la «pedagogía como forma de vida», forma de vida que encuentra, en el maestro, su máxima expresión.

Abstract

Masters (*maestros*) are those pedagogical figures who are able to transform our habitual way of living and being in the world. There are many life stories that are, in fact, largely based on these pedagogical experiences, reflecting the profound impact that the encounter with a certain person had on the totality of their being and on their subsequent development. For this reason, this research seeks to understand these essential figures in the shaping of the human being, in the light of their essential characteristics and their particular way of life.

Thus, the aim is to study the figure of the master and its links with pedagogy as a way of life, analysing the relationship between moral exemplarity and the craft of teaching. To this end, a hermeneutical methodology will be followed, which is the usual way of conducting fieldwork in philosophy of education, consisting of reading, thinking and writing alongside relevant authors, theories and texts. In this study, this is reflected in a text of an essayistic nature, which presents the arguments and the twists and turns in the different phases of the research.

As a prologue to the analysis of the elements that make up the figure of the master, the first part, entitled *Approaching pedagogy as a way of life*, presents a philosophical concept based on the approaches developed by Pierre Hadot and Michel Foucault. From this we derive a way of understanding pedagogy as a particular way of existing, linked to eminently formative ways of doing, thinking and relating to the world, to others and to oneself.

The following two parts examine the elements for understanding the figure of the Master from a pedagogical approach. The first part, entitled *Moral Exemplarity*, presents exemplarity from different perspectives: as a prototypical being (Javier Gomá), as an admirable being (Linda Zagzebski), and as a practical and epistemic access (Bryan R. Warnick). This conceptual triad situates moral exemplarity as an indispensable phenomenon for understanding the figure of the master and pedagogy as a way of life. And the second, called *The Craft of Teaching*, identifies, through a polyphony of authors, the elements that make it possible to identify this craft. School, love, vocation,

relationship, transmission, seduction and attention emerge as its fundamental characteristics.

The conjugation of the previous parts leads to the culmination of this research. In *The Master and Pedagogy as a Way of Life*, a conception of the figure of the master is offered that results from the synthesis between a purely pedagogical craft, such as the craft of teaching, and moral exemplarity as a way of being in the world. This exemplarity implies a disposition that affects the craft once and for all, becomes part of it, and allows the emergence of a way of life dedicated to educating oneself and helping others to educate themselves. This is ultimately what this research calls 'pedagogy as a way of life', a way of life that finds its highest expression in the master.

Índice

Resumen	3
Abstract.....	5
PRESENTACIÓN	5
1. Génesis	7
2. Justificación y estado de la cuestión.....	11
3. Preguntas que originan y orientan este estudio	13
4. Objetivos.....	14
5. Fundamentación metodológica.....	15
6. Estructura.....	23
PREÁMBULO: UNA APROXIMACIÓN A LA PEDAGOGÍA COMO FORMA DE VIDA	25
1. La filosofía como forma de vida	27
1.1. Pierre Hadot o la filosofía como ejercicio espiritual	30
1.1.1. El origen de la filosofía como ejercicio espiritual.....	30
1.1.2. Ejercicios espirituales y transformación de sí	32
1.1.3. La conciencia cósmica: finalidad de la transformación de sí	33
1.2. Michel Foucault o la <i>parresía</i> como forma de vida	34
1.2.1. El concepto de <i>parresía</i>	36
1.2.2. El cuidado de sí y la relación entre <i>biós</i> , <i>logos</i> y <i>ethos</i>	38
1.2.3. Escritura y <i>ethopoiesis</i> (o transformación de sí)	41
2. Hacia una pedagogía como forma de vida.....	45
PRIMERA PARTE: LA EJEMPLARIDAD MORAL	49
1. Etimología y aproximación conceptual	51
2. El universo de la ejemplaridad	55
2.1. Ejemplaridad teórico-conceptual.....	56
2.2. Ejemplaridad técnico-artística	60
3. Ejemplaridad moral	63
3.1. El ejemplo moral como ser prototípico: la respuesta de Javier Gomá	63
3.2. Principios formales del ejemplo moral como ser prototípico.....	65
3.2.1. Excelencia.....	66
3.2.2. Tipicidad concreta y general.....	67
3.2.3. Unidad integral entre el ser y el deber-ser.....	67
3.2.4. Analogía dialéctica	68
3.2.5. Facticidad	69

3.3. El ejemplo moral como ser admirable: la respuesta de Linda Zagzebski	71
3.3.1. El héroe como ejemplo moral.....	73
3.3.2. El santo como ejemplo moral	74
3.3.3. El sabio como ejemplo moral	75
3.4. El ejemplo como vía de acceso práctico y epistémico: la respuesta de Bryan R. Warnick	79
4. Elementos de la ejemplaridad moral: ¿qué nos permite reconocer al ejemplo moral en el marco de esta investigación?	85
4.1. Publicidad: el ámbito de emergencia del ejemplo moral.....	87
4.2. <i>Virtus generalis</i> : la esencia ciudadana de la ejemplaridad moral.....	89
4.3. Admiración: la respuesta frente a la excelencia	92
4.4. Imitación: el esfuerzo por cambiar de vida	96
4.5. Vida buena: una oferta admirable de sentido	100
5. Síntesis de la primera parte.....	105
SEGUNDA PARTE: EL OFICIO DE PROFESOR	107
1. Etimología y aproximación conceptual	109
2. La naturaleza del oficio de profesor	111
2.1. Una cuestión escolar	112
2.1.1. Suspensión y profanación.....	112
2.1.2 Métodos y tecnologías escolares	114
2.1.3. La formación: el sentido social de lo escolar	115
2.1.4 El papel de la pedagogía en la escuela	117
2.2. Una cuestión amorosa.....	119
2.2.1 <i>Amor mundi</i>	120
2.2.2 Amor por la materia de estudio	123
2.2.3 Amor por los estudiantes	124
2.2.4 Amor por el oficio	127
2.3. Una cuestión vocacional.....	129
2.3.1 Del amor a la vocación	129
2.3.2. La vocación como llamada y misión	130
2.3.3. Dos interpretaciones materiales de la vocación.....	132
2.4. Una cuestión relacional	136
2.4.1. Caracterización de la relación pedagógica	137
2.4.2 El encuentro pedagógico	140
2.5. Una cuestión de seducción	142
2.5.1. Eros y seducción.....	143

2.5.2. Las fuentes de la seducción	145
2.5.3. Deseo de saber	147
2.6. Una cuestión de transmisión.....	149
2.6.1 La transmisión: labor fundamental del profesor.....	150
2.6.2 Los objetivos de la transmisión	152
2.6.4. Fenomenología de la transmisión.....	157
2.7. Una cuestión atencional.....	163
2.7.1 Mundo y atención	165
2.7.2. Formación y atención	167
2.7.3. Formas o técnicas de atención	169
2.7.4. El profesor como dispositivo atencional	170
2.7.5. Las dos artes atencionales del oficio de profesor	172
3. Gestos, maneras y carácter de profesor	175
3.1. Carácter de profesor.....	177
4. Profesor, sí, pero no necesariamente ejemplar	181
5. Síntesis de la segunda parte	183
CONCLUSIÓN: EL MAESTRO Y LA PEDAGOGÍA COMO FORMA DE VIDA	185
1. Etimología y aproximación conceptual	187
2. El maestro, el oficio de profesor y la ejemplaridad moral.....	189
2.1. No todo profesor es maestro.....	189
2.2. Las maneras del maestro son ejemplares.....	190
2.3. Formas relacionales del maestro	192
2.3.1. La artesanía.....	192
2.3.2. El tacto o la sensibilidad pedagógica.....	195
2.3.3. El estudio	197
2.4. La maestría es el ser del maestro	201
2.4.1. Presencia ejemplar	202
2.4.2. Irreproducibilidad	203
2.4.3. Cuidado y dominio de sí.....	205
2.4.4. La verdad y el saber.....	207
2.4.5. La palabra y el silencio.....	209
2.5. Magisterio, mediación y formación.....	211
2.5.1. El magisterio es mediación.....	212
2.5.2. La formación: fin ulterior del magisterio	215
2.6. Vida de maestro y pedagogía como forma de vida	224

2.6.1. Vida de maestro	224
2.6.2. Pedagogía como forma de vida	228
3. Consideraciones finales	231
3.1. El fenómeno de la ejemplaridad moral.....	231
3.2. La naturaleza del oficio de profesor y su relación con el maestro	231
3.3. El maestro: conjunción entre ejemplaridad moral y oficio de profesor	232
3.4. El maestro y la pedagogía como forma de vida.....	233
3.5. La potencia formativa del maestro	233
3.6. La pedagogía como forma de vida: la formación de sí y de otros.....	234
INTERNATIONAL DOCTORATE MENTION.....	237
1. Objectives and methodology	239
2. Towards a pedagogy as a way of life	241
3. Summary of the first part: Moral exemplarity.....	245
4. Summary of the second part: The craft of teaching.....	247
5. Conclusions: The master and pedagogy as a way of life.....	249
5.1. The phenomenon of moral exemplarity.....	249
5.2. The nature of the craft of teaching and its relationship to the master	249
5.3. The master: a conjunction of moral exemplarity and the craft of teaching.....	250
5.4. The master and pedagogy as a way of life.....	251
5.5. The formative potential of the master.....	251
5.6. Pedagogy as a way of life: the formation of oneself and of others	252
5.7. Limitations and future research lines	252
Referencias	255

PRESENTACIÓN

1. Génesis

Esta tesis no es la que debía haber sido. Permítaseme, paciente lector, la *boutade*. Me explico: esta tesis es la que he querido que fuese, posiblemente la que más y mejor se ajustaba a lo que en un inicio vislumbraba que debía ser, pero no la que, cuando comencé esta aventura —como, en realidad, no podía ser de otro modo—, creía que iba a ser.

Empecé hace ahora algo más de cuatro años queriendo elaborar, no sin falta de ambición por mi parte, una teoría que abarcase omnicomprendivamente el fenómeno de la ejemplaridad en pedagogía. A este primer intento lo llamé una *teoría fenomenológico-hermenéutica de la ejemplaridad pedagógica* y creí que con su realización de alguna forma iba a colmar las más altas aspiraciones intelectuales y existenciales, largo tiempo cultivadas, que me llevaban a emprender una aventura de tamañas dimensiones.

Sin embargo, como ocurre con muchos de los intentos de llevar un trabajo de este tipo a buen puerto, y a pesar de los buenos consejos que algunos sabios destilan en utilísimos libros sobre el particular (Eco, 2002), esa primera aspiración se me antojó completamente alejada de mis posibilidades. En consecuencia, el resultado de esa (mi) incapacidad es lo que ahora tiene el lector entre sus manos.

Conviene, con todo, explicar porque pese a la fatídica marca de nacimiento acabada de apuntar creo que esta tesis es la que más y mejor se ajusta a lo que en un inicio pensaba que debía ser. Es menester narrar su génesis.

Aunque del todo consecuente con los anteriores trabajos académicos que he ido desarrollando¹, tanto la temática de este estudio como la motivación que la subyace se incardina de tal forma con diversas epifanías experimentadas a lo largo de mi vida que se hace difícil ciertamente distinguir, al fin, este trabajo de mi propia existencia. Dejó escrito

¹ Desarrollé el Trabajo de Fin de Grado de Pedagogía sobre lo que allí llamé *La pedagogía com a art de viure*, situándome así en la estela de Alain y Pierre Hadot. Más tarde dediqué mi Trabajo de Fin de Máster de Educación en Valores y Ciudadanía a unos *Prolegómenos a una teoría fenomenológico-hermenéutica de la ejemplaridad pedagógica*, prolegómenos que debían permitirme asentar las bases sobre las que más tarde construiría mi tesis doctoral.

Joan Roura-Parella (Tortellà, 1897 - Middletown, 1983) en las palabras preliminares de *Educación y Ciencia*, su tesis doctoral más tarde publicada en México que:

Todos tenemos una deuda con la vida. Ella nos proporciona los materiales para nuestra formación que, elaborados, volverán después a su vez a la vida. Si en todo trabajo de esta índole debiera exponerse, por razones de honradez científica, el origen de las ideas fundamentales que lo nutren, ello me parece imprescindible tratándose de un tema como el de la formación del hombre, pues la historia de estas ideas es la historia de nuestra propia formación. (Roura-Parella, 1940, p. VIII)

Por eso, aunque esta tesis no es la que debía haber sido, si tenemos en cuenta que ha sido la vida la que me ha proporcionado la materia que, en forma de revelaciones, luego he elaborado a través de este trabajo, y si, como dice Roura-Parella, la historia de estas ideas es la historia de mi propia formación, el resultado de esta tesis ha sido el único que podía ser. Pero para tomar conciencia de ello es necesario aclarar primero a qué revelaciones me refiero.

De la primera epifanía hace ya más de quince años. Fue el día que conocí a mi maestro en el arte de la magia, Gabriel Pareras Fusté (Barcelona, 1965 - Barcelona, 2020). Recuerdo perfectamente la honda impresión que me causó: su carisma, las inflexiones de su voz, la forma en la que sus gestos acompañaban lo que decían, la precisión con la que usaba las palabras, su vasta y profunda cultura, su sensibilidad... Más tarde supe que todas esas cualidades que tanto me habían deslumbrado habían supuesto una lucha consigo mismo largo tiempo mantenida, el resultado de una integridad indisoluble, la depuración constante de sí mismo.² Lo que, por supuesto, no hizo más que aumentar el eco de esa primera impresión. Es por ello difícil tratar de explicar el impacto que nuestro primer encuentro tuvo en mí sin recurrir al término de *metanoia* (Hadot, 2006): una suerte de conversión, la ruptura absoluta con mi forma habitual de vida, la profunda alteración de la totalidad de mi ser. Gabi era un ejemplo de vida y yo, con mis quince años recién cumplidos, no quería otra cosa que llegar a ser como él. Con el tiempo comprendí que la

² Precisamente así tituló el libro que en 2014 dedicó a su maestro Arturo de Ascanio: *Arturo de Ascanio: la depuración constante de lo mismo*

manera de parecerme no era devenir lo que él era, sino imitar la forma (esa lucha interna, esa insatisfacción, esa integridad inextricable, esa depuración constante que lo definían) que le permitió llegar a ser lo que fue.³

La segunda epifanía tuvo lugar una tarde de primavera de hace al menos ocho años. Por aquel entonces, mientras me encontraba ayudando a mi hermana en sus tareas escolares, hice un descubrimiento que me transformaría (otra vez la *metanoia*) radicalmente. En un momento en el que ella salió de la habitación yo me entretuve ojeando una pila de papeles que tenía dispuestos sobre su escritorio. Ninguno de ellos me llamó especialmente la atención, a excepción de uno. Parecía uno de esos típicos ejercicios de ética en los que se pide a los niños que reflexionen sobre algunos aspectos de su vida cotidiana. El caso es que al final de una serie de preguntas y de respuestas sin mayor trascendencia, el azar o la necesidad hicieron que me topase con una que me atravesó para siempre:

P: Digueu quins són els teus exemples:

R: El meu germà i la meva àvia.

Hasta ese momento nuestra relación como hermanos no me permitía prever una respuesta de ese tipo. No nos llevábamos mal, aunque tuviésemos, claro, nuestras disputas de hermanos. Seguramente no superaban la media de riñas de hermanos que entre los que se llevan como nosotros una diferencia de seis años se debe dar. Pero nuestra convivencia, pese al cariño que nos profesábamos, no dejaba entrever lo más mínimo —al menos a mí, que siempre he sido un poco corto de vista para vislumbrar el efecto (o la falta de él) que causo en los demás— que yo pudiese ser un ejemplo para ella. A partir de aquel día no pude sacudirme esa pomposa palabra, ‘ejemplo’, de mi ser.

³ Aunque desconocido para el gran público, Gabi, desgraciadamente fallecido hace algo más de dos años, ha supuesto para el arte de la magia toda una revolución: sus técnicas, sus composiciones, su concepción teórica se encuentran entre los grandes hitos del ilusionismo de finales del siglo XX y del primer cuarto del siglo XXI, y pese a lo prematuro de su marcha, su ejemplo y su figura ya han conquistado, a través de su obra y la memoria de sus discípulos, la eternidad. Para más información, véase: Ortega, E. (2022). Gabi Pareras Fusté, o la força de l'exemple. *Compàs d'Amalgama*.

La fuerza de estas dos revelaciones, los primeros contactos que tuve en mi vida con la ejemplaridad, sólo se entiende en toda su vastedad si se complementa con otra suerte de epifanía, una que más que una revelación es, en realidad, el sustrato existencial desde el cual las otras dos no podían menos que emerger: la clara conciencia de que los seres que más me han influido han sido todos ellos profesores. Personas que, además, muy a menudo han representado verdaderos ejemplos de vida para mí. De ahí esa íntima y omniabarcante conciencia, podríamos decir ‘camusiana’,⁴ de que prácticamente todo lo que soy, de que todos los pliegues que conforman mi personalidad los debo en gran medida a algunos profesores con los que he tenido la suerte de toparme a lo largo de mi vida. Y aunque no me crea capaz, como Marco Aurelio (2020), de elaborar un listado con todos los profesores de los que me siento deudor, esta tesis, en definitiva, no sólo constituye un homenaje a esos maestros por los que en algún momento me sentí definitivamente atravesado, sino que también supone el intento de delimitar —en un diálogo, seguro, eterno— aquellos elementos que mejor los caracterizaban.

He aquí, pues, la razón por la que me atreví a empezar esta introducción con una *boutade*: si bien al comenzar fueron estas experiencias las que me llevaron a plantear que mi tesis debía teorizar sobre la ejemplaridad pedagógica, fue precisamente en el transcurso de la misma cuando tomé conciencia de que así considerada la ejemplaridad pedagógica podía estudiarse de muchos modos y que en realidad lo que yo buscaba, mi motivación existencial, si bien tenía en la ejemplaridad uno de sus elementos fundamentales también se apoyaba en aquello que compartían todos los seres ejemplares con los que me había topado a lo largo de mi camino: el oficio de profesor. Por eso, aunque esta tesis no es la que en un principio debía haber sido, me atrevo a afirmar que no sólo ha acabado siendo la que más y mejor se ajustaba a lo que en un inicio pensaba que debía ser, sino que, además, a la postre, ha resultado ser la única que podía haber sido.

⁴ Recuérdese el discurso de Camus al ganar el premio Nobel de literatura y la carta que le envió a su maestro Germain: Camus, A. (2022). *Cartas a mi maestro*.

2. Justificación y estado de la cuestión

Este es un trabajo que se sitúa en la órbita de lo que algunos autores han llamado ‘pedagogía perenne’, una pedagogía que insiste en el valor del ejemplo, la ejercitación y el término medio y que se halla amparada por la obra de clásicos pedagógicos como Aristóteles, Terencio, Plutarco, Montaigne, Comenio, Pestalozzi, Spranger o Giner de los Ríos, por nombrar sólo algunos de ellos (Quintana, 1988). En efecto, podría decirse que con esta investigación, cuyo objetivo es estudiar la relación entre la ejemplaridad moral y el oficio de profesor con el fin de iluminar la figura del maestro y su relación con la pedagogía como forma de vida, esta tesis se inscribe en esa corriente pedagógica, largo tiempo cultivada, que supone el sensato redescubrimiento de la dimensión personal educación,⁵ en contraposición a los actuales embates de las concepciones excesivamente centradas en la racionalidad tecnológica. Esta toma de posición no implica, en ningún caso, que el debate pedagógico entre estos dos extremos deba plantearse de forma maniquea, al contrario: ambos enfoques son necesarios. Pero en unos tiempos en los que parece que la pretensión de eficacia y eficiencia lo coloniza todo (Standish, 2007), no está de más recordar que por muy útil que sea esta aspiración a la hora de alcanzar nuestros fines, la elección de esos fines no es, de suyo, una cuestión técnica sino fundamentalmente axiológica (Quintana, 1998). De ahí que, pese a la inactualidad de su temática, este trabajo busque profundizar en la dimensión personal de uno de los componentes esenciales de toda relación educativa —la de educador o educadora— en su vertiente, podríamos decir, técnica y ética —hablando así del oficio de profesor— y su dimensión existencial —refiriendo de ese modo a su ejemplaridad moral.

Además, y junto con el carácter personalista mencionado, esta tesis también se propone contribuir a la recuperación de la figura del maestro en un contexto pedagógico inundado por metodologías, innovaciones e hiperaulas (Fernández Enguita, 2022) que, fruto de la

⁵ Un buen ejemplo de ello lo tenemos en Dilthey (1954) *Fundamentos de un sistema de pedagogía*, Spranger (1960) *El educador nato* o, más modernamente, en Jover (1991) *Relación educativa y relaciones humanas*, por nombrar sólo unos pocos.

racionalidad tecnológica apuntada, tienden en el mejor de los casos a descuidarlo, relegándolo así «a un oscuro plano en la misma trama del proceso educativo» (Nassif, 1980). Este progresivo descentramiento de la figura del maestro en el acto educativo, que tiene en el naturalismo rousseauiano su primer responsable (González, 1993), se ha visto maximizado en las tendencias neonaturalistas y tecnológicas (Martínez *et al.*, 2016) que desde el pasado siglo parecen haber colonizado los discursos y las prácticas educativas y que tienen en el *paidocentrismo* llevado al extremo su principal estandarte (Vila, 2019).

Se trata, este, en consecuencia, de un trabajo que busca aproximarse a la figura del maestro a través del oficio de profesor y la ejemplaridad moral, destacando así su valor como figura perenne y su necesidad de volver a ser repensado a la luz de los tiempos actuales. Lo que, por supuesto, sitúa este trabajo en el amplio universo de investigaciones que, sobre estas cuestiones, han sido publicadas en los últimos años. Sin embargo, esta tesis no pretende definir la figura del maestro desde el rol que este ocupa (Contador y Esteban, 2020), desde sus competencias (Aguiar y Rodríguez, 2018), su proceso formativo (Acosta-Marroquín, 2020) o su compromiso e identidad docente (Gajardo-Asbún, 2019). Antes bien, lo hace desde una aproximación filosófica al oficio de profesor en la línea de estudios como los desarrollados por, entre otros, Jorge Larrosa y Fernando Bárcena, en el ámbito hispano, y Jan Masschelein, Maarten Simons, Philippe Meirieu, Gert Biesta y Max van Manen, en el europeo, y desde una aproximación teórica a la ejemplaridad moral como la llevada a cabo por Javier Gomá, Linda Zagzebsky y Bryan R. Warnick, por mencionar sólo los nombres más importantes.

Asimismo, esta investigación, bajo la sospecha de que la supremacía de los medios y las metodologías en la teoría y en la práctica educativa introduce, de pleno, el problema del ocultamiento de los valores existenciales necesarios para la formación, pretende también establecer un vínculo entre la vida del maestro y la pedagogía como forma de vida. Una concepción que, aunque cuenta con algunas menciones a vuelapluma en un puñado de trabajos (Werler y Berg-Brekhus, 2021; Ruiz y Gallo, 2021; Craig, 2020; Strickland, 2020; Dos Santos, 2017; Peters y Tesar, 2015; Amsler, 2013; Peters, 2012; Mols, 2007; Jakubowski, 2003), no ha sido cabalmente desarrollada en ninguno de ellos, dejando desamparado al objeto de esta tesis en lo que a investigaciones se refiere. Razón por la cual este trabajo se plantea como un ejercicio inicial de reflexión que, en una forma en ocasiones ensayística, pretende sentar las bases de una pedagogía como forma de vida a

través del estudio de la figura del maestro como conjunción de oficio de profesor y ejemplaridad moral.⁶

3. Preguntas que originan y orientan este estudio

En conformidad con la génesis acabada de relatar, la reflexión pedagógica que nos proponemos llevar a cabo en este trabajo tiene como hilo conductor el esfuerzo por dar respuesta a los siguientes interrogantes:

- ¿Qué características hacen que un maestro sea maestro?
- ¿Qué elementos conforman el universo de la ejemplaridad moral?
- ¿En qué consiste, fenomenológica y materialmente hablando, el oficio de profesor?
- ¿Qué representa pensar la pedagogía como una forma de vida?
- ¿Qué posibilidades formativas se derivan de considerar la pedagogía como una forma de vida?

⁶ Podría decirse que esta investigación propone una visión compositiva, y no defectiva, de la pedagogía como forma de vida. La visión defectiva implicaría partir de la totalidad del fenómeno e ir descomponiéndolo en sus características esenciales. Mientras que la compositiva lo que hace es ofrecer un objeto potencial e ir conformándolo por agregación de rasgos o atributos. En este caso se ofrece un objeto o fenómeno potencial —la pedagogía como forma de vida— y se propone configurarlo a partir de la figura del maestro, figura que a su vez se compone por la ejemplaridad moral y el oficio de profesor, los cuales a su vez están constituidos por otros rasgos, todavía, más esenciales.

4. Objetivos

Teniendo en cuenta las anteriores cuestiones formuladas, los objetivos principales de este estudio son:

- Identificar y detallar los elementos que conforman el fenómeno de la ejemplaridad moral.
- Estudiar la naturaleza del oficio de profesor y su relación con la figura del maestro.
- Comprender la figura del maestro como la conjunción de ejemplaridad moral y oficio de profesor.
- Proponer una concepción de la pedagogía como forma de vida encarnada en la figura del maestro.
- Comprender la potencia formativa de la figura del maestro.
- Explorar las posibles vinculaciones entre la pedagogía entendida como forma de vida y la formación o construcción de sí y de otros.

5. Fundamentación metodológica

*Quienquiera que esté buscando al ser humano, primero
tiene que encontrar la linterna.*

Friedrich Nietzsche

Antes de exponer qué se entiende en esta investigación por metodología y de explicitar las ideas y las teorías que fundamentan la linterna aquí utilizada, es menester anunciar, con ayuda de Roland Barthes (Cherbourg, 1915 - París, 1980), el modo en el que aquí se ha procedido:

¿Nunca os ha sucedido, leyendo un libro, que os habéis ido parando continuamente a lo largo de la lectura y no por desinterés, sino al contrario, a causa de la gran afluencia de ideas, de excitaciones, de asociaciones? En una palabra, ¿no os ha pasado nunca eso de leer levantando la cabeza? (Barthes, 2009, p. 39)

La última frase que corona la cita, ese «¿no os ha pasado nunca eso de leer levantando la cabeza?», transmite a la perfección la manera en la que aquí se ha procedido. Casi a modo de ejercicio espiritual lo que se ha hecho no es otra cosa que leer de la única manera en la que puede leerse —con un lápiz en la mano— para, posteriormente, interrogar la propia lectura y reflexionar sobre la interpretación que fruto de esa misma lectura el texto iba desvelando. En tres palabras, lo que aquí se ha llevado a cabo —y en orden de intensidad, pues todo lo que se pueda decir ya ha sido antes dicho y, con toda seguridad, ha sido mejor expresado— es leer, pensar y escribir. De ahí que pueda afirmarse que este estudio no es otra cosa que:

un recorrido por una forma de leer (...) que mantiene siempre a la vista la relación de quien lee con el objeto, con el mundo, con la existencia, como una relación *poiética*, una relación que forma y transforma el *éthos*, único lugar desde el cual consideramos posible el trato pedagógico —del tipo que sea— con el otro. (Fuentes Megías, 2015a, p. 29)

Y que, en esa medida, el procedimiento seguido en esta investigación tenga su origen en la forma —llamémosle habitual— de trabajo en el campo de la filosofía de la educación, consistente en la lectura, la recopilación de notas, citas y referencias, la elaboración de fichas y la consulta de lecturas especializadas. Actividades todas ellas dirigidas a realizar una interpretación y/o elaboración de lo leído. Y hacerlo partiendo de unas ideas más o menos centrales que han guiado las lecturas de las obras y los autores conectados con esas ideas. Por lo que el ejercicio de lectura y escritura llevado a cabo debe hacer patente —o al menos así se intentado— esa forma de proceder.

Procedimiento que puede verse en un estilo ensayístico de escritura que dialoga directamente con las fuentes y las interroga con el fin de profundizar en ellas. Por esta razón, cada una de las partes de esta tesis puede entenderse como una conversación con obras que no sólo son relevantes en sus campos, sino que al inscribirse en distintas tradiciones intelectuales son especialmente sugerentes para construir una mirada pedagógica de los distintos fenómenos que aquí se tienen como objeto.

En cualquier caso, y antes de pasar a indicar qué se entiende aquí por metodología, no está de más dejar apuntado que en este trabajo se ha renunciado a construir un aparato conceptual infalible, atado hasta en sus minúsculos detalles con citas de grandes autoridades, justificaciones eruditas y agudas lecturas de textos archiconocidos. Y es que lejos de buscar la verdad última de las cosas, la más modesta pretensión de esta tesis se conforma con

ofrecer interpretaciones sugerentes, productivas para el filósofo, para el maestro, para el discípulo, formas de acción y de reflexión que puedan ser llevadas a la práctica mejorando de algún modo una relación pedagógica profesor-alumno, obra-lector, interlocutor-interlocutor, abriendo la posibilidad de una experiencia rica y novedosa en educación. (Fuentes Megías, 2015a, p. 32)

Sin embargo, la forma en la que esta investigación ha salvado, como proponía Platón, los fenómenos (*sôzein ta phainόμενα*), proponiendo hipótesis verosímiles, coherentes con las lecturas realizadas, con independencia de si son o no la única interpretación posible o acaso la mejor, no ha sido un ejercicio de pura libertad, ni es fruto de la propia espontaneidad. Bien al contrario, como se ha dicho al principio, se ha amparado en toda

una tradición.⁷ Antes de pasar a comentarla dígame primero, con ayuda de Octavi Fullat (Alforja, 1928), qué se entiende aquí por metodología:

es la fundamentación del método. El estudio y la exposición sistemática que da cuenta de unas ideas y teorías, fundamentalmente epistemológicas, que legitiman la forma en la que se va a proceder para desarrollar la investigación (Fullat, 2003).

La tradición referida es, en realidad, una doble tradición recogida bajo el llamado «método hermenéutico». A continuación, se explica brevemente en qué consiste cada una de las ‘subtradiciones’ que lo amparan para, posteriormente, hacer referencia al método enunciado.

La primera tradición que conforma esta aproximación metodológica es la propia hermenéutica. El auténtico método de la hermenéutica es, en verdad, la ausencia de método. Ello significa que lejos de que el propio procedimiento de investigación imponga las condiciones al objeto de estudio —la legendaria expresión heideggeriana «la ciencia no piensa» (Heidegger, 1972, p. 13) viene, precisamente, a explicar este condicionamiento— es la pregunta por la investigación la que orienta la forma de llevarla a cabo. Esta metodología, que encuentra sus padres fundadores en Friedrich Schleiermacher (Breslavia, 1768 - Berlín, 1834) y Wilhelm Dilthey (Wiesbaden-Biebrich, 1833 - Seis am Schlern, 1911), considera que la mejor forma de acercarse al mundo de lo humano es a través de sus manifestaciones —las expresiones del espíritu humano (Dilthey, 1949)—, ya que en la medida en que estas expresiones conectan comprensión (*Verstehen*) y vivencia (*Erlebnis*) constituyen el mejor método para captar toda la riqueza de la vida humana como objeto de estudio (Vilanou, 2002). Es por esto

⁷ Por supuesto, es de justicia reconocer que esta tesis ha sido elaborada al abrigo de dos grupos de investigación, el Grup de Recerca en Educació Moral (GREM) y el Grup en Pensament Pedagògic i Social Contemporani (GREPPS), y de sus respectivos investigadores principales, Maria Rosa Buxarrais y Conrad Vilanou, directores ambos de esta tesis. De ellos hemos heredado, por un lado, el gusto por las cuestiones morales y axiológicas en educación y, concretamente, por aquellas que afectan al profesor y, por el otro, el sentido de pertenecer a una tradición pedagógica e intelectual que proviene de las ciencias del espíritu y que trata de revalorizar, desde una perspectiva eidético-hermenéutica, el mundo de la vida, no sólo biológica, sino también social y cultural.

que Dilthey concebirá la hermenéutica como el ejercicio apalabrado en el que se revelan los significados de las cosas del mundo.

En su misma línea cabe recordar a Hans-Gorg Gadamer (Marburgo, 1900 – Heidelberg, 2002), genial pensador alemán y principal responsable —junto con Heidegger— del giro hermenéutico que tomó la filosofía desde mediados del pasado siglo. Este pensador, para el que la razón humana está constituida básica y radicalmente de temporalidad, considera que «la acción y la tarea de comprender no es una opción o pauta de acción entre otras disponibles para el sujeto sino el modo de ser del propio *Dasein*» (Gadamer, 2003, p. 12). Esto, que lleva al núcleo central de su hermenéutica filosófica, pone de manifiesto la profunda relación existente entre la comprensión y el tiempo, ya que la comprensión, sin una referencia temporal, es totalmente vacía. Merece la pena añadir que en la concreción de la teoría de la interpretación que propone Gadamer y que toma el nombre de *circulo hermenéutico*, el autor se hace cargo de la indudable dimensión lingüística que todo acto de interpretación lleva aparejado y que es el responsable, dicho sea de paso, del elemento temporal que constituye cualquier interpretación (Gadamer, 2003).

Este círculo interpretativo, que permanece siempre abierto a nuevos comentarios y reflexiones iluminando cada vez más su totalidad, tiene como horizonte a un intérprete que, partiendo de su experiencia, se aproxima a los hechos y a los textos con una precomprensión, unas expectativas y unos prejuicios ya dados de antemano que enriquecen y dan densidad a su experiencia lectora.⁸ Esta expectativa de sentido, que procede del contexto en el que la comprensión se lleva a cabo y del movimiento mismo de la comprensión, va del todo a la parte y de ésta al todo para, posteriormente, partir de esa expectativa de sentido original, de la pregunta de investigación realizada e ir ampliando, lectura tras lectura, la unidad de sentido comprendido en círculos concéntricos que se van añadiendo sucesivamente. De ahí que «el criterio para la corrección de la comprensión que se lleva a cabo sea la congruencia de cada detalle con el todo» (Gadamer, 2003, p. 361). A pesar de ello, esta congruencia no se agota al llegar a un determinado final. Se trata, más bien, de un proceso infinito por cuanto pueden aparecer

⁸ La regla hermenéutica que sustenta el círculo hermenéutico supone, según Gadamer, «comprender el todo desde lo individual y lo individual desde el todo. [...] Aquí como allá subyace una relación circular. La anticipación de sentido que hace referencia al todo sólo llega a una comprensión explícita a través del hecho de que las partes que se determinan desde el todo determinan a su vez a este todo» (Gadamer, 2003, p. 360).

constantemente nuevas fuentes de comprensión que hacen patentes algunas relaciones de sentido antes insospechadas.

La segunda tradición que conforma esta aproximación metodológica es la propia fenomenología eidética (González Guardiola, 2022). Esta tradición de pensamiento busca el *eidós* de los fenómenos tal y como estos aparecen en la conciencia sin ningún tipo de mediación. La voluntad de esta aproximación filosófica es el de llegar a eso que las cosas son. No es extrañar, por lo tanto, que buena parte de este proceder quedase retratado en las célebres palabras de su representante principal, Edmund Husserl, cuando afirmaba que había que dirigirse «a las cosas mismas» o, en su expresión original, *zu den sachen selbst* (Mèlich, 1994, p. 48). Lo que pide, antes de nada, una suerte de actitud originaria, puesto que toda impresión proveniente de un fenómeno o idea que impacte sobre la sensibilidad está mediatizada por la experiencia del sujeto, por la tradición teórica en la que se encuentra inmerso o por el tratamiento que pueda habersele dado, entre otras cosas. Es por eso que antes de llegar a esta actitud de cierta ingenuidad conviene poner «todo entre paréntesis» (García, 2013). Una suspensión de juicio que, al estilo de la *epokhé* escéptica, supone, de hecho, la primera de las *tres reducciones fenomenológicas* propuestas por Husserl (1949).

Tras esta suspensión, y con tal de descubrir las esencias puras e invariables que permanecen veladas por el fenómeno que se aparece, se hace necesario recurrir a lo que Husserl llamó *reducción eidética*. Reducción, esta, que mediante la intuición ‘vacía’ los fenómenos de cualquier determinación espacio-temporal en la medida en que se extraen del mismo todos los elementos accidentales que pueda tener asociados. La tercera *reducción fenomenológica* consiste, por último, en situar al sujeto en una actitud en la que toda explicación de los fenómenos o ideas se realiza tal y como estos aparecen en la conciencia. Para llegar a esta actitud se necesita, empero, liberar a dicho sujeto de las particularidades que lo condicionan con tal de alcanzar, así, la pura conciencia.

Dicho esto, es menester pasar ahora al método particular de esta investigación. Una aproximación que se constituye a partir de la vocación hermenéutica de la primera tradición en conjunción con el impulso eidético de la segunda. Por esta razón, desde una perspectiva puramente teórica, esta investigación toma algunas de las características y propuesta de la fenomenología-hermenéutica (FH) de Van Manen (2003).

Propuesta que se caracteriza por el hecho de que su método es la ausencia de método. La FH «no es un método en el sentido de un conjunto de procedimientos de investigación que se pueden dominar de un modo relativamente rápido» (Van Manen, 2003, p. 48) pero sí que se desarrolla a través de un camino inspirado en la ‘tradición’. Una tradición entendida como «un conjunto de conocimientos e ideas, una historia de vida de pensadores y autores que, si son tomados como ejemplo, constituyen tanto una fuente como una base metodológica para presentar las prácticas de investigación en ciencias humanas» (Van Manen, 2003, p. 48). Por lo que las actividades de investigación propuestos por Van Manen se entienden mejor bajo la idea de que la FH aplicada a la educación se interesa por «el sentido y la importancia pedagógica de los fenómenos educativos vividos cotidianamente» (Ayala, 2008, p. 411).

Se trata, pues, de una adaptación propia y teórica de la FH que toma principalmente los *análisis temáticos*, la *reflexión temática* y la *reflexión lingüística* (Van Manen, 2003) con el objetivo de «analizar y determinar las estructuras esenciales de la experiencia» (Ayala, 2008). Y que tiene como punto de partida y de llegada el *mundo de la vida* (*Lebenswelt*) entendido como «el mundo tal como lo experimentamos inmediatamente de un modo prerreflexivo, y no tal como lo conceptualizamos o categorizamos, ni como reflexionamos sobre él» (Van Manen, 2003, p. 27). Por lo que su propósito no es generalizar conocimientos o relacionar variables, sino profundizar en los significados de las experiencias pedagógicas previamente seleccionadas. Experiencias que en el caso de esta investigación constituyen la ejemplaridad moral, el oficio de profesor y la figura del maestro.

Así pues, inspirados por la estructura metódica elemental propuesta por Van Manen (2003), el recorrido metodológico de esta investigación ha pasado por las siguientes fases:

- 1) La redacción de preguntas y objetivos en relación con los fenómenos seleccionados: la ejemplaridad moral, el oficio de profesor, la figura del maestro y la pedagogía como forma de vida
- 2) La investigación del punto de partida: los planteamientos científicos, literarios, pedagógicos y filosóficos previamente elaborados, así como las distintas publicaciones que hayan abordado esta temática.

3) La reducción eidética (Husserl, 1949). Es decir, el descubrimiento de los aspectos esenciales que caracterizan los fenómenos por los que esta investigación se interesa.

4) El diálogo hermenéutico con autores previamente seleccionados.

5) El desarrollo de una propuesta que asiente las bases de una concepción de la pedagogía como forma de vida.

6) La proposición de una caracterización de la figura del maestro a partir de la conjunción de la ejemplaridad moral y el oficio de profesor. Proposición que considere especialmente la forma de vida del maestro y su potencia en términos formativos.

7) Divulgación.

Si bien estas fases siguen un orden lógico, el proceso de investigación no se ha dado de manera lineal. La ida y venida entre ellas, cada vez con más significado y mayor detalle, ha permitido la comprensión teórica de la ejemplaridad moral y del oficio de profesor, así como la propuesta de la pedagogía como una forma de vida que se materializa en la figura del maestro.

6. Estructura

En conformidad con la génesis, las preguntas, los objetivos y la metodología aludidas, este trabajo se ha organizado del siguiente modo:

En el preámbulo, *Una aproximación a la pedagogía como forma de vida*, se presenta el marco conceptual en el que se inscribe esta investigación. Alude a una forma particular de comprender la pedagogía que la considera más allá de una disciplina científica, extendiéndola a formas particulares de existencia y, por tanto, vinculándola con unas formas de hacer, de pensar y de relacionarse con el mundo, con los demás y con uno mismo. Esta perspectiva sitúa el punto de partida para la reflexión y la comprensión fenomenológica posterior, desde la cual se busca comprender el maestro como la conjunción de ejemplaridad moral y oficio de profesor.

La primera parte, titulada *El universo de la ejemplaridad moral*, se dedica a recorrer los distintos componentes que conforman el fenómeno aludido, caracterizándolos de tal manera que sean operativos en términos pedagógicos para, posteriormente, vincularlos con el oficio de profesor. Por esta razón, se introduce el concepto de ejemplaridad desde múltiples perspectivas, centrándose en la ejemplaridad moral como la vía adecuada para la comprensión de la figura del maestro y de la pedagogía como forma de vida. Al final de este apartado se presenta una síntesis de los elementos que configuran la ejemplaridad moral y que, por tanto, caracterizarán también al maestro.

La segunda parte, denominada *El oficio de profesor*, busca establecer, a través de una polifonía de autores dedicados a este particular, los elementos esenciales que permiten diferenciar el oficio de profesor de cualquier otro oficio. Para ello se analiza el oficio de profesor como un oficio fundamentalmente escolar que tiene en el amor, la vocación, la relación, la transmisión, la seducción y la atención sus características fundamentales. Estas características configuran unos gestos propios del oficio (*téchne*) que, incorporados a la vida del propio profesor, permiten desarrollar unas maneras propias y, con el tiempo, conformar un modo de ser, un *ethos* particular.

Será la conjugación de las dos partes anteriores la que lleva, sin duda, al culmen de esta tesis. En la tercera parte, dedicada a las conclusiones y designada *El maestro y la pedagogía como forma de vida*, se ofrece una concepción de la pedagogía que surge de sintetizar un oficio netamente pedagógico como lo es el oficio de profesor con la ejemplaridad moral como forma de estar en el mundo, como disposición que afecta de una vez por todas el oficio, que se incardina con él, y que deviene, así, una forma de vida particular. La figura del maestro se describe, pues, a través de unas formas ejemplares y de relación, de una maestría y de una relación de magisterio que posibilitan la emergencia de una forma de vida pedagógica centrada en el cuidado de sí y de los otros, en la auto y la heteroformación.

Por este carácter pedagógico, el maestro encarna la pedagogía como forma de vida. Se trata esta del telón de la tesis. Telón por cuanto más que una conclusión supone, en realidad, el establecimiento y la apertura de una posibilidad investigativa abierta a posteriores trabajos en el campo de la filosofía de la educación. Por lo que más que una formulación acabada, lo que aquí se pretende es explorar una posible puerta a otras formas de entender la figura del maestro y a otras maneras de concebir la pedagogía.

En un último apartado de consideraciones finales se recogen los resultados a modo de respuesta a las preguntas de investigación y a los objetivos planteados en un inicio. Se detallan las limitaciones de este trabajo y, con ellas, algunas líneas de estudio futuras.

PREÁMBULO:
UNA APROXIMACIÓN A LA PEDAGOGÍA COMO FORMA
DE VIDA

1. La filosofía como forma de vida

«La floración y el fin de toda verdadera filosofía es la pedagogía en su más amplio sentido» (Dilthey, 1942, p. 11). Con estas palabras expresaba Wilhelm Dilthey, en el prólogo de su *Historia de la Pedagogía*, la relación entre filosofía y pedagogía. Así, para el pensador alemán, toda verdadera filosofía, en la medida en que supone una orientación existencial, debe acabar deviniendo pedagogía, esto es, proponer determinados ideales formativos y señalar los caminos existentes para alcanzarlos.

Sin embargo, tras esa frase de Dilthey se esconde algo más que una relación particular entre filosofía y pedagogía. Se esconde también una forma de comprender la filosofía, una manera de entenderla que condiciona el modo en que se educa a los hombres en el pensamiento y en su ejercicio. Esa manera implica que la filosofía, más que un conjunto de teorías, es un determinado modo de ser y de hacer que transforma la existencia y dota, al sujeto, de las disposiciones necesarias para vivir de una forma distinta. Por lo que la filosofía deviene, así, no sólo un ejercicio intelectual sino también, y, antes que nada, un ejercicio moral y existencial. Ejercicio a todas luces imposible si al mismo tiempo no se lleva a cabo un proceso de autoformación, lo que concede aún más sentido, si cabe, al lugar destacado que Dilthey concede a la pedagogía.

Esta manera pedagógica de entender la filosofía es deudora de los filósofos antiguos para quienes la filosofía era un particular modo de vida que tenía como fin último la realización y la mejora de uno mismo (Vernant, 1993). En ese contexto, el discurso filosófico, que no era independiente del modo de vida escogido (Fichte, 1984; Fuentes Megías, 2015b), solía tener unos destinatarios muy precisos (discípulos, la mayor parte de las veces); unas circunstancias de escritura y lectura muy particulares (son escritos ligados estrechamente a la enseñanza y, por consiguiente, fuertemente vinculados a las necesidades formativas de los oyentes), y una estructura basada en el esquema de pregunta-respuesta (es decir, dialógica) que, desde la aparición de Sócrates, predominó en buena medida la enseñanza de la filosofía (Pérez, 2004).

A pesar de ello, en un determinado momento, la relación de subordinación que el discurso filosófico presentaba frente a la filosofía como forma de vida se resquebraja (Hadot,

2006). La rotura de esta relación se efectúa con la asimilación de la filosofía por parte del cristianismo. Así, a medida que el cristianismo se impone como forma cultural por toda Europa y va apropiándose de la práctica de los ejercicios espirituales presentes durante toda la antigüedad, va considerándose a sí mismo filosofía y, en consecuencia, se va erigiendo como la forma de vida predominante (Calvo, 2010). La filosofía, desnuda entonces de todo contenido existencial, acabará por convertirse en una disciplina de corte teórico, productora de agudísimos instrumentos intelectuales que, durante la escolástica medieval, servirán —en su condición de *ancilla theologiae*— para hacer frente a los problemas teológicos más acuciantes (Hadot, 2009). Lo que con el tiempo terminará dando lugar a una tradición filosófica —a la que podría llamarse ‘crítica’—, preeminente hasta nuestros días, que concibe la filosofía como una disciplina teórica cuya misión principal no es tanto transformar al sujeto como conocer la realidad y sus condiciones de posibilidad.⁹

Pese a la larga estela de pensadores que podrían situarse bajo esta tradición es Georg Wilhelm Friedrich Hegel (Stuttgart, 1770 - Berlín, 1831) quien, quizá, mejor la ejemplifica (Fuentes Megías, 2017, 2020). No sólo por el carácter sistemático de su pensamiento, sino también por el hecho de que, para este filósofo alemán, filosofía, lógica y ontología se identifican. En efecto, para Hegel, estas tres disciplinas son el producto del puro ejercicio intelectual, del acercamiento progresivo al Espíritu objetivo, de la ardua (y aséptica) tarea sobre el concepto. Por lo que sólo muy accidentalmente muestran la marca de las condiciones históricas y personales en las que fueron gestadas por su autor. Por eso para el filósofo de Stuttgart, como para la mayor parte de sus contemporáneos, la filosofía del concepto debe predominar frente a la filosofía de la vida. Así lo será durante toda la modernidad y hasta mediados del siglo XX, momento en el que «el esfuerzo de toda una generación de filósofos franceses por escapar del hegelianismo, harán posible la

⁹ Esta tradición, surgida en un momento en el que el cristianismo se imponía como forma cultural por toda Europa, debe sus principales causas al nacimiento de las Universidades en el siglo XIII y, especialmente, al nacimiento de la escolástica, cuyas preocupaciones intelectuales hicieron de la filosofía una *ancilla theologiae* y del comentario de texto, ejercicio intelectual por excelencia, su principal forma de trabajo. Es en ese contexto donde la filosofía adquirirá el carácter de disciplina fundamentalmente teórica acabado de mencionar, frente a su original consideración como modo de existencia (Hadot, 2009).

recuperación de ese sentido de la filosofía como forma de vida en el país vecino» (Fuentes Megías, 2020, p. 48).¹⁰

Es por eso que, en lo que sigue, se expondrán someramente algunos aspectos del planteamiento de Pierre Hadot (Paris, 1922 – Orsay, 2010) y Michel Foucault (Poitiers, 1926 – Paris, 1984) a este respecto.¹¹ Dos filósofos de la generación francesa aludida que han destacado en la recuperación de ese sentido pedagógico de la filosofía y que con sus obras han subrayado, como bien recoge Alexander Nehamas (Atenas, 1946), la existencia de, al menos, dos tradiciones claramente diferenciadas (Nehamas, 2005, p. 14-15). La una, de raíz hegeliana, tiene como objetivo borrar la personalidad del filósofo, centrándose en la calidad de las respuestas filosóficas y no en la idiosincrasia personal de quien las brinda. Mientras que la otra, que correspondería con la filosofía como forma de vida, requiere de la gestación de un estilo personal, pues el receptor debe saber en todo momento que las respuestas que recibe son ideas que provienen de un tipo de persona particular, de un pensamiento encarnado que tiene en la vida y la autoconciencia literaria de quien lo escribe buena parte de su fuerza persuasiva. En esta tradición:

the work of philosophy is in the first place a work on the self-i.e. *putting oneself to the ‘test of contemporary reality’*, implying an enlightenment not of others but of one-self, however of one-self not as subject of knowledge but as subject of action. This putting one-self to test is, therefore, an exercise – “ascetic” coming from “askesis” meaning in the first-place exercise and not self-denial– in the context of self-formation and self-education: it seeks to transform or modify one’s mode of being and how one lives the present. (Masschelein, 2011, p. 28-40)

¹⁰ Aquí también debemos mencionar otras aproximaciones, como la llevada a cabo por José Ortega y Gasset (Madrid, 1883 – Madrid, 1955) en España o el mencionado Wilhelm Dilthey en Alemania.

¹¹ Cabe advertir que los contenidos que se desarrollarán a lo largo de este primer apartado sólo tienen un carácter general e introductorio al pensamiento de estos dos autores, ya que la finalidad de este apartado no es otra que servir de marco y punto de inicio de la pedagogía como forma de vida, materia específica de la tesis. El autor de estas líneas es, pues, consciente de las limitaciones de esta aportación, la cual no es más que una resumida aproximación a algunos aspectos muy concretos de planteamiento de estos dos filósofos. Para mayor profundidad sobre esta cuestión véase: Cremonesi (2015), Roca Jusmet (2017), Hadot (2020) y Fuentes Megías (2016, 2020).

1.1. Pierre Hadot o la filosofía como ejercicio espiritual

Se podría decir que Pierre Hadot es de aquellos que aun siendo profesores de filosofía son, sin embargo, filósofos (Bosch Veciana, 2013). En efecto, lejos, como manifiesta Henry David Thoreau (Massachusetts, 1817 - Massachusetts, 1862), de «contentarse con permanecer en la esfera del discurso teórico animando a los hombres a seguir viviendo de modo absurdo» (Hadot, 2006, p. 276), Hadot puede identificarse, tal y como continúa el autor de *Walden*, con aquellos que «no sólo piensan de manera sutil, sino que aman lo bastante la sabiduría como para llevar una vida sencilla e independiente, en la generosidad y en la confianza» (p. 276). El poder conversivo y transformador de la filosofía entendida como algo que afecta a la existencia queda patente en las palabras de este pensador estadounidense cuando, a modo de estocada final, añade que el verdadero filósofo es «aquel que no se alimenta, ni se abriga, ni se viste ni se calienta como sus contemporáneos» (p. 276).

Por eso cuando la filosofía es comprendida como un ejercicio espiritual que se entronca en un determinado modo de vivir, cuando la filosofía se constituye como ejercicio existencial y todo discurso filosófico tiene, por finalidad, causar una experiencia transformadora en el otro —ya sea discípulo o lector— es cuando verdaderamente se entiende lo dicho por Dilthey de que toda filosofía llevada hasta sus últimas consecuencias acaba insoslayablemente convirtiéndose en pedagogía. Esto es, de hecho, lo que enseña Pierre Hadot a lo largo de su vida y de su obra: la filosofía, concebida como una práctica que busca causar un cambio en la visión del mundo y una metamorfosis de la personalidad, representa una auténtica forma de vivir. Una forma de existencia cuyo propósito es, como se verá a continuación, la transformación del *ethos* de partida, de esa vulgaridad de origen con la que todos, en mayor o menor medida, hemos sido arrojados al mundo.

1.1.1. El origen de la filosofía como ejercicio espiritual

A pesar de que data de 1977 el artículo que Pierre Hadot escribe con el título *Exercices spirituels*, la idea de que los ejercicios espirituales podían tener una importancia hasta ese momento inusitada en la filosofía de la Antigüedad se remonta, como él mismo ha reconocido en diversos lugares, a su lectura de la obra de Ludwig Wittgenstein (Viena, 1889 - Cambridge, 1951):

Pienso que mi idea se remonta a los años 1956-1960, cuando me dediqué a la obra de Wittgenstein. He recogido las reflexiones que me inspiró su lectura en un artículo publicado en *Revue de métaphysique et de morale*, “Jeux de langage et philosophie”, aparecido en 1960, en el cual decía: “Filosofamos mediante un juego de lenguaje, es decir, y para servirme de esta expresión de Wittgenstein, según una actitud y una forma de vida que da sentido a nuestras palabras”. [...] la principal tarea del lenguaje filosófico sería insertar a los oyentes de este discurso dentro de una concreta forma de vida, de determinado estilo de vida. Así surgía el concepto de ejercicio espiritual, como intento de modificación y transformación del yo. (Hadot, 2006, p. 305-306)

A partir de ese momento Hadot, que antes había sido influido por las investigaciones de su mujer, Ilsetraut Hadot (Berlín, 1928), sobre la dirección espiritual en el estoicismo de Séneca, y por la obra de Paul Rabbow (Stettin, 1867 – Göttingen, 1956) acerca de los ejercicios espirituales como guía de almas en la Antigüedad y su continuidad en el cristianismo (Rabbow, 1954), es capaz de articular los juegos del lenguaje, los ejercicios espirituales y la forma de vida:

Si mal no recuerdo, fue a propósito de los juegos de lenguaje como me vino la idea, por primera vez, de que la filosofía también era un ejercicio espiritual porque, en el fondo, el ejercicio espiritual es a menudo un juego de lenguaje: se trata de decirse una frase para provocar un efecto, ya sea en los otros, ya sea en uno mismo, es decir, en determinadas circunstancias y con un fin determinado. Por otra parte, en el mismo contexto, Wittgenstein utilizaba también la expresión «forma de vida». Esto me inspiró también para comprender la filosofía como forma de vida o modo de vida. (Hadot, 2009, p. 202)

Así es como Hadot descubre que en el contexto cultural predominantemente oral de los filósofos antiguos, el discurso filosófico tenía una función eminentemente formativa en la que se trataba, sobre todo, «no de comunicar un saber ya hecho, sino de formar, es decir de enseñar una habilidad, de desarrollar un *habitus*, una nueva capacidad de juzgar y de criticar, y de *transformar*, es decir, de modificar la manera de vivir y de ver el mundo» (Hadot, 1998, p. 297). La misión del discurso filosófico era, por tanto, transformar a sus oyentes, producir sobre su *ethos* un efecto que los dispusiese a vivir de una manera distinta.

1.1.2. Ejercicios espirituales y transformación de sí

Para los antiguos, en consecuencia, la filosofía no era una construcción teórica, sino una elección de vida¹² que tenía en la práctica de ejercicios espirituales, esto es, en «la práctica voluntaria, personal, destinada a operar una transformación en el individuo, una transformación de sí» (Hadot, 2009, p. 138-139) su medio principal.

Pero ¿sobre qué dimensiones de la existencia se llevaban a cabo, en la antigüedad, esos ejercicios espirituales que permitían el acceso a otra forma de vida? Hadot apunta que esas prácticas transformadoras de sí solían afectar, en función de la escuela filosóficas y las necesidades del sujeto, a tres ámbitos fundamentales: el físico (a través de la alimentación, el ejercicio físico, etc.), el discursivo (mediante el diálogo con el maestro, la meditación, etc.) y el intuitivo (por medio de la contemplación, las experiencias místicas, etc.).

En cualquiera de los casos la finalidad última de todos ellos era que el sujeto consiguiese comprometer todo su ser con un determinado modo de existencia —la vida filosófica— que iba acompañada, en la antigüedad, de una comunidad institucional que reunía a maestros y discípulos. Lo que suponía, por lo general, una «ruptura radical en relación con ese estado de inconciencia en el que vive el hombre habitualmente» (Hadot, 2006, p. 288) que se sustentaba en un sentido de la existencia íntimamente vinculado a lo trascendente, a lo místico, a lo que se encuentra más allá del lenguaje del que, desde el giro lingüístico acontecido en la filosofía del siglo XX, sabemos que «dice más de lo que nombra, hace más de lo que dice» (Fuentes Megías, 2020). El sentido último sólo puede mostrarse, no decirse (Wittgenstein, 2007). Pero no en términos teóricos, sino de forma práctica, es decir, como experiencia vivida, como praxis transformadora del sujeto para consigo mismo y para con los otros. Primer paso de eso a lo que Hadot llama la ‘conciencia cósmica’.

¹² «Ante todo, por lo menos desde Sócrates, la opción por un modo de vida no se localiza al final del proceso de la actividad filosófica, como una especie de apéndice accesorio, sino por el contrario, en su origen, en una compleja interacción entre la reacción crítica a otras actitudes existenciales, la visión global de cierta manera de vivir y de ver el mundo, y la decisión voluntaria misma; y esa opción determina, pues, hasta cierto punto la doctrina misma y el modo de enseñanza de esta doctrina. El discurso filosófico se origina por tanto en una elección de vida y en una opción existencial, y no a la inversa» (Hadot, 1998, p. 13).

1.1.3. La conciencia cósmica: finalidad de la transformación de sí

Es en la *conciencia cósmica* donde, según Hadot, reside la verdadera sabiduría: en una acción constantemente transformadora de sí y de los otros que nada tiene que ver con la erudición ni con el acaparamiento de saberes teóricos de una o más disciplinas. Son las obras las que hacen al sabio; son los intentos de transformar su yo a través de los ejercicios espirituales, unido a su capacidad para transformar a los otros, los que verdaderamente cuentan.

Es por eso que la verdad no es sinónima, para el sabio, de dogma o convención. Antes bien, la verdad es para él una cuestión de carácter personal, existencial. Lo quiere decir que la verdad es, tal y como la comprendía Sócrates, algo que se construye a la vez que se descubre (Hadot, 2008), algo que, por lo tanto, no puede reducirse —en los términos que emplearía Ludwig Wittgenstein— a una formulación teórica de proposiciones con sentido (Wittgenstein, 2007). La verdad es, por esa razón, una pura realización vital que requiere de un *éthos* particular para que pueda mostrarse en el mundo como palabra encarnada (Fuentes Megías, 2020). De ahí la importancia de que el sujeto modifique su modo de ser habitual, de que se transforme para poder alumbrar, en él, la verdad, la cual no puede entenderse más como proposición con sentido, o como creencia verdadera justificada, sino como unidad armónica —y ejemplar— entre las palabras y las obras (Roca Jusmet, 2017).

De lo que se trata en último término es de transformar la propia percepción hasta ser capaz de «ver aparecer ante nuestros ojos el mundo por primera vez» (Hadot, 2006, p. 291). Esta es una de las muchas maneras en las que Hadot conceptualiza la *conciencia cósmica*, conciencia que, según él, se manifiesta en la consecución de tres actitudes básicas como son «la concentración en el presente», «la mirada desde lo alto» y la «preocupación por el otro» (Hadot, 2009, p. 239-256).

Actitudes, todas ellas, que tienen que ver con «hacernos superar, una vez más, nuestro punto de vista parcial y pasional, para hacernos ver las cosas y nuestra existencia personal desde una perspectiva cósmica y universal de volver a situarnos así en el acontecimiento inmenso del universo» (Hadot, 2009, p. 150). Es decir, que apuntan a la superación del yo y al acceso a la totalidad, a la razón o *logos* universal al que se referían los estoicos (Euclides, 1996). Y que suponen, por lo tanto, el abandono del egoísmo y la elevación

del yo a una visión de conjunto, lo que no puede ocurrir sin que antes no se dé una conversión, una *metanoia*, una profunda alteración de la totalidad del ser que arranca violentamente al filósofo de la perversión que rodea al común de los mortales y que rompe absolutamente con su forma anterior de vida. Haciendo, así, de la filosofía el resultado de «un esfuerzo de tomar conciencia de nosotros mismos de nuestro estar-en-el-mundo y de nuestro estar-con-el-otro» (Hadot, 1998, p. 299).

De ahí que la finalidad de la vida filosófica sea la transformación del *ethos*. Una transformación que tiene en el modo de ser, y no en el discurso oral o escrito, su principal cometido. Y que hoy en día puede actualizarse a través de ejercicios como la lectura y la escritura. Una lectura —a la que Hadot llama objetiva¹³— que permita el sucesivo desprendimiento de uno mismo al ir abandonando los propios prejuicios y que pone al individuo a disposición de ser transformado por ella, alcanzando así una forma de relación con el cosmos más rica y fecunda (Hadot, 2006). Pero también a través de una escritura que sea testimonio de un trabajo sobre uno mismo con vistas a su transformación, y que se pone a disposición de otros para que puedan llevar a cabo su propio proceso (Hadot, 2013). En el fondo, formas éstas de vincular palabra, vida y carácter que, como se verá a continuación, tienen también amplias resonancias en el planteamiento de Michel Foucault.

1.2. Michel Foucault o la *parresía* como forma de vida

Pese a que el itinerario filosófico de Michel Foucault fuese interrumpido prematuramente, su riqueza y densidad no ha dejado de iluminar el horizonte del pensamiento contemporáneo. Pensador controvertido y original, su obra es entre otras cosas una constante reflexión sobre lo mismo: las intrincadas relaciones entre saber, poder y sujeto. Sin embargo, desde finales de la década de 1970, etapa coincidente con lo que se ha llamado ‘el último Foucault’, se observa en las reflexiones de este pensador la preocupación por elaborar un concepto de filosofía que implique éticamente al filósofo (o a quien piensa) en aquello que piensa, teniendo a la vida y al presente que habita como

¹³ Esta lectura se opondría a otra de carácter egocéntrico que tenga el yo como punto de partida y de llegada al texto, lo que no es más que la proyección de aquel que lee (Davidson y Worms, 2010).

objetos privilegiados de pensamiento (Foucault, 2005, 2009, 2010). Estos estudios, cuyo núcleo temático gira alrededor de la *parresía*, tienen como origen común la preocupación kantiana por la relación entre filosofía y vida. Porque pensar la verdad del presente como filósofo, sostendrá Immanuel Kant (Königsberg, 1724 - 1804), implica al mismo tiempo transformarse a uno mismo, pues

A decir que está en su posesión y a atribuirse el nombre de filósofo, sólo tiene derecho el que puede también presentar como ejemplo en su persona el efecto indefectible del mismo (el dominio de sí mismo y el indudable interés que él toma preferentemente en el bien general); eso exigían también los antiguos para poder merecer aquel honroso nombre. (Kant, 1997, p. 139)

Acceder a la verdad supone, entonces, conocer previamente nuestra propia verdad como sujetos, lo que requiere establecer una relación con uno mismo que abra la vía de acceso al conocimiento de la verdad. Por esa razón, el acceso a ese conocimiento no depende ya de un método, tal y como la modernidad filosófica dispuso desde Descartes. Antes bien, para Foucault, «lo que nos abre el acceso a la verdad, que se impone sobre nosotros como un conjunto de discursos reconocidos como verdaderos a partir del sujeto, es una experiencia, una experiencia que hacemos de nosotros mismos» (Fuentes Megías, 2020, p. 205).

Esa experiencia, sin embargo, está histórica y culturalmente mediada. De hecho, desde la antigüedad, el poder ha usado distintos mecanismos para, a través de la verdad, definir los modos de subjetivación, esto es, la manera en la que los seres humanos nos relacionamos con nosotros mismos, nos experimentamos (Foucault, 2016). Al definir estos modos, el poder ha dominado nuestra propia experiencia como sujetos, permitiéndonos el acceso a una determinada verdad y ocultándonos otras posibles.

Esta es la razón por la que Foucault se centrará en sus últimos años de vida en estudiar la ética de la Antigüedad. Pues al ocuparse de la literatura helenística, romana y del primer cristianismo, este pensador creará poder recuperar un modo de relación con la verdad que se basa en la posibilidad de transformarse a uno mismo, lo que no es posible sin un trabajo previo de sí sobre sí, sin una relación con el propio yo que permite acceder a la verdad a

través de los propios actos de verdad.¹⁴ El regreso a los antiguos tiene entonces sentido porque para ellos la filosofía, tal y como se ha visto en el caso de Hadot, era un arte de vivir, una actividad inseparable de la práctica que tenía como fin la transformación de la existencia.¹⁵ Actividad que resulta ser para Foucault y para esta investigación, la cuestión fundamental de la pedagogía, especialmente cuando, como se tratará más adelante, su cometido principal no es la transmisión de verdades, habilidades o competencias a interiorizar por el discípulo, sino la posibilidad de que el sujeto sea capaz de transformar su *ethos* de partida.

1.2.1. El concepto de *parresía*

Como ya se ha mencionado, el concepto de *parresía* deviene fundamental en el pensamiento de Foucault de los años 1980. Nexo de unión entre sujeto, poder y verdad, la *parresía* es uno de los conceptos clave del entramado teórico del último Foucault y, a su vez, sirve las veces de ensamblador de su propia filosofía, armonizando las distintas etapas de su pensamiento.¹⁶ La *parresía*, término que, según el autor galo,

se refiere a la vez, según creo, a la calidad moral, a la actitud moral, al *ethos*, si lo prefieren, y, por otra parte, al procedimiento técnico, a la *teckhne*, que son necesarios, indispensables para transmitir el discurso de verdad a quien lo

¹⁴ Eso es a lo que Foucault llama experiencia: al modo en el que esos actos de verdad transforman al sujeto. Algunos de esos actos son, por ejemplo, ejercicios espirituales, purificaciones, asceticismos, exámenes de conciencia, etc. (Foucault, 1990).

¹⁵ Dice Foucault, a este respecto: «la cuestión que plantean los griegos y los romanos, creo, acerca de las relaciones entre sujeto y práctica consiste en saber en qué medida el hecho de conocer la verdad, decir la verdad, practicar y ejercer la verdad, puede permitir al sujeto no sólo actuar como debe hacerlo sino ser como debe ser y quiere ser» (Foucault, 2005, p. 305).

¹⁶ Es en *El gobierno de sí y de los otros* donde Foucault se ocupa de delinear esquemáticamente el núcleo de la categoría que había sido ya abordada en la *Hermenéutica del sujeto*, cuyo contenido eminentemente moral toma, posteriormente, diferentes expresiones. A saber: la *parresía* política (ejemplarmente situada en la era de oro de la democracia ateniense), la *parresía* ética (cuyo personaje emblemático es Sócrates), la *parresía* cínica (que será analizada por Foucault a partir de Diógenes y Crates) y la *parresía* helénica (situada en el estoicismo y el epicureísmo) (Pich, 2020).

necesita para su autoconstitución como sujeto de soberanía sobre sí mismo y sujeto de veridicción de sí para sí. (Foucault, 2005, p. 348)

Se caracteriza por tres elementos: 1) el devenir del enunciado; 2) la relación del sujeto con la enunciación; y 3) la posición del sujeto que confiere valor de verdad al enunciado. El primer elemento indica que la expresión *parresiástica* no sigue un patrón establecido de antemano, sino que abre la posibilidad de una situación incierta y arriesgada. El segundo elemento señala que el sujeto debe estar éticamente comprometido con lo que dice, siendo sincero tanto con lo que profiere como consigo mismo. El tercer aspecto se refiere a que la posición o estatus social del sujeto no es relevante para que lo que afirma sea considerado verdadero y tenga valor de verdad. Pues en este contexto, lo que otorga valor de verdad al enunciado es la reputación ética del sujeto, la ejemplaridad que se ha ganado a través de su forma de vida y del uso reflexivo de su libertad (Foucault, 2009).

La *parresía*, entonces, representa una forma de expresarse y de ser en la que el sujeto es capaz de transmitir la verdad sin importar su posición social, utilizando para ello un discurso sincero y comprometido éticamente.¹⁷ Esa es la razón por la que la adulación y la retórica son los adversarios directos de la *parresía*. El primero porque aleja al sujeto de su autoconocimiento, imposibilitándole de este modo que ejerza sobre sí un gobierno efectivo. El segundo porque persuade a través de medios técnicos susceptibles de ser objeto de aprendizaje. Mientras que en la *parresía* hay únicamente verdad:

En la parrhesia, no puede haber más que verdad. Donde no la hay, no hay hablar claro. La parrhesia es, en cierto modo, la transmisión desnuda de la verdad misma [...] La parrhesia es el instrumento de esta transmisión, que no hace otra cosa que poner en juego en toda su fuerza despojada, sin ornamento, la verdad del discurso veraz. (Foucault, 2005, p. 358)

El *parresiastés* lo es únicamente en virtud de su propia naturaleza, pues sin recurrir a la adulación o a la persuasión es capaz de transformarse a sí mismo y a los otros con la verdad. Una verdad que no descansa en una posición social o institucional determinada,

¹⁷ En este sentido, la *parresía* recuerda a eso que Nassim Nicholas Taleb (Amiún, 1960) llama *skin in the game*, es decir, el vivir de forma tal que la persona se juegue la piel tanto en lo que hace como en lo que dice. O, dicho de otra forma: asumir en las propias carnes el riesgo que la incertidumbre lleva asociada en cada una de las decisiones que tomamos en la vida (Taleb, 2019).

ni en una capacitación profesional concreta, sino en el pacto *parresiástico* que, fruto de su libertad, ha establecido consigo mismo y con la verdad (Fuentes Megías, 2016, 2017). Así, en la *parresía* se produce una manera de decir y de vivir la verdad que, al llevarse a cabo, cambia el *ethos* tanto del *parresiastés* como de aquellos que lo escuchan, lo que conlleva una transformación en las relaciones establecidas entre ambos. Por lo que la *parresía* puede acabar deviniendo una forma de ética que promueve el uso reflexivo de la libertad y que tiene una gran influencia en la formación del carácter.

De ahí que la *parresía* suponga un riesgo. Un riesgo indeterminado, indefinido, que nace de la misma libertad del sujeto ligado a la enunciación y a la verdad de esa enunciación. De ahí también que la práctica de la *parresía* requiera coraje: el coraje de la verdad frente a un peligro que puede, incluso, llevar a tener que afrontar la muerte. Pues «los *parresiastas* son aquellos que, en última instancia, aceptan morir por haber dicho la verdad» (Foucault, 2009, p. 74).

Por ello, los elementos que caracterizan la *parresía* permiten que se abra una posibilidad de incertidumbre y de riesgo al expresarse, pero, a su vez, confieren un valor de verdad al enunciado basando en la reputación ética y en la ejemplaridad de quien la ostenta. Así, la *parresía* representa una forma de ejercicio de la libertad y de la soberanía sobre uno mismo que permite la autoconstitución del sujeto como tal, al mismo tiempo que contribuye a la autoconstitución de otros. Constituciones, ambas que, como se verá a continuación, se encuentran íntimamente vinculadas al cuidado de sí.

1.2.2. El cuidado de sí y la relación entre *biós*, *logos* y *ethos*

Según Foucault, la principal contribución de Sócrates a la Atenas de Pericles y a la historia del pensamiento occidental está relacionada con el hecho de que la vida del que fuese padre de la filosofía clásica es una vida dedicada a invitar a los demás a cuidar de sí (*epiméleia heautou*), a no olvidarse de sí mismos. Sócrates es, por eso, la figura que permite articular *logos*, *ethos* y *biós* al producir una nueva forma de *parresía* de carácter ético sustentada sobre el modo de vida y el cuidado de sí que tienen o deberían tener los ciudadanos. Por tal razón, la *parresía* ética socrática irrumpe con ese nuevo elemento que es la relación del sujeto con su alma pautada a través de la orientación racional de la conducta. Pues aquí ética no significa otra cosa que el hacer un uso reflexivo de la libertad. Ese será el objeto y el objetivo de la misión socrática, su responsabilidad

irrenunciable: defenderse y defender a sus conciudadanos y llevarlos a cuidar no de su fortuna o de sus honores y cargos, «sino de sí mismos, es decir: de su razón, de su verdad y de su alma (*phrónesis, alétheia, psykhé*)» (Foucault, 2010, p. 101).¹⁸

Sócrates es aquel que ocupa el lugar de un terapeuta, aquel que se ocupa y cuida de sí mismo y de otros en la medida que los incita a ocuparse de sí mismos, de su virtud y de su alma (Foucault, 2010). Lo que cuida el alma, sin embargo, es su relación interrogativa con la vida (*biós*). Así como al cuerpo lo mantiene saludable el seguir la orientación de los maestros de gimnasia, que poseen el conocimiento verdadero sobre el régimen físico adecuado, al alma la mantiene saludable someter su vida a examen.¹⁹ Pues las opiniones que no sean examinadas llevan a la deterioración, a la corrupción y la destrucción del alma. Es por esta razón que el cuidado de sí está íntimamente vinculado con la relación que se establece entre *logos* y *biós*.²⁰

¹⁸ Dirá Foucault, un poco más adelante: «El uno mismo en la relación de sí consigo, el uno mismo en esa relación de vela sobre sí mismo, se define [en primer lugar] por la *phrónesis*, esto es, por la razón práctica, por decirlo de algún modo, la razón en ejercicio, una razón que permite tomar las buenas decisiones y desechar las opiniones falsas. En segundo lugar, el uno mismo se define igualmente por la *alétheia*, toda vez que ésta es, en efecto el índice, el elemento al cual se asocia la *phrónesis*, lo que ella busca y obtiene; pero la *alétheia* también es el Ser en cuanto estamos emparentados con él, bajo la forma, precisamente, de la *psykhé* (del alma). Si podemos tener una *phrónesis* y tomar las decisiones adecuadas, es porque tenemos con la verdad cierta relación que se funda ontológicamente en la naturaleza del alma (...) La fundación del *ethos* como principio a partir del cual la conducta podrá definirse como conducta racional en función del ser mismo del alma es, en efecto, el punto central de esa nueva forma de *parrhesía*» (2010, p. 102).

¹⁹ «No se trata de lograr, mediante ese diálogo, esa diatriba o esa discusión, que el sujeto diga la verdad sobre sí mismo. Se trata simplemente de ponerlo a prueba, de examinarlo como sujeto susceptible de decir la verdad. Por medio de la interrogación socrática, por medio de esa especie de cuestionamientos insolentes y desenvueltos de la diatriba estoico-cínica, el interés consiste en mostrar al sujeto que sabe lo que no creía saber –cosa que hace Sócrates–, o bien en mostrarle que no sabe lo que creía saber, cosa que también hace Sócrates y, asimismo, los estoicos y los cínicos. En cierto modo, se trata de ponerlo a prueba, en su función de sujeto que dice la verdad, para forzarlo a tomar conciencia del punto en que se encuentra en esa subjetivación del discurso veraz, en su capacidad de decir la verdad» (Foucault, 2005, p. 342).

²⁰ Pues en la *parresía* ética «el cuidado de sí ya no consiste más en el conocimiento del alma como parte divina en sí misma, sino que el objeto del cuidado pasa a ser el *biós*, la vida, la existencia y cuidar de sí significará dar forma a la propia existencia, someter la propia vida a reglas, a una técnica, a ponerla a prueba

Ahora bien, ¿qué tiene que ver esto con la ética? O, como formula el propio Foucault, «¿Qué relación ética hay entre el coraje y la verdad? O, incluso, ¿en qué medida la ética de la verdad implica el coraje?» (Foucault, 2010, p. 138). De nuevo, la vida de Sócrates ofrece la respuesta. Pues en su forma habitual de relación con los demás, Sócrates acostumbra a interpelar al otro, le pide que rinda cuentas de sí mismo, le solicita que presente su relación con el *logos*, que tenga el coraje de exponerse a sí mismo, que muestre quiénes han sido sus maestros y sus obras; en definitiva, que exponga abiertamente la manera como vive. A fin de cuentas, el sí mismo no es otra cosa que la forma que se le ha dado —y se le está siempre dando— a la vida que se vive a través de las propias experiencias.

En último término, la legitimidad para ser escuchado y puesto a prueba proviene de la sintonía de la vida del *parresíastés*, de la correspondencia entre quien habla y la vida que vive. Ese desplazamiento es el que eleva a Sócrates a la condición de maestro. No como aquel que domina y transmite técnicas, sino como aquel que conduce a los otros al maestro verdadero: al *logos*, al único al que hay que escuchar. Sócrates es un maestro porque da muestras con su propia existencia de la correspondencia entre *biós* y *logos*. De ahí que, el ejemplo de Sócrates sea emblemático por ser alguien que tiene el coraje de dar forma a su propia vida a partir del examen de sí, es decir, a partir de un *logos* que se incardina con su propia *biós*.

En ese sentido, el cuidado de sí es, para Foucault, la forma de poner en práctica esta concepción filosófica *parresíastica*. Se trata, en último término, de considerar las cosas, de estar en el mundo, de realizar acciones, de relacionarse con los demás y de prestar atención de un modo determinado. Se trata también de desarrollar una forma de mirar que se preocupa de sí mismo e implica una conversión de la mirada que la lleva del exterior al interior de sí. En último término se trata de un conjunto de prácticas, acciones y ejercicios que el ser humano hace sobre sí con el fin ulterior de modificarse, cambiar y transformarse.

según determinados procedimientos: es la filosofía como arte de la vida, técnica de existencia, estética de sí». (Pich, 2019).

1.2.3. Escritura y *ethopoiesis* (o transformación de sí)

De ahí que la verdad, para ser subjetivada, precise pasar por un largo y demorado proceso de elaboración artesanal por parte de quien quiere apropiarse de ella teniendo como objetivo la transformación de sí mismo. Las técnicas que propone Foucault (2005) para tal finalidad —como también se vio en el caso de Hadot— son la lectura y la escritura, el ejercicio de las cuales permite poner el lenguaje en relación con el proceso de subjetivación y dar lugar así a la transformación de la verdad en el *ethos* en un proceso de libre creación *ethopoietica*. Una verdad de carácter inmanente que está relacionada intrínsecamente con la vida de quien la incorpora —en el sentido literal de encarnarla— para que esté disponible en los avatares de su itinerario vital. El *logos*, por tanto, es aquello que permite dar forma artesanal, artística a la propia existencia. De esta guisa dice Foucault:

El papel de la escritura es constituir, con todo lo que la lectura ha constituido, un «cuerpo» (quicquid lectione collectum est, stilus redigat in corpus). Y dicho cuerpo ha de comprenderse no como un cuerpo de doctrina, sino —de acuerdo con la metáfora tan frecuentemente evocada de la digestión— como el propio cuerpo de quien, al transcribir sus lecturas, se las apropia y hace suya su verdad: la escritura transforma la cosa vista u oída «en fuerzas y en sangre» (in vires, in sanguinem). Viene a ser en el propio escritor un principio de acción racional. (Foucault, 1999, p. 296)

La verdad es, pues, corporificada para transformar el ser del sujeto. Un ser corporal que en su carácter transitorio convierte la verdad en algo que no puede tener una forma definitiva al estar anclada en la propia finitud del cuerpo. Cuidar de la verdad y cuidar de sí a través de la verdad es, también, cuidar de un cuerpo que siempre está amenazado por la posibilidad de la muerte. Por eso, la importancia de leer, de escribir y de escribirse como ejercicio para (y hasta) la muerte refleja el lugar que tiene la lectura y la escritura como modo de producción de sí a lo largo de la vida. Dar forma a la vida que se vive, imprimiéndole una impronta artística en eso que Foucault llama la «producción de una estilística de la existencia», es, por tanto, inherente al propio vivir.

De las concepciones filosóficas de Pierre Hadot y Michel Foucault acabadas de examinar puede derivarse una forma de entender la verdad que, lejos de concebirla como una verdad preexistente al sujeto y separada de él —lo que correspondería con la concepción crítica de filosofía—, la concibe como algo completamente dependiente del sujeto e indistinguible, en última instancia, de la vida que este vive.

Así, desde el punto de vista de la filosofía crítica, lo único relevante es si las respuestas que damos a nuestras preguntas se ajustan o no a ese ente externo a nosotros llamado verdad o realidad y que bajo esta concepción es vista únicamente como un objeto de conocimiento o representación que debe ser conocido sin necesidad de que el sujeto de conocimiento se transforme en ningún sentido relevante del término. Se trataría, entonces, de establecer una relación con la verdad que dejase fuera el cuidado de sí o la práctica de ejercicios espirituales. Pues la verdad, en este primer caso, nada tiene que ver con transformación del sujeto, sino que «está dada a partir de determinadas condiciones intrínsecas (reglas formales de método, condiciones objetivas, etc.) y condiciones extrínsecas (culturales, morales, consensos científicos, etc.) al acto de conocimiento» (Bárcena, 2012, p. 90).

Mientras que, para la filosofía como forma de vida, lo relevante se sitúa en qué hace el sujeto con su propia vida para poder llegar y comprender la verdad, en cómo se hace presente frente a ella y en qué tipo de ser humano deviene al aceptarla (Fuentes Megías, 2017). Dado que para este segundo caso el sujeto no es sólo sujeto de conocimiento, sino de una formación o transformación, lo que le permite hacerse presente en la realidad y tener derecho a un acceso a su verdad a través del cuidado de sí y la realización de ciertos ejercicios espirituales. La verdad para esta concepción no es neutral y su impacto no sólo se limita a proporcionar información sobre el mundo, sino que también influye en la constitución de quién la construye y acepta.

Así pues, bajo las concepciones de Hadot y Foucault, la verdad es aquello que se hace a través de la práctica de ejercicios espirituales o a través del cuidado de sí (*parresía*). La filosofía es, en este contexto un conjunto de prácticas vitales acompañadas, muchas veces, de un discurso que van dirigidas a modificar la forma de vivir con vistas a alcanzar la sabiduría (o conciencia cósmica) —en el caso de Hadot—, o a autoconstituirse como sujeto moral y desarrollar una estilística de la existencia —en el caso de Foucault. En cualquiera de los casos, ambas concepciones afirman que sólo se puede acceder a una

verdad en situación y que su búsqueda, en este sentido, no termina nunca. Lo que tiene, como se verá a continuación, interesantes consecuencias pedagógicas.

2. Hacia una pedagogía como forma de vida

Si se le da crédito a la frase de Wilhelm Dilthey con la que se empezó el anterior apartado, expresión según la cual «La floración y el fin de toda verdadera filosofía es la pedagogía en su más amplio sentido», entonces de ello puede derivarse que el fin de la filosofía como forma de vida no alcanza su momento culmen con la práctica de ejercicios espirituales para alcanzar la conciencia cósmica o con el desarrollo *parresiástico* de una estilística de la existencia, por muy importantes que estos sean. Antes bien, el objetivo último de esta filosofía debe apuntar, en realidad, a desarrollar un modo de existencia pedagógico (Quintana, 1982).

Esto supone que, desde esta concepción filosófica, no pueden esperarse teorías completas sobre la formación del hombre ni ideales formativos considerados aisladamente — cuestiones que corresponderían, más bien, a una pedagogía derivada de la concepción crítica de la filosofía—, sino que en su lugar habría que ahondar en qué tipo de vida llevan aquellos que mejor ejemplifican qué significa formar y estar formado, y qué implicaciones existenciales tiene formar a los demás y formarse a uno mismo.

El maestro es, a juicio de esta tesis, quién mejor ejemplifica esta forma de vida. Pues maestro no es sólo quien desarrolla una relación específica con la verdad, sino también quien posee un carácter determinado y desarrolla un oficio²¹ concreto que apuntan a ese noble fin. Maestro es aquel que plantea un modo de vida tal a su discípulo que lo capacita

²¹ No está de más recordar aquí que el término *téchne* era usado por los griegos para «para designar una habilidad mediante la cual se hace algo — generalmente, se transforma una realidad natural en una realidad "artificial". La *téchne* no es, sin embargo, cualquier habilidad, sino una que sigue ciertas reglas. Por eso *téchne* significa también "oficio". En general, *téchne* es toda serie de reglas por medio de las cuales se consigue algo. Por eso hay una *téchne* de la navegación ("arte de la navegación"), una *téchne* de la caza ("arte de la caza"), una *téchne* del gobierno ("el arte de gobernar"), etc.» (Ferrater Mora, 2004, p. 763). Por lo que no es nada osado que en esta investigación se tome el término *téchne* como sinónimo de oficio y se identifique, en este contexto, con el oficio de profesor.

para emprender la transformación de su *ethos* original convirtiéndolo (por ende, convirtiéndose) en un sujeto distinto.

Así, a tenor de lo dicho, puede afirmarse que existen, al menos, dos tipos de pedagogía (Fuentes Megías, 2020; Quiceno Castrillón, 2003). Una pedagogía técnica,²² de carácter eminentemente didáctico, que derivaría de la concepción crítica de la filosofía y que se basaría en lo que Foucault denomina las cuatro estrategias del decir verdadero, a saber: demostración, persuasión, enseñanza y discusión.²³ La finalidad principal de este enfoque pedagógico no sería otra que la transmisión de conocimientos; su misión es puramente informativa y, por tanto, no apunta necesariamente a la transformación vital de quien los adquiere.

Y otra pedagogía que, sin fundamentarse en las estrategias acabadas de mencionar,²⁴ se basa en la forma de vida del maestro y tiene como propósito ulterior la transformación del sujeto; en último término, su formación. Así, la pedagogía como forma de vida tendría como objetivo encontrar una manera diferente de concebir y expresar la verdad con el

²² George Gusdorf (Burdeos, 1912- 2000) caracterizará esta pedagogía con los siguientes términos: «pedagogía macroscópica», de los organizadores o de la masa, técnica, industrial, al por mayor. En definitiva, una pedagogía «vinculada a la fabricación en serie de productos humanos semielaborados» (Gusdorf, 2019, p. 229) frente a la cual oponía una pedagogía que comienza por sí misma, que duda de sí, que prueba su propia relatividad con respecto a la verdad, que es crítica consigo misma. Esta última forma de entender la pedagogía es solidaria con la que aquí se propone.

²³ «Las diferentes maneras de decir la verdad pueden aparecer como otras tantas formas, sea de una estrategia de la demostración, sea de una estrategia de la persuasión, sea de una estrategia de la enseñanza, sea, por fin, de una estrategia de la discusión» (Foucault, 2009, p. 70).

²⁴ Así, esta pedagogía se opondría a la demostración porque, aunque produzca el convencimiento propio de la demostración, no persigue convencer a quien escucha a través de la fuerza de la lógica, sino por una cualidad añadida que define a quien habla y le permite ejercer la pedagogía. Se opondría a la persuasión porque trata de evitar el uso de recursos retóricos; su objetivo no es lograr el acuerdo de quien escucha, sino producir un efecto sobre su ser. Se opondría a la enseñanza porque no es didáctica ni se asemeja a un procedimiento didáctico; es, más bien, antididáctica: «El parresiasta, el que dice la verdad de esta forma, pues bien, arroja la verdad a la cabeza de aquel con quien dialoga o a quien se dirige, sin que pueda comprobarse ese progreso propio de la pedagogía que va de lo conocido a lo desconocido, de lo simple a lo complejo, del elemento al conjunto» (Foucault, 2009, p. 72). Y se opondría a la discusión porque se encuentra fuera de cualquier lógica o estrategia discursiva.

propósito de plantar la semilla de lo verdadero en la mente del receptor, produciendo un impacto que va más allá de simplemente confirmar un hecho, demostrar un argumento o persuadir acerca de una idea.²⁵ Su medio es la búsqueda de la transformación de uno mismo y de los otros a través no de una técnica didáctica, sino del modo de vida del maestro, modo de vida que nace de las cualidades del individuo por el hecho de ser de determinada manera, por el hecho de poseer determinados rasgos.

Así, y de acuerdo con lo dicho, podría afirmarse que la pedagogía, antes que una disciplina académica, una profesión o una serie de prácticas —que también— es una forma particular de vivir que toma de la filosofía así considerada el hecho de ser una elección existencial, un compromiso de la totalidad de la existencia que tiene que ver con el buen uso que nos damos a nosotros mismos, con el uso reflexivo de nuestra libertad. Y que incorpora a este factor netamente filosófico, además, un factor —llámese formativo— relacionado con la invitación que dispensamos a otros para que se den buen uso de sí y hagan un uso reflexivo de su libertad. A este respecto, vivir pedagógicamente es producir un modo de ser, crear una forma de vida, constituirse como sujeto moral —lo que viene derivado de su carácter filosófico— y, al mismo tiempo, invitar a otros a que produzcan su propio modo de ser, creen su propia forma de vida, se constituyan a sí mismos como sujetos morales —lo que concuerda con su condición formativa.

La pedagogía constituye, de este modo, y por razones análogas a las de la filosofía, de la que es hija, una forma de vida y un discurso performativo que no puede, salvo contradiciéndose a sí misma, no pretender realizar existencialmente aquello de lo que habla. La pedagogía así considerada es, en consecuencia, más adjetiva que sustantiva: denota antes un tipo de vida, una determinada forma existencial que la experiencia permite desarrollar y reposa en unas cualidades personales muy concretas, que unos conocimientos y competencias específicas ligados a unos saberes disciplinarios y profesionales.

Por eso, si la vida es la forma que adquiere la existencia como resultado de la experiencia (Agamben, 2001), entonces la vida pedagógica o la pedagogía como forma de vida remite

²⁵ Para esta concepción pedagógica, «la verdad no se reduce a una lección que uno recita; supone una dedicación de toda la personalidad, una orientación obtenida por una lenta formación que consagra, recompensa suprema, la revelación de las más elevadas certezas» (Gusdorf, 2019, p. 61).

a una vida repleta de experiencias pedagógicas realizadas en sí y en los otros. En ese sentido, la abundancia de experiencias filosófico-formativas dota de realidad una existencia cuya eminente forma pedagógica legitima, a todas luces, el adjetivo de pedagógica al reunir una forma de hacer, ser, pensar y relacionarse con uno mismo, con los demás y con el mundo atravesada por este tipo de experiencias. Tal existencia, densa en experiencias pedagógicas, es la que, a juicio de este trabajo, tiene su más alta realización en la vida del maestro. Puesto que la vida del maestro está destinada, más que ninguna otra, a transformar, en sí y en los demás, el modo de experimentar y considerar las cosas. Colocándose así en el centro de la pedagogía entendida como una forma de vida, con la que prácticamente se identifica.

Pero ¿qué es el maestro? La hipótesis de este trabajo es que el maestro es la plasmación vital y concreta de una vida en formación que invita a otras a formarse.²⁶ Es quien, usando la definición de *parresía* de Foucault, ejerce la *téchne* y posee el *ethos* necesario para llevar a cabo esta tarea y lo hace, además, ejemplarmente. Por eso en esta investigación se caracterizará al maestro como aquel que sintetiza existencialmente —y en su más alta realización—, precisamente ambos términos. Es decir, como aquel que unifica, en su persona, el oficio de profesor (*téchne*) con un carácter o forma de ser reconocida como ejemplar (*ethos*) y, al hacerlo, se erige como la mejor vía de acceso a la pedagogía como forma de vida.

²⁶ Está aquí contenida la idea de que la formación, el modo en como damos forma a nuestra vida, tiene implícita una dimensión artística que remite al modo en que el arte crea o produce formas que se hacen presentes en el mundo. Así, la educación, más que producir objetos, lo que hace es crear una nueva presencia en el mundo.

PRIMERA PARTE:
LA EJEMPLARIDAD MORAL

El objetivo de este apartado es estudiar la naturaleza de la ejemplaridad moral con el propósito de identificar los elementos esenciales que la configuran. Para ello, y tras unos breves apuntes etimológicos, se describen someramente dos clases de ejemplaridad (teórico-conceptual y técnico-artística), tipologías que cabe diferenciar de la ejemplaridad moral por cuanto en ellas ejemplo y ejemplaridad no siempre coinciden en la misma figura. Posteriormente, se examinan hermenéuticamente tres teorías contemporáneas de la ejemplaridad moral con el fin de extraer los principales elementos (publicidad, *virtus generalis*, admiración, imitación y vida buena) que conformarán lo que en esta investigación se establecerá por ejemplaridad moral. La intención de todo ello es responder a la pregunta de qué quiere decir que el maestro sea ejemplo moral, cuestión que, más tarde, se complementará con el oficio de profesor.

1. Etimología y aproximación conceptual

La ejemplaridad se dice de muchas cosas. Es, en efecto, un concepto difuso, prolijo, disperso, ubicuo. Buena prueba de ello es, como se verá en la primera parte de esta tesis, el hecho de que se hable de distintas clases de ejemplaridad, así como la existencia de múltiples usos y autores que se han ocupado de ella y que testimonian tanto su dispersión como su amplitud.

Su etimología ya deja entrever algo de esto. Siendo la ‘ejemplaridad’ la «cualidad de ejemplar», y siendo lo ‘ejemplar’ «aquello que sirve de ejemplo», el origen de esta palabra remite a dos núcleos semánticos que aun estando relacionados guardan importantes diferencias.

El primero de los núcleos semánticos del término ‘ejemplo’ proviene del latín *exemplum*, voz que recoge tanto las palabras ‘ejemplo, modelo’, como los vocablos ‘ejemplar, reproducción y muestra’ (Corominas y Pascual, 1991). *Exemplum*, palabra latina que refiere al primero de los núcleos apuntados, es un derivado de *eximere*, que significa ‘sacar, extraer’, y este, a su vez, procede de *emere*, que significa ‘coger’. El uso de este término en español está documentado por primera vez, en su forma *enssiemplo*, en el *Cantar de mio Cid* (1195-1207), donde toma el sentido de ‘acción notable’. Razón por la cual la acepción más corriente en la Edad Media sea la de «pequeña narración que debe servir de ocasión para una moraleja», existiendo, por contraposición, un uso que subraya un matiz peyorativo relacionado posiblemente con la acepción ‘mala pasada, acto pesado o cruel’.

Por lo que refiere al segundo de los núcleos semánticos del término ‘ejemplo’, son aceptados como derivados tres significados del mismo: el verbo ‘ejemplar’ del latín *enxemplar*, cuyo significado es ‘difamar’, y que denota la negatividad asociada al carácter público que tradicionalmente se le ha supuesto a todo ejemplo; los adjetivos ‘ejemplar’ y ‘ejemplaridad’, provenientes ambos de *exemplaris*, y el sustantivo masculino ‘ejemplar’, procedente a su vez de *exemplar*.

José Luis Villacañas (Úbeda, 1955), ahondando en la etimología de esta palabra, pone de manifiesto la diferencia esencial existente entre el vocablo griego con el que se designa al ejemplo, *paradeigma*, y el uso que ese mismo término tiene, por lo general, en los lenguajes latinos, proveniente, como se ha visto, de la voz *exemplum*. Así sostiene que mientras en griego la palabra *paradeigma* remite al proceso de «hacer visible en lo concreto la idea que excede en su perfección toda concreción espacio-temporal» (1996, p. 76) y que, por ende, manifiesta una suerte de «tensión platónica entre la trascendencia y la inmanencia» (p. 76), en su origen latino el término *exemplum* hace, por el contrario, «gala de una inmanencia perfecta» (p. 76). Inmanencia que se manifiesta en que la voz latina proviene, como se apuntó más arriba, de *eximere* y ésta, a su vez, de *emere*, haciendo de la palabra ‘ejemplo’ un significante equivalente al de ‘escoger’, atribuyéndole, por tanto, «un campo de la inmanencia pleno y dominado en el que se extrae discrecionalmente el caso» (Villacañas, 1996, p. 76).

Pero más allá de estas diferencias entre las voces griegas y latinas, no está de más prestar atención a la interesante evolución que sufre esta palabra en castellano, pues

casi siempre en nuestra literatura clásica obtiene un matiz peyorativo: la exposición del ejemplo, el dominio de su publicidad, no es la gloriosa del contenido ideal, sino la perversa y dependiente del mal. Las vinculaciones que el idioma consolida, de forma consecuyente, son aquellas que se refieren al dominio del mal. De ahí «castigo ejemplar» como contrapunto de un ejemplo que en sí mismo se supone un mal publicado que debe ser vengado. (Agamben, 1996, p. 76)

Probablemente dicha negatividad provenga del carácter público y eminentemente moral que, tradicionalmente, se le atribuye a la ejemplaridad. Carácter que, aunque paradójico, recoge perfectamente tanto la raíz griega como latina, pues, aunque hace visible en lo concreto la idea que excede toda concreción espacio-temporal, lo hace de tal modo que la remisión a lo ideal se realiza por vía negativa, esto es, extrayendo discrecionalmente el caso que mejor se opone a lo que debería ser.

También resulta interesante en esta aproximación lingüística al término ‘ejemplaridad’ observar qué recoge el DRAE sobre ella. Para la Real Academia Española, la ‘ejemplaridad’ no es otra cosa que «la cualidad de ejemplar». Por lo que para profundizar en ella es cabe poner de manifiesto los diferentes significados contenidos en la palabra

‘ejemplar’ con el fin de conocer todas sus ramificaciones semánticas. Así, la primera entrada del término ‘ejemplar’, proveniente del latín *exemplar-āris*, la más significativa de cuantas este diccionario recoge, consta de las siguientes acepciones:

1. adj. Que sirve de ejemplo. Vida ejemplar. Castigo ejemplar.
2. m. Original, prototipo, norma representativa.
3. m. Escrito, impreso, dibujo, grabado, reproducción, etc., sacado de un mismo original o modelo. De este libro se han tirado 1000 ejemplares. Ayer compré dos ejemplares de aquella estampa.
4. m. Cada uno de los individuos de una especie o de un género.
5. m. Cada uno de los objetos de diverso género que forman una colección científica.
6. m. Lo que se ha hecho en igual caso otras veces.
7. m. Caso que sirve o debe servir de escarmiento.

La segunda entrada, cuyo propósito es reunir los significados de ‘ejemplar’ que provienen del latín *exemplum*, destaca otros dos sentidos:

1. tr. p. us. ejemplificar (l demostrar o autorizar con ejemplos).
2. tr. desus. Copiar un documento.

Sin embargo, al ahondar en la primera acepción se observa que los significados que atribuye este diccionario a palabra ‘ejemplo’ son:

1. m. Caso o hecho sucedido en otro tiempo, que se propone, o bien para que se imite y siga, si es bueno y honesto, o para que se evite si es malo.
2. m. Acción o conducta que puede inclinar a otros a que la imiten.
3. m. Hecho, texto o cláusula que se cita para comprobar, ilustrar o autorizar un aserto, doctrina u opinión.

Acepciones dentro de los cuales están contenidas las siguientes locuciones:

dar ejemplo

1. loc. verb. Excitar con las propias obras la imitación de los demás.

por ejemplo

1. loc. adv. U. cuando se va a poner un ejemplo para comprobar, ilustrar o autorizar lo que antes se ha dicho.

sin ejemplo

1. loc. adv. Sin precedente, como caso raro.

De aquí que, según las anteriores acepciones, la ejemplaridad sea la cualidad del individuo que, con sus obras, acciones o conductas, sirve de ejemplo, esto es, se propone, según el caso, como digno de imitación o evitación. También que dicha cualidad se predica de un individuo cuyo ejemplo es siempre diacrónico con respecto a la acción imitativa o evitativa, si se atiende a esa acepción que destaca su ubicación temporal («caso o hecho sucedido en otro tiempo»). Asimismo, se puede resaltar un uso artístico, técnico o productivo, por cuanto se puede hablar de un ejemplar que, en sus diversas manifestaciones (escritas, pictóricas, reproductivas), ha sido extraído, por obra y gracia de una causa eficiente, de un mismo original, modelo o patrón. Por último, existe una clase de ejemplo cuyo efecto no es la imitación y la evitación, sino que tiene un cometido retórico o conceptual, es decir, un uso que apunta a la comprobación, la demostración, la ilustración o la aprobación de lo que antes ha sido expuesto o expresado. Con lo dicho hasta el momento puede concluirse que tres son, como mínimo, las clases de ejemplaridad destiladas en el somero análisis de la etimología y del significado de este término, pudiéndose hablar así de una ejemplaridad de carácter retórico, otra de carácter artístico y una última de carácter moral.

2. El universo de la ejemplaridad

Para ahondar en el fenómeno de la ejemplaridad moral y presentarla haciendo especial hincapié en los fenómenos que la conforman, es menester, también, a fin de contextualizar este trabajo, tratar de otras dos clases posibles de ejemplaridad. A tal efecto, es interesante recuperar la distinción que Immanuel Kant realizó en una nota de la *Metafísica de las costumbres*, nota con la que diferencia dos formas de usar un ejemplo. Así Kant distingue entre *Exempel* o «tomar un ejemplo» y *Beispiel* o «citar un ejemplo». En el primero de los usos, sostiene Kant, el ejemplo es un caso particular de una regla práctica que muestra si una acción es o no factible. En el segundo, el ejemplo es aducido para que se entienda una determinada expresión, sirviendo a la exposición meramente teórica de un concepto (Kant, 2005). Esta distinción es la que retomará Javier Gomá (Bilbao, 1965) para presentar en *Imitación y Experiencia* (2003), obra que se reseguirá a lo largo de este apartado, dos de las tres clases de ejemplos posibles: el ejemplo teórico-conceptual, por un lado, y el ejemplo práctico-moral, por el otro.

El ejemplo teórico-conceptual, de clara vocación retórica y didáctica, es usualmente aducido para permitir una comprensión intuitiva de una regla, ilustrar un concepto o verificar la realidad de una ley. Este ejemplo respondería a la segunda de las funciones que le atribuye Kant y su realidad se encontraría en la Idea, el concepto o la ley que el ejemplo pretende mostrar y no en el ejemplo mismo. Por eso es que la esencia del ejemplo teórico se agota en ser señal o signo del modelo al que remite. Así se entiende que Gomá opte por abstraer normatividad —‘ejemplaridad’, en sus propios términos— a este tipo de ejemplo: un ejemplo teórico no es *exemplar* porque no contiene una llamada a la repetición. Lo decisivo de esta clase de ejemplo es su uso didáctico y retórico: la pura y simple comprensión de una Idea (Gomá, 2003).

En contraposición, acontece que el ejemplo práctico-moral, ejemplo que refiere a la primera de las funciones atribuidas por Kant, es siempre ejemplo de sí mismo. Ello ocurre porque una acción, una vida lograda, una conducta virtuosa, no son interesantes por ejemplificar un concepto virtuoso o por encarnar (significándolo o encarnándolo) un modelo ideal transcendente, sino más bien por lo contrario: tal acción, conducta o vida es ejemplo (*exemplum*) y modelo (*exemplar*) simultáneamente, «porque, en la ética, no se

discierne una instancia modélica superior al propio hombre, no se reconoce mayor ser a la idea de hombre que al hombre mismo» (Gomá, 2003, p. 556).

Debido a esta coincidencia entre ejemplo y modelo normativo, o entre ejemplo y ejemplaridad, el ejemplo práctico-moral pide ser repetido por aquel que lo contempla o lo conoce, sintiendo la necesidad de seguir el ejemplo que proporciona el modelo (Gomá, 2003). La diferencia entonces entre las dos tipologías aducidas es que mientras el ejemplo teórico no precisa ser repetido ni imitado, el ejemplo moral, en cambio, sí pide ser reiterado, pues en él se acoge un modelo, norma o ideal hacia el que aspirar.

Sin embargo, y aunque Kant no lo mencione en su conocida distinción, aún puede hablarse de una tercera clase de ejemplo que se encuentra en una posición intermedia entre teórico-conceptual y el práctico-moral: el ejemplo técnico-artístico. En este caso, el ejemplo ilustra un hacer técnico, hacer que puede no requerir un esfuerzo excesivo (como, por ejemplo, la instalación de un electrodoméstico), o bien acarrear una extrema dificultad en su ejecución (como es el caso de la realización de obras de arte). En el primer caso, este ejemplo meramente técnico se asemeja al teórico por cuanto ambos apuntan a la comprensión adecuada de una idea y posterior ejecución de una serie de reglas. En el segundo caso, aunque el ejemplo artístico imite un objeto que es adoptado como modelo, lo verdaderamente relevante es lo representado por el ejemplo, que en parte deviene ejemplar. Eso hace que las obras artísticas sean «*vagamente* imitaciones de modelos dados y *principalmente* modelos para la imitación de futuros artistas» (Gomá, 2003, p. 557). Lo que convierte al ejemplo artístico en una clase de ejemplo muy cercana al ejemplo moral, por cuanto puede llegar a devenir, como este, ejemplo y modelo simultáneamente.

2.1. Ejemplaridad teórico-conceptual

Subsidiaria de la idea ontoepistemológica según la cual sólo hay ciencia de lo universal, la tradición filosófica ha primado siempre el concepto, único baluarte del universal abstracto, del *eidos* genérico hacia el que el saber filosófico y científico han aspirado desde antiguo (Heidegger, 2012). En efecto, el universal abstracto siempre se ha ocultado en lo conceptual, en el universal lingüístico. Por eso dialéctica, lógica, ciencia y filosofía

se basan principalmente en encadenamientos ordenados de conceptos universales, lo que supone que, aunque en las obras que se ocupan de esos particulares abundan los ejemplos, lo esencial en ellas reside en el uso de los conceptos y en el rigor formal con el que los conceptos se entretajan en razonamientos, reduciendo el papel de los ejemplos a meras comparas de los primeros.

El *locus classicus* de esta minusvaloración por la filosofía de la función del ejemplo teórico se encuentra en los *Analíticos primeros* de Aristóteles (Castro, 2013). En esta obra, dedicada a la teoría formal del silogismo, Aristóteles relega el razonamiento mediante ejemplos a la retórica, apartándolo definitivamente del razonamiento científico y haciendo de él un auxilio dirigido a producir convicción en manos del concepto y el silogismo (Aristóteles, 1995). Será en la *Retórica* donde el estagirita otorgue definitivamente un papel secundario al ejemplo, recomendando su uso sólo cuando no se dispone de otro tipo de razonamientos (entimemas) o, en caso de disponer de ellos, haciendo del ejemplo un epílogo a modo de testigo convincente en un juicio (Aristóteles, 1990).

No obstante, y a pesar de esta tradicional infravaloración del ejemplo teórico por parte de la filosofía, el uso cotidiano y el reconocimiento práctico de su eficacia hacen de él un recurso constante en toda clase de locuciones. Por eso, en la medida en que aporta concreción a la abstracción del concepto, el ejemplo conceptual realiza al menos dos contribuciones significativas (Gomá, 2003): en primer lugar, una función didáctica que consiste en permitir la comprensión cabal de un concepto al restarle un alto grado de su vaguedad consustancial. En segundo lugar, una función epistemológica: la de servir de prueba de que un concepto meramente pensado se verifica realmente en la experiencia.

Para caracterizar la primera de las contribuciones, puede echarse mano de tres explicaciones: una de carácter psicológico y dos de carácter filosófico. En términos psicológicos, y siguiendo la epistemología genética de Jean Piaget (Neuchatel, 1896-1980), puede sostenerse que siempre que nos referimos a un ejemplo concreto, sensible, lo hacemos mediante un indicativo a través de expresiones como ‘este niño’, ‘ese árbol’, ‘esta mesa’, etc. Todos ellos son, en términos piagetianos, «objetos ejemplares» (Piaget, 1961) que permiten al concepto independizarse de su origen sensible, ganando así un grado de abstracción que posibilita el alcance progresivo de mayores cotas de razonamiento lógico.

La misma lógica se aplica también en términos cognoscitivos. Kant, sin ir más lejos, admite en otra de sus obras la necesidad de que, en cualquier exposición teórica de conceptos empíricos, esto es, de conceptos que versan sobre el mundo, haya un elemento que sirva de enlace entre lo universal —los conceptos abstractos— y lo concreto —las intuiciones. Tal elemento no es otra cosa que los ejemplos, a los que Kant caracterizó, a través de una afortunada expresión, como «andaderas del juicio» (Kant, 2013) y cuya utilidad no es otra que convertir la definición abstracta de un concepto en algo intuitivo y casi tangible a partir de elementos visuales y emocionales impactantes (Gomá, 2013).

Serán estas «andaderas del juicio» sobre las que posteriormente reflexionará Hannah Arendt (Hannover, 1906 – Nueva York, 1975), en unos estudios sobre la filosofía política de Kant, estudios en los que la filósofa alemana sostendrá la existencia de un tercer tipo de objeto, el *ejemplar*, que hará de puente entre lo abstracto-conceptual y lo concreto de nuestra experiencia (Ferrara, 2008). Tal objeto *ejemplar* es tomado como modelo de cómo una determinada cosa debería realmente ser, revelando y definiendo así, en su particularidad, una generalidad (un concepto o regla general). Esta idea, trasladada a cuestiones de carácter político-moral, es la que lleva a Arendt a afirmar que cuando se juzga una determinada virtud tenemos, en la mente, un ejemplo concreto de tal virtud: Aquiles como ejemplo del hombre que tiene valor o Jesús como ejemplo del hombre bueno. Lo que, en sus propias palabras, supone que «Casi todos los conceptos de las ciencias históricas y políticas son de esta naturaleza restrictiva: tienen su origen en un acontecimiento histórico particular, al que se confiere carácter «ejemplar» (ver en lo particular aquello que es válido para más de un caso)» (Arendt, 2003, p. 153).

En consecuencia, no es que los personajes mencionados sean ejemplo de esas virtudes, sino que esas virtudes son como los personajes mencionados, puesto que los conceptos de tales virtudes:

se formaron a partir de esos casos ejemplares, los cuales, al ser válidos para más de un caso, permanecen en lo más profundo de la mente cuando en otros contextos se usan los mencionados conceptos o cuando juzgamos nuevos ejemplos de ellos. (Gomá, 2003, p. 561)

De aquí procede el carácter didáctico que se atribuye a esta primera función del ejemplo conceptual: sin él, la tarea de definir con palabras un concepto se torna casi imposible;

sin la remisión a un ejemplo la tenebrosa vaguedad semántica que envuelve cualquier concepto oscurece su significado y su sentido preciso deviene, para el interlocutor, poco menos que inalcanzable.

Sin embargo, y más allá de esta función, también se adelantó que el ejemplo teórico realiza una segunda contribución de carácter epistemológico: la de comprobar que algo meramente pensado se verifica realmente en la experiencia. En este uso, que puede estar alejado de todo objetivo didáctico, el ejemplo busca mostrar la realidad actual, empírica y efectiva de una afirmación, puesto que cualquier plan, proyecto, empresa, invento o ley científica es una hipótesis que debe ser verificada mediante la experiencia: lugar donde interviene la complejidad, la pluralidad y la imprevisibilidad de las circunstancias (Gomá, 2003).

Una buena prueba de la función epistemológica de los ejemplos, aunque enmarcada en el terreno de la pedagogía, la tenemos en un decálogo sobre cómo hacer pedagogía hoy de Jaume Trilla (Barcelona, 1951). En él, Trilla cierra sus consideraciones con una que lleva por título *La exigencia del ejemplo*:

Creemos que un discurso pedagógico teórico es pertinente cuando para cada uno de sus enunciados, afirmativos o negativos, el autor es capaz de proponer ejemplos reales o acciones plausibles. Esta exigencia del ejemplo ahora no la planteamos tanto en relación a la voluntad de hacerse entender (que también: los ejemplos siempre son didácticos), cuanto como prevención para evitar que el discurso pedagógico especulativo se desboque. Es decir, se trataría de una suerte de autoimposición metodológica que debería hacerse quien se pone a hacer Pedagogía: no formular ninguna idea que no pueda ejemplificarse o retraducirse en forma de criterio, método, instrumento, práctica, forma de actuar, etc., etc., Se trataría de garantizar que, mientras uno va deambulando por la teoría pueda estar en disposición, en cualquier momento, de recorrer el camino que va de la abstracción a la realidad y viceversa. Precisamente para facilitar que el destinatario, desde su propia experiencia y reflexión también pueda realizar el mismo recorrido y el discurso pueda llegar a tener para él sentido y utilidad. (Trilla, 2018, p. 212)

En las palabras de Trilla se aprecia perfectamente como el ejemplo cumple la función de prueba, confirmación o verificación de un enunciado o grupo de enunciados en una

realidad dada (en este caso, pedagógica). Su cometido, nos dice, es que la especulación no se desboque; que lo meramente pensado pueda ser así, a través del ejemplo, anclado en la experiencia.

2.2. Ejemplaridad técnico-artística

Desde la antigüedad, artistas y artesanos han basado su aprendizaje en la observación de modelos concretos y en la imitación de la técnica utilizada por sus maestros para la realización de sus obras (Sennett, 2009). De esta suerte, fuese el que fuese el objeto a producir, el dominio de la técnica necesaria para su ejecución se ha llevado a cabo, tradicionalmente, vía imitación de un modelo dado y ejecución de una copia o reproducción del mismo. A pesar de ello, las finalidades de artesanos y artistas han sido siempre distintas. Mientras que los primeros buscaban reproducir el modelo a la perfección (ejemplo técnico), los segundos se basaban en él sólo para inspirarse: su objetivo ulterior era que su obra añadiese algo al modelo y de ese modo pudiese merecer la consideración de artística (ejemplo artístico).

Esta diferencia entre ejemplo técnico y ejemplo artístico tiene en la finalidad del aprendizaje técnico su razón de ser. Para el artesano, el modelo es el objetivo último de su trabajo. Su maestría reside en la habilidad para reproducir con fidelidad la forma del modelo en la copia. Un dominio preciso de la técnica es lo que le permite no añadir nada esencial a dicha forma y, en consecuencia, no convertir su ejemplo en un nuevo modelo. Para el artista, en cambio, el modelo sólo es un pretexto para el aprendizaje técnico y un motivo para la inspiración. La técnica, aunque necesaria, no tiene para él el objetivo de reproducir con exactitud el modelo. Su intención va mucho más allá: crear una obra que represente un valor propio y autónomo, una perfección ejemplar que permita considerarla digna de ser tomada como modelo o patrón del buen arte y pase así a ocupar un puesto en el canon de su género (Schiller, 2018). Su misión, dicho brevemente, es que su obra devenga, principalmente, un modelo para la imitación de futuros artistas.

Esta trascendencia de la obra artística ocurre a través del canon (Bloom, 2006). El canon es lo que confiere objetividad, normatividad y necesidad a una obra realizada conforme a sus reglas. Ello es así porque «el canon prescinde de los rasgos extravagantes del

individuo que no permitan su generalización» (Gomá, 2003, p. 567). De este modo, al prescindir de lo superfluo y reducirse a lo esencial, esa obra canónica es capaz de expresar una normatividad objetiva general en una determinada figura corporal, que deviene así un *universal concreto estético* (Gomá, 2003). Normatividad que empuja obligatoriamente a todos aquellos artistas que aspiren a elevar su arte al ideal representado por ella.

Así, puede decirse que la ejemplaridad técnica del artesano es una ejemplaridad que, como sucedía con la teórico-conceptual, deposita su ejemplaridad en el modelo a reproducir y no en la reproducción misma: el ejemplo técnico del artesano no es ejemplar porque no contiene una llamada a la repetición. Por el contrario, la ejemplaridad de la obra artística, en tanto que trasciende lo reproducido, deviene un modelo de imitación para futuros artistas. Su esencia, dicho brevemente, es ser repetida y trascendida en ese diálogo eterno que con frecuencia mantienen los artistas entre sí.

Hasta aquí se han expuesto dos clases de ejemplaridad que contienen algunas diferencias fundamentales con la ejemplaridad moral y que, junto a ella, conforman el universo de la ejemplaridad. Así, se ha observado que el ejemplo teórico-conceptual, menospreciado por la filosofía desde Aristóteles, tiene dos funciones básicas: una función didáctica, que facilita el entendimiento de un concepto, y una función epistemológica que consiste en mostrar la realidad efectiva de una idea o afirmación. Con todo, es propio del ejemplo teórico-conceptual no contener ningún tipo de normatividad o ejemplaridad; su realidad se encuentra fuera de él: es la idea, el concepto o la ley que el ejemplo quiere mostrar lo que le otorga significado y validez. Por otro lado, se ha puesto de manifiesto que el ejemplo técnico-artístico contiene dos posibilidades: o bien la aspiración a reproducir el modelo a la perfección, sin añadir nada esencial (y aquí se habla de ejemplo técnico), o bien crear una obra que sea digna de ser tomada como modelo o patrón canónico en su género y, de ese modo, se convierta en un modelo para la imitación de futuros artistas (y aquí se habla de ejemplo artístico). En el primer caso, el ejemplo técnico no contiene ningún tipo de normatividad o ejemplaridad, pues tal y como ocurre con el ejemplo teórico-conceptual su realidad se encuentra en el modelo que imita. Mientras que, en el segundo caso, aunque no comparta la misma densidad metafísica que el ejemplo moral, sí que se da cierta coincidencia entre ejemplo y ejemplaridad, pues de él resulta una obra que, en su campo, es digna de ser imitada por otros.

3. Ejemplaridad moral

Puesto que el objetivo final de este trabajo es llevar a cabo una caracterización de la figura del maestro y su vinculación con la pedagogía como forma de vida, es menester, tal y como se anticipó en la introducción, identificar y detallar los elementos que conforman el fenómeno de la ejemplaridad moral. A tal efecto, en lo que sigue, se tratará la ejemplaridad moral principalmente a través de las reflexiones que, en la actualidad, han llevado a cabo tres autores especialmente centrados en esta cuestión: Javier Gomá, en el ámbito hispano, y Linda Zagzebski y Bryan R. Warnick, en el anglosajón.

3.1. El ejemplo moral como ser prototípico: la respuesta de Javier Gomá

El ejemplo moral es el concepto que atraviesa toda la obra filosófica de Javier Gomá,²⁷ quien, con una tetralogía dedicada al mismo, es, sin género de dudas, el pensador que más y mejor ha tratado la cuestión que ocupa a esta investigación, sin menosprecio del trabajo de Zagzebski y Warnick, complementario en muchos sentidos.

El ejemplo moral es, para Javier Gomá, aquel ser que tiende o se acerca al ideal moral o prototipo.²⁸ Pero ¿qué es, para este autor, un prototipo? Un prototipo es, antes que nada, un hecho del pasado. Un acontecimiento pretérito que como ya ha acontecido demuestra públicamente, a través de la prueba de su realidad, que determinado hecho es prácticamente posible. Por eso, la regla que el prototipo ilustra es práctica, y no teórica o

²⁷ A parte de *Imitación y Experiencia* (2003), Gomá ha dedicado al tema de la ejemplaridad los libros *Aquiles en el gineceo* (2007), *Ejemplaridad pública* (2009) y *Necesario pero imposible* (2013).

²⁸ El planteamiento de Gomá es, en este punto, completamente deudor de la teoría de los prototipos de Max Scheler (Múnich, 1874 - Fráncfort del Meno, 1928), teoría desarrollada básicamente en la *Ética* (2001) y en *Esencia y formas de la simpatía* (2004).

técnica,²⁹ puesto que su actitud o comportamiento encarna unos valores morales que demuestran, a todos los que le rodean, la posible realización de una verdad moral.

Y es que la verdad moral, al contrario de lo que ocurre con la verdad científica o técnica «cuya difusión no depende de la autoridad moral del transmisor» (Gomá, 2003, p. 573), necesita acompañarse de un testimonio personal para su aceptación. La razón de ello es que al ser una proposición sobre valores y, en consecuencia, indemostrable, la verdad moral necesita de algún ser que pruebe, con su comportamiento, su veracidad. Ese ser es el ejemplo moral o prototipo, quien, al ejemplificar lo que predica, se erige como autoridad moral (*auctoritas*) y, por lo tanto, dota de una veracidad especial aquello que profesa.

Ello porque en términos morales la acción prevalece sobre la proposición. De este modo, quien hace lo contrario de lo que afirma impugna, con su acción, la pretensión de verdad de lo que dice «porque en el ejemplo se despliega toda la comprensión y toda la verdad con mayor plenitud que en la enunciación abstracta de la regla moral» (Gomá, 2003, p. 574). Por eso, en el hipotético caso de desaparecer de la faz de la tierra el ejemplo de virtud, sería imposible recuperarla aún con la ayuda de todos los libros escritos por los más ilustres moralistas.³⁰ Sin tal ejemplo no sólo se perdería la verificación en la experiencia de una proposición moral teórica o la demostración sensible de un concepto moral. Más grave aún: se perdería también la regla moral que lo informa.

Tal cosa significa que el ejemplo de una regla moral es la regla moral misma. De ahí que el ejemplo moral sea, en realidad, la condición de posibilidad de cualquier regla moral: «La verdad moral no se manifiesta ni en el concepto ni en la verificación de éste en la experiencia, sino en la evidencia que irradia el ejemplo personal», afirma Gomá (2003, p. 575). Lo que pone de manifiesto que la verdad moral es el resultado de la unión indisoluble que entre el ejemplo (*exemplum*) y el modelo (*exemplar*) se da en la acción moral. Ejemplo y modelo resultan ser, en consecuencia, uno y lo mismo. Por eso una

²⁹ Así ocurría con el ejemplo conceptual y el técnico. Véanse las secciones 2.1 *Ejemplaridad teórico-conceptual* y 2.2 *Ejemplaridad técnico-artística* de este apartado.

³⁰ Véanse las reflexiones sobre «las andaderas del juicio» realizadas por Hannah Arendt en la sección 2.1. *Ejemplo teórico-conceptual* de este apartado.

acción virtuosa no es ejemplo de algo que la trasciende, sino el ejemplo de sí misma. El ejemplo de cualquier virtud coincide exactamente con el modelo de esa virtud. La acción prudente coincide plenamente con la virtud de la prudencia.

Esta es la razón por la que el ejemplo moral se acerca al prototipo. El ejemplo moral, como el prototipo, no sólo es un hecho del pasado, sino que también se erige, en términos epistémicos, como guardián de la verdad moral, al encarnarla en su comportamiento, y, en términos prácticos, como amo y señor de la regla moral al evidenciarla a través de su ejemplo personal. La diferencia entre ambos reside en que el prototipo, que posee una especie de ejemplaridad moral extendida a toda su vida,³¹ coincide con el ser humano perfecto, con una suerte de fiel representación del más alto ideal humano que equivaldría a un ser humano excelente erigido en universal concreto, esto es, en ley individual. Una realidad concreta y universal, en suma, que, según Gomá (2013), además de ser necesaria es, a la postre, enteramente imposible.

Por ello, y aun considerando las reflexiones sobre el prototipo sumamente interesantes y verdaderamente consecuentes con lo expuesto anteriormente, en esta tesis sólo se considerará del ejemplo moral que, aunque tendiente al prototipo, representa un nivel de perfección moral inferior, pues sólo lo imperfecto tiene lugar en la existencia. El maestro, aquel que hace de la pedagogía su forma de vida, aunque escaso, existe. Todo el mundo ha tenido la experiencia de topar con alguno. Por eso, aunque el maestro, en tanto que ejemplo moral, represente una realidad parcialmente necesaria en virtud de su perfección moral menor es esta parcialidad la que permite, precisamente, su existencia.

3.2. Principios formales del ejemplo moral como ser prototípico

Pese a que más adelante se tratarán algunos de los efectos que el ejemplo moral tiene sobre otros, cabe realizar primero una breve incursión en los principios metafísicos

³¹ Recuérdese a este respecto la escena de la condena a muerte de Séneca por parte de Nerón, en la que el filósofo, según nos cuenta Tácito: «Sin inmutarse, pide las tablillas de su testamento; como el centurión se las niega, se vuelve a sus amigos y les declara que, dado que se le prohíbe agradecerles su afecto, les lega lo único, pero más hermoso que posee: la imagen de su vida (*imaginem vitae suae*)» (Tácito, 1980, p. 62).

formales que, según Gomá, caracterizan a cualquier ejemplo moral considerado aisladamente, con independencia de su materialidad concreta y de los efectos y reacciones que en los demás pueda generar.

3.2.1. Excelencia

El individuo moralmente ejemplar es, antes de nada, excelente. Denominada *areté* en la Grecia antigua y atribuida a aquel que vivía según el ideal aristocrático del *kalos kai agathos*, la excelencia era resultado de unificar lo bueno, lo bello y lo verdadero en una forma de vida particular (León-Castro, 2013).

Sin embargo, las tipologías humanas de las que tanto se ocupó el siglo XIX se centraron, precisamente, en caracterizar las distintas formas de vida alrededor de un valor preferente, de la que el tipo humano resultante suponía la expresión más perfecta y, en consecuencia, excelente: las figuras del genio, el sabio, el santo, el político, etc., surgen, precisamente, de este empeño por delimitar las diferentes existencias a través de unas tipologías previamente constituidas alrededor de un valor principal (Scheler, 1989; Spranger, 1946).

Pese a ello, la forma en la que aquí se entiende la excelencia del ejemplo moral difiere del planteamiento acabado de exponer. Pues la excelencia no refiere a la expresión más perfecta de un valor preferente, sino a la suma de todos los valores que una vida puede encarnar según una ley o razón personal (Gomá, 2003). Excelencia es, pues, la extraña y personalísima combinación que armoniza los distintos valores que una sociedad estima importantes. Así, lo que convierte al ejemplo moral en un ser excelente es el hecho de que reúna en una combinación singular, de forma simultánea y sin contradicciones aparentes, tales valores.

Esto hace del ejemplo moral un ser bastante infrecuente. La excelencia es sociológicamente rara, minoritaria. No abundan los seres humanos moralmente excelentes. Por lo que aunque moralmente normotípico —no en vano encarna unos valores pública y socialmente aceptados—, el ejemplo moral es fácticamente extraordinario, puesto que siendo una figura ordinaria respeta y eleva lo moralmente normal en una sociedad a un grado superior de excelencia. Su grandeza, en palabras de Karl Jaspers (Oldenburg, 1883 – Basilea, 1969), surge de ser «como un reflejo de la

totalidad del ser. Es espejo o representante del ser» (2013, p. 25). De expresar, en definitiva, una suerte de totalidad moral en una figura personal.

3.2.2. Tipicidad concreta y general

El hecho de que un ejemplo moral sea extraordinario no implica, no obstante, que sea excepcional. Lo excepcional es aquello que excede lo ordinario, que se escapa enteramente de lo normal y que, por ende, no resulta ni generalizable ni imitable. Representado por la modernidad literaria en personajes como Don Quijote, Hamlet, Werther o Madame Bovary, lo excepcional, aplicado al hombre, supone la exaltación de un aspecto concreto de su personalidad, lo que dificulta la completa identificación con él en la medida en que demuestra una subjetividad autónoma que actúa en nombre propio y que más que seguir la norma moral supone, precisamente, su excepción.

Esto es lo que hace que el ejemplo moral represente, al mismo tiempo, y a pesar de la contradicción aparente, una tipicidad concreta y general. Concreta por cuanto su excelencia, como se dijo anteriormente, consiste en compatibilizar simultáneamente, en un mismo individuo, los valores que más estima una sociedad. General por cuanto la normatividad que encarna el ejemplo debe poder generalizarse a los demás miembros de la sociedad. El ejemplo moral respeta la normalidad, al contrario que el individuo excepcional. Su obra moral no es más (ni menos) que el resultado de armonizar serenamente el complejo de los valores principales de una sociedad. Eso es lo que lo hace al ejemplo moral un ser extraordinario. O, lo que es lo mismo, un tipo humano concreto y general al mismo tiempo.

3.2.3. Unidad integral entre el ser y el deber-ser

El ejemplo moral, en la medida en que aúna en su persona individualidad y normatividad, realidad e idealidad, supone una unidad inextricable de ser y deber-ser. Dicha unidad, largamente puesta en entredicho por la tradición filosófica occidental (Moore, 1997), surge de ese cuerpo preñado de ley moral que representa el ejemplo en tanto individualidad normativa. Sólo lo concreto, real e individual es «capaz de cautivar la tendencia o el sentimiento» (Gomá, 2003, p. 523). Sólo lo que encierra normatividad, coacciona a los demás con un deber ineludible. El ejemplo moral, en tanto que aúna concreción real y deber-ser, torna la ocasionalmente desagradable exhortación de la ley

moral en una exigencia amable que es vivida por los demás como una tracción poderosa hacia la persona que encarna determinada ley.

Esta síntesis de generalización universal y concreción sensible, que también puede verse, como no deja de apuntar Gomá, como un intento de reunión y armonización de la universalidad de la moral kantiana con la teoría sentimental de los prototipos morales de Scheler, hace del ejemplo moral no una expresión de un valor o virtud específica como lo son el santo, el genio, el héroe, el político, el científico o el artista, sino como una entidad resultante de reunir, al mismo tiempo, una proporción diversa de todos ellos. El ejemplo moral expresa así «la ley general unitaria de la ciudad y es manifestación personificada de la armonía, orden y jerarquía de todos los valores que ella vive» (Gomá, 2003, p. 526). Su universalidad proviene de una totalidad de valores encarnados y de una resistencia a disgregarse en valores específicos que no deja, por ello, de representar una figura humana.

3.2.4. Analogía dialéctica

La lógica analógica es otro de los rasgos que caracterizan al ejemplo moral como ser prototípico. Especialmente en la medida en que el ejemplo moral reúne, en una forma personal que hace experimentar a sus contemporáneos el calor de lo humano en él, una excelencia que, pese a encerrar una normatividad general, puede, en ocasiones, generar cierto recelo, temor o respeto a razón de su superioridad moral. Sentimientos estos que surgen cuando pese a ser lo suficientemente semejantes al ejemplo, lo que produce una sensación de cercanía, simpatía e identificación con él, su excelencia e idealidad nos recuerdan que se sitúa en un plano superior a nosotros, llevándonos a experimentar una sensación de incompletud y carencia que busca a todas luces ser superado.³² Esta suerte de distancia abismal que observamos respecto del ejemplo y que, pese a todo, parece las veces salvable, es la que produce la analogía dialéctica que da título a este apartado.

Llamada también *semejanza desemejante* por Gomá, la analogía dialéctica define al ejemplo como un ser lo suficientemente familiar a nosotros como para no parecernos demasiado extraño y, a su vez, como un ser lo suficientemente ajeno a nosotros como para generarnos esa sensación de carencia provisional antes apuntada. En el fondo, un

³² Véase a este respecto la teoría del eros desarrollada por Sócrates en *El Banquete* de Platón.

tipo de experiencia que se tiene a menudo en las relaciones paternofiliales y que se observa, también, en la cultura de la Grecia arcaica, cuyos héroes, de indudable apariencia humana, exhortaban a los demás a elevarse hacia la rara plenitud moral que ellos mismos representaban (Pòrtulas y Grau, 2012).

3.2.5. Facticidad

El yo de cada uno de nosotros está constituido por la suma de los diferentes ejemplos con los que en nuestra existencia en la esfera pública hemos tenido la suerte (o la desgracia) de cruzarnos en nuestro camino. Así, desde niños vivimos, nos movemos y existimos en un *horizonte de modelos públicos* que moldean nuestra personalidad, así como los hábitos, costumbres, valores, ideas, creencias y sentimientos que la constituyen. El individuo, dice Gomá, «antes de ser sujeto, con una prioridad no sólo temporal, sino también metafísica, se encuentra arrojado en un mundo poblado de modelos» (Gomá, 2003, p. 529). En nuestro desarrollo y formación como seres humanos no son tanto los razonamientos ni los discursos los que nos educan, sino los ejemplos personales experimentados que nos muestran la riqueza de posibilidades que alberga la vida.³³ Los ejemplos morales, de este modo, nos señalan con su existencia la evidencia de una posibilidad moral, iluminándonos, quizás con ello, nuestro propio destino.³⁴

Por eso, y dado que el yo es una construcción asentada sobre las distintas influencias sociales que hemos experimentado, puede hablarse de un *a priori prototípico del sujeto* en la medida en que nuestra conciencia recibe la influencia de distintos ejemplos antes de tener experiencias propias. Estos ejemplos constituyen la *facticidad* del yo. Son, por así

³³ Rousseau (Ginebra, 1712 – Ermenonville, 1778), en el *Emilio* (1990), adoptando una posición contraria a Locke, quien confía que la educación debe realizarse a través del entendimiento, recomienda prescindir de los razonamientos y discursos, dando prioridad a los hechos por encima de la lección verbal y exhortando a los maestros a «encontrar en uno el ejemplo que se debe proponer» (p. 127). El filósofo francés es plenamente consciente de la influencia del ejemplo del maestro en el yo del alumno: «Maestros, dejaos de remilgos, sed virtuosos y buenos; que vuestros ejemplos se graben en la memoria de vuestros alumnos» (p. 141).

³⁴ Nietzsche (Röcken, 1844 – Weimar, 1900), en *Schopenhauer como educador*, trató de esta cuestión, especialmente vinculada al ejemplo del maestro: «Tus verdaderos educadores y formadores te revelan cuál es el auténtico sentido originario y la materia fundamental de tu ser» (1999, p. 40).

decirlo, su condición de posibilidad al constituir la base de cualquier experiencia posible. Los ejemplos, en definitiva, constituyen nuestra subjetividad moral, asentada sobre una conciencia cuya estructura modélica determina, frente a cualquier conducta propia o ajena, si dicha conducta respeta un estándar humano (ideal) construido a partir de la suma de los ejemplos que cualquier persona ha experimentado y que tienen el papel de señalar lo que alguien como yo «puede o debe hacer, decir o tolerar sin detrimento del respeto a su dignidad y del amor propio» (Gomá, 2003, p. 533).

El ejemplo moral es, para Gomá, quien lo tiene como concepto clave de su obra, un ser que tiende al ideal moral representado en el prototipo. El prototipo es aquel acontecimiento que demuestra prácticamente la posibilidad de realizar una determinada verdad moral, verdad que es aquí entendida como una proposición indemostrable sobre valores morales que necesita ejemplificarse en una acción moral para poder ser reconocida y aceptada como tal. Quien predica una determinada verdad moral y además ejemplifica sus valores morales es una autoridad moral (*auctoritas*). Ejemplificar los valores de una verdad moral supone ser ejemplo de una verdad moral y la verdad moral al mismo tiempo. De lo que se sigue que la verdad moral es el resultado de la conjunción entre ejemplo concreto (*exemplum*) y modelo o ejemplaridad (*exemplar*) en el desarrollo de la acción moral. En términos morales modelo y ejemplo son lo mismo: virtud y acción virtuosa coinciden. Esto explica porque el ejemplo moral se acerca al prototipo: es un ser que tiende a encarnar una verdad moral y a evidenciar su posibilidad a través de su propio ejemplo personal. La diferencia entre ambos es su existencia efectiva. El prototipo extiende su ejemplaridad a toda la existencia; su perfección hace imposible su existencia. El ejemplo moral tiende a esa uniformidad, pero no lo alcanza. Su imperfección permite su existencia. Pese a tal imperfección puede verse en él la tendencia a unos principios metafísico-formales. Son principios que caracterizan a cualquier ejemplo moral con independencia del contenido material de su ejemplaridad. Estos principios son 1) *Excelencia*, entendida como esa infrecuente combinación simultánea, singular y no contradictoria de todos los valores morales que una sociedad estima según una razón personal, 2) *Tipicidad concreta y general*, que refiere a que el ejemplo no es un ser excepcional, sólo extraordinario. Su figura concreta una serie de valores estimados por la sociedad y lo hace de tal modo que puede generalizarse al resto de ella, 3) *Unidad integral*

entre el ser y el deber-ser, entendida como conjunción inextricable entre lo individual y lo normativo, lo real y lo ideal, lo concreto y general. En virtud de esta conjunción el ejemplo cautiva, exhorta hacia la mejora de uno mismo, expresa la ley general unitaria de la ciudad y manifiesta sus valores, 4) *Analogía dialéctica*, refiere a la semejanza desemejante del ejemplo: es suficientemente cercano y, a su vez, suficientemente lejano a nosotros como para que sintamos la necesidad de tender hacia él y 5) *Facticidad*: la polis como un horizonte de modelos. El lugar en el que nos construimos como sujetos al abrigo de distintos modelos, los cuales pasan a formar parte del sustrato de nuestra experiencia.

3.3. El ejemplo moral como ser admirable: la respuesta de Linda Zagzebski

Aunque esta investigación acentuará sobre todo la teoría de Linda Zagzebski al tratar de los efectos de la ejemplaridad moral, es menester recorrer primero brevemente lo que esta autora entiende por ejemplo moral, especialmente por lo que hace a los aspectos en los que su teoría coincide o difiere con la concepción gomaniana acabada de desarrollar, y por su caracterización del sabio como ejemplo moral.

El ejemplo moral es, para Zagzebski, toda persona «who show us the upper reaches of human capability, and in doing so, inspire us to expect more from ourselves» (2017, p. 1). Y se identifica como moralmente excelente, según su explicación, por el hecho de ser supremamente admirable. Sin embargo, no todo lo que se considera sumamente admirable es, a juicio de esta pensadora, susceptible de ser etiquetado como ejemplar. Sólo los rasgos morales, es decir, aquellas cualidades que expresan algún tipo de ideal o de virtud moral que otros podrían querer para sí mismos, son susceptibles de ser admirados y, por ende, considerados ejemplares. La admiración moral, cuyo cometido es identificar los rasgos de este tipo que convierten a una persona en ejemplar, deja de lado todos aquellos atributos que no son morales, como el talento atlético o artístico, por considerarse imposibles de imitar y por no expresar ningún ideal moral que otros pudieran adoptar, pese a la admiración física o técnica que esas cualidades suscitan en los demás con frecuencia.

Zagzebski también descarta, y esto supone una de sus grandes diferencias con la teoría de Javier Gomá, la necesidad de que cualquier persona, para ser ejemplar, represente una excelencia que reúna todos los valores estimables por una sociedad. Al contrario, apunta que «Most exemplars are not exemplary in every respect» (Zagzebski, 2017, p. 1), basando, de hecho, el grueso de su análisis de la ejemplaridad en tres tipologías ejemplares (el héroe, el santo y el sabio) que, representan, en cada caso, un valor preferente o primordial. Con independencia de su valor predominante, todos ellos son, según Zagzebski, personas cuya belleza moral nos atrae. Hay algo en ellos, en sus rasgos de carácter, que se expresa en sus distintas actuaciones y que nos cautiva, impeliéndonos a imitarlos. Sin embargo, el nivel de admiración que nos despiertan depende, en cada caso, de dos factores: primero, del grado en que podamos atribuir a un determinado acto ejemplar la agencia independiente del que lo lleva a cabo; segundo, de la medida en que sepamos que ese acto es fruto de un carácter adquirido por su ejecutor y no de una disposición natural a actuar de esa manera. Pues aceptar lo contrario implicaría admirar causas externas a un individuo y, peor aún, considerar como eventualmente imitables (esto es, como generalizables) rasgos caracterológicos que, en realidad, son innatos: «I suggest that we admire the person for performing admirable acts when we believe that the source of the act is something internal to the person's psychology, and it is acquired rather than inborn» (Zagzebski, 2017, p. 62).

Del mismo modo, y esto también supone una diferencia radical respecto a la concepción de Gomá, para Zagzebski la ejemplaridad de cualquier persona depende, enteramente, de que alguien la identifique a través de su sentimiento de admiración. Pudiéndose, por esta razón, disponer a alguien de su ejemplaridad una vez se dispone de nueva información que nos haga cambiar la dirección del sentimiento admirativo. Por lo tanto, la ejemplaridad moral que Zagzebski caracteriza no tiene, al contrario de la de Gomá, existencia independiente; es de carácter relacional. Admiración y ejemplaridad se exigen mutuamente. Ejemplo y admirador se necesitan, en opinión de Zagzebski, recíprocamente.

Puesto que ejemplar es aquella persona a la que admiramos en todos o alguno de sus rasgos morales adquiridos y puesto que, según Zagzebski, no es necesario que los ejemplos sean supremamente admirables en cada uno de sus rasgos morales adquiridos, pueden darse —y de hecho se dan— personas que son ejemplares en un determinado

rasgo moral (coraje, compasión, justicia, etc.), pero que, con todo, no son ejemplares en su totalidad.³⁵ También se da el caso de individuos que, pese a ser ejemplares en su totalidad, destacan especialmente por algún rasgo en particular, haciendo de ellos seres admirables y ejemplares de una forma marcadamente distinta a como otros lo son. Este parece ser el caso, como se anunció, del héroe, el santo y el sabio, ejemplos morales dominados por una virtud particular a los que Linda Zagzebski, a través de la exposición de tres historias personales, busca, como se verá a continuación, someramente caracterizar.

3.3.1. El héroe como ejemplo moral

Aunque con el paso del tiempo puede haber sufrido alguna modificación, cabe decir que el héroe ha sido, en todas las épocas, aquel que ha puesto su vida en riesgo a cambio de un bien mayor. La historia reciente nos da buena cuenta de personajes de esta talla, con relatos especialmente sensibles que conciernen a esa época oscura en la que los judíos de toda Europa eran perseguidos por los nazis. Pese a que muchas son las historias que podrían traerse a colación, es la biografía de Leopold Socha³⁶ la que sirve a Zagzebski para caracterizar a los llamados *Holocaust Rescuers*, aquellos hombres y mujeres que, por una razón puramente humanitaria, pusieron en riesgo su vida para rescatar o proteger a los judíos de la sinrazón nacional-socialista.

A través de la revisión de distintos trabajos de carácter narrativo, empírico y de entrevistas realizadas a personas que podrían ser caracterizadas como héroes, Zagzebski concluye que, más allá de los múltiples estudios realizados sobre la psicología de estos héroes, estudios que han tratado de identificar los factores sociopsicológicos que contribuyen en su comportamiento, lo decisivo en ellos es, siguiendo a Colby y Damon (1992), el

³⁵ Este parece ser el caso, por ejemplo, de Oskar Schindler, cuyas repetidas infidelidades sexuales podrían restarle, según se mire, cierta excelencia moral (ver Blum, 1998) o el de Franklin Roosevelt, quien parece que mantuvo una relación distante con sus hijos.

³⁶ Leopold Socha (Leópolis, 1909-Gliwice, 1946) fue un inspector de cloacas de la ciudad de Leópolis reconocido por poner en riesgo su vida por dar refugio, durante la Segunda Guerra Mundial, a varios judíos del gueto de Leópolis en los sumideros de la ciudad, proveyéndoles de comida, ropa y noticias durante los catorce meses que duró la ocupación nazi (Salmons, 2001).

profundo grado de integración existencial que todos ellos observan respecto del valor del coraje, conjuntamente con valores como el cuidado, la honestidad y el respeto.

De ahí que esta filósofa concluya que «the sense of identity is a powerful moral motivator, and the rescuers' choices were determined by their sense of self, which developed along with their personal understanding of their life story» (Zagzebski, 2017, p. 76). Una identidad que muestra una estructura motivacional que gravita alrededor del coraje. Y que se manifiesta en la acusada tendencia presente en estas personas para pensar que los valores éticos deben aplicarse universalmente a todos los seres humanos sin distinción, llevándolos a actuar, aunque ello suponga poner en riesgo su vida, por la consecución de un bien que los trasciende.

3.3.2. El santo como ejemplo moral

Aunque fuertemente influida por las distintas tradiciones espirituales, la idea de la santidad, entendida como cualidad que representa cierta relación especial con la divinidad o una particular elevación ética, está presente en la mayoría de religiones (Panikkar, 1994). Desde un punto de vista cristiano, los santos son personas que destacan especialmente por sus virtudes y por ser modelos de perfección. Dada la identificación cristiana entre Dios y amor, la principal virtud que se les atribuye a los santos es una inusitada capacidad para amar, tanto a la divinidad como al resto de los seres humanos, capacidad que tiende a descubrirse a través de sus obras.

En este caso es la historia de Jean Vanier³⁷, y la de su comunidad *L'Arche*, la que sirve a Zagzebski para caracterizar la ejemplaridad moral del santo en tanto que individuo que, auspiciado por una visión religiosa, es capaz de consagrar su vida seguir una vocación que generalmente tiene que ver con la entrega y el cuidado a los demás.

Lo que hace que personas como Vanier y como los *caregivers*, los voluntarios que sostienen las más de 145 comunidades *Arche* existentes a lo largo y ancho del mundo, entreguen su vida devotamente a alguna causa aparentemente perdida está, según esta

³⁷ Jean Vanier (Ginebra, 1928 - Paris, 2019), filósofo y teólogo católico, es mundialmente reconocido por haber fundado las comunidades de *L'arche*, presentes en 35 países y los cinco continentes, donde se acoge a personas con discapacidad mental sin hogar y se les brinda la oportunidad de vivir en un ambiente familiar junto a otras personas sin discapacidad.

filósofa, íntimamente relacionado con la caridad. Virtud que, pese a que pueda entrañar una suerte de fortaleza extraordinaria, pues tiende a suponerse que las personas que más dan son las que más tienen, es, en cambio, fruto de individuos normales que tienen las mismas inseguridades y problemas que cualquier persona (divorcios, fracaso profesional, frustración vital, enfermedad o depresión).

Aunque como ocurría en el caso de los héroes, estos santos, en ocasiones laicos, cuando hablan de su identidad, de sus expectativas futuras y de sus relaciones interpersonales lo hacen a través de conceptos eminentemente morales: «The virtue terms highlighted included terms for being just, courageous, loving or caring, and terms with religiousness or spiritual content (...) Virtue concepts dominated their narratives» (Zagzebski, 2017, p. 84). Lo que lleva a pensar en la profunda interrelación en ellos existente entre el autoconocimiento y la constante reflexión sobre la aplicación de las virtudes y su identidad, aumentada en el curso de sus experiencias vitales. Revelando, por ello, una estructura motivacional que gravita en torno a las virtudes de la piedad o la caridad y que una vez más apunta, como en el caso de los héroes morales, a una inusitada integración de tales virtudes con su propia existencia.

3.3.3. El sabio como ejemplo moral

Pero no todos los ejemplos destacan por su capacidad de autosacrificio o por su coraje. Algunos lo hacen por su sabiduría. Aunque, contrariamente a lo que ocurre con los santos y los héroes, no los identifiquemos principalmente a través de sus actos, los sabios ejercen en nosotros una atracción singular fruto de una suerte de serenidad y de tranquilidad emocional difícilmente alcanzables.³⁸

Confucio (Qufu, 551 d.C.-Lu, 479 d.C) es el sabio elegido por Zagzebski para tratar la ejemplaridad moral como sabiduría.³⁹ Una ejemplaridad que en las *Analectas* se revela

³⁸ Zagzebski (2017) llamará a estas cualidades «harmony of soul».

³⁹ Especialmente seleccionado en virtud de la obra de Amy Olberding en la que se muestra con suficiente solvencia que las enseñanzas de Confucio recogidas en las *Analectas* se basan en la identificación de figuras ejemplares y en la cuidadosa observación de ellas en un esfuerzo progresivo por refinar y abstraer, cada vez más, los conceptos morales y las reglas de vida derivadas de esas observaciones: «The reasoning of the *Analects* begins with people and ends in theory. Its governing imperative is that we ought to seek to be

más allá de los actos mismos, en una suerte de «estilo» o de «maneras propias»⁴⁰ que tienen que ver con su apariencia física, sus movimientos y su forma de hablar y de callar, expresión directa de su carácter moral. Y que se halla especialmente relacionada con la virtud fundamental del confucianismo, la llamada *ren*,⁴¹ de la que Confucio es un claro representante a pesar de la dificultad que esta cualidad tiene para ser definida con precisión: «Confucius himself speaks of *ren* when he has in mind exemplars whose goodness he believes no concept or combination of concepts can explain» (Zagzebski, 2017, p. 87).

Pero más allá de esta cuestión, el principal rasgo que se admira de Confucio es el hecho de que sus motivaciones, emociones y comportamientos encajan perfectamente con las circunstancias (Olberding, 2012). Desvelándose como un hombre sumamente transparente en la forma en la que su interior se expresa a través de una exterioridad que es el resultado de la profunda armonía con la que combinaba sus inclinaciones personales con los requerimientos del *li*,⁴² que ejecutaba con una maestría sin igual.

En cualquier caso, la razón fundamental por la que Zagzebski trae a colación el ejemplo de Confucio es que convertir a un sabio como él en un ejemplo moral supone ampliar el dominio de lo moral más allá de lo que la ética occidental ha considerado como propio. Es decir, implica desterrar, al menos en parte, esa distinción aristotélica entre virtudes morales y virtudes intelectuales que ha llevado a una sucesiva reducción del dominio de la moral en Occidente, al dejar todos aquellos rasgos y actos provenientes del intelecto

like our exemplars, and its generalized accounts of the virtues reflect efforts to assay, in an organized and careful fashion, what emulation of exemplars entails and requires» (Olberding, 2012, p. 13).

⁴⁰ Esta cuestión de las ‘maneras’ volverá a ser rescatada al hablar sobre el oficio de profesor en la segunda parte de esta investigación.

⁴¹ Diversamente traducida por «benevolencia», «bondad», «conducta autoritaria», «excelencia humana» o «virtud» (Olberding, 2012).

⁴² Concepto fundamental de la ética confuciana que refiere a una suerte de rituales que, según Olberding, «can be understood to formalize characteristic responses of exemplars into a code of behavior and demeanor keyed to recurrent patterns of circumstance» (Olberding, 2012, p. 118).

fuera de su alcance.⁴³ Se trata esta de una distinción que, como algunos autores refieren, no existe en la ética confuciana, que las trata indistintamente (Angle, 2009).

De ahí que Zagzebski, siguiendo el ejemplo de la ética confuciana, declare la posibilidad de ampliar el dominio de la moral más allá del terreno de las virtudes morales tradicionales. Y ello por tres razones fundamentales (Zagzebski, 2010). La primera es que las virtudes intelectuales tienen la misma estructura que las virtudes morales y son adquiridas de la misma forma. La segunda es que admiramos las virtudes intelectuales del mismo modo en que admiramos las virtudes morales. La última es que, como se observa en Confucio, aunque también se podría traer aquí a colación el caso de Sócrates, el sabio es, también, un ejemplo moral. Sin embargo, ¿qué es un sabio? ¿qué características lo definen, más allá de las vistas en el caso de Confucio?

Algunas de sus características superficiales están relacionadas con el hecho de que los sabios demuestran poseer una admirable capacidad de juicio práctico, lo que hace que en ocasiones sean consultados por personas que buscan consejo o sean requeridos para mediar en disputas. Situaciones estas, en las que sus juicios acostumbran, vistos retrospectivamente, a ser correctos. A veces, con estos consejos y mediaciones son capaces, incluso, de cambiar la vida de las personas. Y con mucha frecuencia transmiten una ecuanimidad emocional y una serenidad muy difíciles de alcanzar (Zagzebski, 2017). Mientras que sus características más profundas tienen que ver con una profunda capacidad de entendimiento, unas afiladas competencias reflexivas, unas buenas capacidades para resolver problemas y una alta motivación por elegir bien y por ayudar a otros a que decidan bien. Capacidades, todas ellas, que son cultivadas junto a la costumbre de ser humildes y de tener una mentalidad abierta (Tiberius y Swartwood, 2011). Si esos rasgos fueran confirmados, afirma Zagzebski, «then that would mean that

⁴³ En su *Ética a Nicómaco*, Aristóteles divide las virtudes en morales e intelectuales, aunque vincula estrechamente la *phronesis*, una virtud intelectual, con la virtud moral (Aristóteles, 2010). En la subsiguiente filosofía moral elaborada en occidente, el rol de lo intelectual en el ámbito de lo moral fue desenfatisado «probably because of the close connection between acts deemed to be immoral and moral blame. The rang of moral responsibility became narrower, eventually leading to the emphasis on the Will as the ultimate bearer of moral properties» (Zagzebski, 2017, p. 88).

there is an important class of *moral* exemplars whose exemplarity partly consist in having *intellectual* virtues» (2017, p. 94).

Con todo, a juicio de Zagzebski (2017, p. 95), las principales características de los sabios como ejemplos morales son los siguientes:

- They have insight and deep understanding as well as broad general knowledge.
- They are reflective without being neurotic.
- They have impressive self- discipline.
- They have emotional equanimity and serenity. They are not given to outbursts or other emotional extremes.
- They are good at mind- reading and rarely make emotional mistakes. (For instance, they would not inadvertently say something that hurts someone else or makes her angry.)
- They have the ability to see and appreciate other points of view.
- They have strong moral convictions.
- They are intellectually humble, intellectually fair, and open-minded.
- They grasp values in proportion, by which I mean that they know better than others what to do when values conflict, and for this reason they are sometimes asked to adjudicate disputes.
- They are creative in solving problems and integrating complex practical considerations into a single course of action.
- They have mastered all the conventions that adults in a society should know, but they understand the proper place of ‘conventional wisdom’ and how to adapt it to unique circumstances.
- They have strong religious sensibilities and are often guided by a sense of being called by God.

Características, estas, que no estando todas las que son ni siendo todas las que están permiten, si no apuntar a los elementos esenciales de la sabiduría, tener al menos presentes los principales rasgos que explican porque algunas personas admiran a aquellos que los poseen de la misma manera en la que los sabios son, con frecuencia, admirados.

Aunque Linda Zagzebski centre su interés en los efectos que produce el ejemplo moral en los otros y no tanto en examinar los elementos esenciales que lo caracterizan, no por

ello sus reflexiones dejan de tener un gran interés en este trabajo, especialmente por lo que respecta a la admiración moral como piedra de toque de la ejemplaridad y a la integración que los ejemplos presentan entre uno o más valores y su existencia. El ejemplo moral es, para esta autora, toda aquella persona que muestra uno o más rasgos morales adquiridos que son percibidos, por los demás, como moralmente excelentes, lo que hace que, frente a su presencia, nos veamos inspirados a esperar más de nosotros mismos. Esto, en los propios términos de la autora, supone que la ejemplaridad es un fenómeno relacional que sólo es percibido en otros a través de la admiración moral, cuyo cometido es identificar los rasgos morales imitables que caracterizan a la persona ejemplar. Para Zagzebski, al contrario que para Gomá, no es necesario que la persona ejemplar reúna todos los valores estimables de una sociedad. Tal persona puede ser ejemplar en algún aspecto admirable y no serlo en muchos otros, no dejando por ello de poseer una belleza moral que nos atrae y nos impele a imitarla. Ello lleva a esta pensadora a destacar tres tipologías de ejemplaridad moral en función del rasgo moral en el que más destacan. Siendo el héroe (por destacar el coraje), el santo (por destacar la caridad) y el sabio (por destacar la sabiduría) las principales tipologías. Todas ellas muestran un profundo grado de integración entre el valor moral y su propia existencia, que es vista por los demás como un ejemplo excelente de dicho valor. Con todo, es la ejemplaridad del sabio la que más interesa a esta investigación por cuanto no es sino en sus propias maneras o estilo —más allá de los actos que realiza— donde se revela su ejemplaridad, ejemplaridad que, en virtud de su sabiduría, supone además la ampliación del dominio de lo moral al acoger, también en él, determinadas virtudes intelectuales.

3.4. El ejemplo como vía de acceso práctico y epistémico: la respuesta de Bryan R. Warnick

Aunque el interés desplegado por Bryan R. Warnick en su *Imitation and education. A Philosophical Inquiry into Learning by Example* (2008) se centre sobre todo en el análisis de las consecuencias educativas de la imitación, su idea de los ejemplos morales como fuente de información merece ser tenida en cuenta en el marco de esta tesis. Sostiene Warnick que la tradición occidental se ha debatido entre dos formas de entender la ejemplaridad moral. La primera de ellas, a la que llama *standard model*, sugiere que los

ejemplos son modelos imitables. Esta tradición es subsidiaria del esquema pedagógico presente en los poemas homéricos, un esquema de larga influencia en la historia de la pedagogía occidental según el cuál

an excellent act is presented to the learner (defeating the “treacherous Aigisthos”), a description of the rewards that flow from the vision of excellence is described (in this case, the glory that Orestes won in avenging his father), and a challenge, in the form of a conclusion, is given to replicate the action (“so be bold also”). (Warnick, 2008, p. 14)

Así de lo que se trata según este modelo es de exhortar a la imitación tras haber mostrado al pupilo los beneficios que una determinada acción o forma de ser lleva consigo. Ese parece ser el caso de, entre otros, Platón, quien hace uso del esquema homérico para ofrecer a Sócrates como un ejemplo de amor a la sabiduría (Platón, 2003). Con ello Platón no quiere —o al menos no sólo— establecer una nueva doctrina filosófica, sino presentar una nueva forma de vida, una forma de vida filosófica. Platón poetiza lo que luego Aristóteles teoriza: los ejemplos humanos nos proporcionan la única vía de acceso para comprender una vida virtuosa (Aristóteles, 2010).

Por el contrario, la segunda forma de entender la ejemplaridad moral, surgida en la ilustración como reacción a la primera, subraya el papel no imitativo que los ejemplos morales pueden tener en el desarrollo humano. Aquí no sólo hay que tener en cuenta las ideas de René Descartes (La Haye en Touraine, 1599 – Estocolmo, 1650) sobre la naturaleza de la razón humana, a la que ve autosuficiente y capaz, por sí misma, de alumbrar la verdad sin necesidad de recurrir a ningún ente externo al propio sujeto (ego trascendental). O las del mismo Jean Jacques Rousseau, quien, en el *Emilio, o De la educación*, a pesar de desconfiar de la imitación por ser la puerta de entrada a la corrupción de la propia existencia, construye un discurso sobre la ejemplaridad que impregna todos los rincones del texto, como bien ha estudiado Irene Harvey.⁴⁴ Sino

⁴⁴ En efecto, los ejemplos humanos desempeñan un papel importante en la constitución del sentido de sí de Emilio. Por ejemplo, en la descripción que hace Rousseau del encuentro de Emilio con un hombre enfadado. Cuando Emilio pregunta por el encuentro, el tutor le dice que la ira es un ejemplo de enfermedad y que la enfermedad ejemplifica el orden natural de las cosas. A través del ejemplo se le enseña a interpretarse a sí mismo y a interpretar su relación con el mundo. Pero no se le dice que imite el ejemplo humano

también, y especialmente, las de Ralph Waldo Emerson (Boston, 1803 – Concord, 1882) o Friedrich Nietzsche, los cuales, siendo grandes críticos de la imitación fueron, pese a todo, capaces cada uno a su manera de estimar el valor de los ejemplos. El primero, creyendo que los ejemplos lo que nos ofrecen es, por encima de todo, acceso epistémico a otras formas de vida, quizás más elevadas que la propia, no tanto impeliéndonos a imitarlos sino ofreciéndonos una nueva forma de mirar, proporcionándonos distintos motivos de inspiración (Warnick, 2007). El segundo, pensando que, en un mundo en el que Dios ha muerto y con él toda fuente de normatividad, el único ejemplo posible sólo puede ser hallado en nosotros mismos (Nietzsche, 1999). De ahí que muchos de sus textos no fuesen sino una exhortación a esforzarse por devenir el propio ejemplo de vida, la mejor versión de lo que auténticamente se es.⁴⁵ Ese es, según Nietzsche, el mensaje que nos lega cualquier persona que pueda ser considerada un ejemplo.

Así, de acuerdo con ambos modelos, los ejemplos morales nos proporcionan información sobre cómo vivir. Esta información está normalmente relacionada con el valor que una posible forma de vida esconde. Por ello, la vida del ejemplo moral es tomada, en el modelo estándar, como un ejemplo de una posible vida a imitar. Lo que convierte esa información en algo valioso en la medida en que puede ser usada, por parte del imitador, para hacer lo mismo que hace el ejemplo y reproducir logros parecidos. Mientras que para el modelo que nace con la ilustración, se adentra en la postmodernidad, y desconfía de la acción imitativa, a la que puede llegar a considerar un suicidio, el ejemplo moral puede desempeñar un papel eminentemente positivo en la sociedad en la medida en que, escribe Warnick, «that exemplars might (a) offer reminders and clarification of human ideals, (b) serve as provocations to inquiry and inspirations to our own action, and (c) open up new ways of seeing significance in the world» (Warnick, 2008, p. 25).

enfadándose. Los ejemplos vienen a constituir su manera de ver más que su manera de actuar. Los ejemplos siguen impregnando la existencia de Emilio, aunque él no siga los ejemplos. Sobre esto véase Harvey (2002).

⁴⁵ No en vano el título de uno de sus últimos libros es, precisamente, *Ecce Homo. Cómo se llega a ser lo que se es* (1998).

De este modo, y más allá de la opinión antagónica que sobre la imitación mantienen premodernos, por un lado, y modernos y postmodernos por el otro⁴⁶, parece ser que la naturaleza de la ejemplaridad reside en ver al otro como un posible ejemplo de un futuro yo. En efecto, cuando vemos a alguien actuar como un ejemplo vinculamos «the act of the other to its possibility for me as my act in some future situation» (Harvey, 2002, p. 123). Vemos la acción no simplemente como como la acción de otra persona, sino como la posibilidad de que nosotros mismos hagamos la misma acción en algún momento futuro. La acción, en otras palabras, «becomes pregnant with my future possibility» (Harvey, 2002, p. 123).

Así pues, desde un punto de vista educativo, los ejemplos funcionan como espejos que reflejan no lo que somos actualmente, sino lo que podríamos llegar a ser. Gracias a los ejemplos llegamos a ver nuestro futuro yo en quienes nos rodean, aunque no sólo: los ejemplos pueden también funcionar para o bien rechazar una posibilidad que no quiero realizar (antiejemplo) o bien afirmar que tal posibilidad no es únicamente la que yo debería actualizar sino, de hecho, la que todo el mundo debería llevar a cabo (modelo). En cualquier caso, la idea principal de todo esto es que los ejemplos ejercen gran parte de su poder cuando aparecen como un posible yo futuro —un *télos*— adoptado para un potencial proceso de desarrollo futuro.

De este modo, Warnick concluye que la relación que se establece con un ejemplo no es sólo normativa, también es comunicativa. El ejemplo *comunica* algo a quienes lo rodean. Lo que comunica son las características que posee, especialmente aquellas extraordinarias que salen de la norma en un contexto socialmente dado.⁴⁷ Así, lo que hace un ejemplo,

⁴⁶ A pesar de los dos modelos expuestos por Warnick, sería un error, tal y como él mismo advierte, «to think that discourse surrounding imitation was absent during the Enlightenment—as we have seen, even Locke, one of the paradigmatic figures of philosophical modernity, promoted the imitation of exemplars. It would also be a mistake to think that nonimitative educational understandings of exemplars were absent outside of the Enlightenment» (2008, p. 25-26). Por eso, más que tomarlos como dos modelos históricos diferentes, cabría considerarlos dos categorías conceptuales coexistentes.

⁴⁷ Dice Warnick a este respecto «something becomes an example because of the structures of similarity and difference within a given context. Many of the ways in which exemplification may happen—through exaggeration, filtering, placement in unusual settings, and so forth—promote exemplification because they highlight differences within a given situation. If this is true, then it is not the example itself that exemplifies;

aparte de poseer un determinado rasgo, es referenciarlo, es decir, expresar la idea de ese rasgo. Eso es, según Warnick, lo que nos da acceso epistémico y práctico a la cualidad o el rasgo ejemplificado, preparando el terreno para la inclusión de esa cualidad en la idea de un futuro yo normativo, ya sea a través de la imitación o a través de otros medios — como la inspiración o la provocación— no necesariamente imitativos.

Pese a que Bryan R. Warnick no desarrolla una teoría de la ejemplaridad moral en el mismo sentido en el que Gomá y Zagzebski lo hacen, sus reflexiones permiten iluminar algunos aspectos que antes no se habían tenido en cuenta. Para este autor, existen dos formas de entender la ejemplaridad moral. La primera de ellas, premoderna, vería a los ejemplos como modelos que nos exhortan a la imitación. Mientras que la segunda, surgida a partir de la ilustración, asumiría la autosuficiencia de la razón y entendería a los ejemplos como puertas de acceso prácticas y epistémicas a otras formas de vida inspiradoras. En cualquiera de los casos, lo interesante del planteamiento de Warnick es que ve a los ejemplos morales como posibles ejemplos de un futuro yo. Son, por así decirlo, figuras que comunican lo que podemos llegar a ser, dándonos acceso a un yo ideal al que poder, en un futuro, aspirar.

rather, the exemplification depends on the context of similarities and difference in which the example is placed» (2008, p. 40).

4. Elementos de la ejemplaridad moral: ¿qué nos permite reconocer al ejemplo moral en el marco de esta investigación?

Cada una de las tres tipologías de ejemplaridad moral propuestas por Zagzebski sólo toma verdadero sentido a la luz del contexto cultural en el que tiene lugar. De hecho, tal y como sostiene esta autora, los diferentes tipos de ejemplaridad han dominado culturas también distintas. Buena prueba de ello es que la Antigua China sería del todo incomprensible sin la figura del sabio (Confucio), del mismo modo como la Grecia clásica lo sería sin la del héroe (Aquiles) o gran parte de la cultura cristiana europea lo sería sin la del santo (San Francisco de Asís).

Sin embargo, el hecho de que los ejemplos presentados por esta autora no sean puros, en el sentido de que todos ellos sean representantes de una virtud desarrollada en un alto grado, pese a que el resto de sus virtudes no estén desplegadas de igual manera, responde a un toque de realidad autoimpuesto por ella misma, dado que, tal y como afirma «It is more common to find persons whom we admire for certain kinds of acts, and when we investigate them, we find that their admirability is limited to a certain domain or context of action» (Zagzebski, 2017, p. 97).

En este sentido, y puesto que lo que aquí se busca es conjugar la ejemplaridad moral con un contexto cultural concreto como lo es el del oficio de profesor, también debe alejarse del alto grado de idealidad y perfección que Gomá atribuye al prototipo. Sin, por ello, descartar esos principios ontológicos (excelencia, tipicidad concreta y general, unidad de ser y deber-ser, carácter analógico-dialéctico y facticidad), que, a su juicio, conforman al ejemplo moral en la medida en que este tiende o se aproxima a ese ideal de perfección humana llamado prototipo.

Además, y teniendo en cuenta que el presente trabajo se sitúa en el contexto de la postmodernidad (Fullat, 2000), el efecto que el ejemplo moral ejercerá sobre el admirador

no puede ser sólo comprendido en términos de reproducción o de emulación⁴⁸, sino que, tal y como Warnick sugiere, también debe ampliarse a los efectos que, en forma de inspiración y provocación, invitan al admirador a cambiar su vida de un modo libremente elegido (Sloterdijk, 2012).

Es por ello que, en el presente trabajo, cuyo objetivo es caracterizar la figura del maestro y su vinculación con la pedagogía como forma de vida, se tomará como ejemplo moral el ser que resulta de combinar libremente las tres aproximaciones vistas con anterioridad. De ahí que se antoje necesario en lo que sigue hacer un breve recorrido sobre los distintos elementos que, a juicio de esta investigación, conforman el fenómeno de la ejemplaridad moral, poniendo también especial atención sobre los efectos que el ejemplo moral suscita en los demás.

Para ello se tratará, en un primer lugar, de la publicidad asociada a todo ejemplo moral, habida cuenta de que el espacio público es el *topos* en el que la ejemplaridad se hace a todos presente. Tras ello se examinará el carácter virtuoso constatable en todo ejemplo, ese brillo de excelencia ciudadana que lo hace ejemplar y cuyo impacto supone, para las personas que le rodean, la toma de conciencia de una admiración súbitamente sobrevenida. La admiración es, tal y como se verá, resultado de esa excelencia virtuosa y, a su vez, disparador cognitivo-emocional de la acción imitativa, acción, ésta, a la que se siente impelido todo aquel que se encuentra frente a un ejemplo moral. Por último, se verá que toda acción imitativa tiene como fin el acercamiento y eventual consecución de esa concepción de vida buena que cualquier ejemplo ofrece con su mundano actuar.

⁴⁸ A pesar de que el término empleado en esta investigación sea el de *imitación* la forma de entenderla dista mucho, como se verá, de las comprensiones que la conciben como mera copia o reproducción. Antes bien, se asemeja a lo que Warnick entiende por provocación o inspiración: es decir, como una manera de sentirse impelido, frente al atractivo del ejemplo moral, a cambiar tu vida en algún sentido. Para más detalle ver sección 4.4. *Imitación*.

4.1. Publicidad: el ámbito de emergencia del ejemplo moral

El espacio público está cimentado sobre la ejemplaridad, es su escenario más genuino y propio.

Javier Gomá, 2009, p. 341.

La polis, la esfera pública, es la condición de posibilidad de la emergencia del ejemplo moral. Pues dado que en él coinciden ejemplo y ejemplaridad, su condición natural es la de ser un señalador del modelo, regla, norma o ley eminentemente social que le proporciona su significatividad moral y que lo sitúa como un fiel representante de aquello que él encarna (Gomá, 2009). Sin esa normatividad, sin esa referencia al ideal o verdad moral, el ejemplo se torna antiejemplo o contraejemplo. Se vuelve, en definitiva, ejemplo sin ejemplaridad, figura que, aunque socialmente numerosa, supone lo contrario de lo que aquí se pretende.

En efecto, que el ejemplo apunte hacia una regla, norma o ley moral implica que el ejemplo apunta hacia algo que tiene pretensión de validez para más de un caso.⁴⁹ Significa, dicho brevemente, que señala hacia algún tipo de verdad moral, ya sea natural o consensual, que puede ser experimentada por todos los individuos de una sociedad y que, por ende, es susceptible de ser racionalizada y universalizada. Con todo, esto sólo es cierto mientras exista algo así como una regla moral generalizable y exista un lugar en el que dicha regla pueda constatarse, un espacio compartido por todos en el que el brillo de esa normatividad moral puede experimentarse.

Es la polis, el espacio público, el ámbito en el que se constata y verifica la existencia de esa pretensión de validez para más de un caso que representa la regla moral recogida en toda ejemplaridad. Pues es en el ámbito comunitario de la ciudad donde el hombre puede tener «la experiencia normal, común y general de vivir y envejecer» (Gomá, 2009, p. 310) —experiencia que se vincula a lo ético, a lo que incumbe a todos, a lo que puede universalizarse—, frente a «las experiencias exóticas, inusitadas o personalísimas del yo» (Gomá, 2009, p. 310) asociadas a lo estético y, por extensión, a las experiencias extravagantes y particulares que pueden tenerse privada o íntimamente y, precisamente

⁴⁹ Eso que tiene validez para más de un caso es, precisamente, lo que aquí se llama ejemplaridad.

por eso, no pueden generalizarse. Así, la ejemplaridad de la que se está tratando aquí se asienta en experiencias compartidas por todos los miembros de una sociedad al calor de un espacio público común, ya que son estas las únicas experiencias susceptibles de generalización y de devenir, en consecuencia, ejemplares.

Esto hace del espacio público una suerte de repertorio organizado de ejemplos, el lugar en el que todo el mundo es ejemplo para todo el mundo, es decir, el lugar en el que se hace patente que vivimos inscritos en una red de influencias mutuas, inmersos en un horizontes de ejemplos personales.⁵⁰ Lo que nos sitúa frente al hecho irremediable de que, en realidad, «no hay zonas neutras, exentas de la influencia del ejemplo, cuya facticidad borra las fronteras entre lo público y lo privado» (Gomá, 2009, p. 291). Un ejemplo privado es algo tan inviable como lo es un lenguaje privado (Wittgenstein, 2017),⁵¹ porque «el ejemplo es siempre un ejemplo ante alguien y para alguien, y su onda se expande por el vasto éter de la publicidad de la polis» (Gomá, 2009, p. 291).

Lo dicho hasta aquí muestra en qué medida ejemplaridad y publicidad son conceptos coextensivos. Toda ejemplaridad es pública como público es el espacio natural del que emerge todo yo verdaderamente ejemplar. Por ello, dice Gomá, «sería un desatino imaginar una ejemplaridad echa de retazos de una vida escindida en un lado público y en otro privado, ya que, por su propia naturaleza, en la ejemplaridad se halla albergada la necesidad de una uniformidad general» (Gomá, 2009, p. 294). La polis es, en consecuencia, el orden ético en el que se instala (y puede ser experimentada) esa atractiva generalidad moral representada por todo ejemplo moral.

⁵⁰ A este respecto ver sección 3.2.5 *Facticidad* de este apartado.

⁵¹ En sus *Investigaciones filosóficas* Wittgenstein advierte que el argumento a favor de la existencia de un lenguaje privado, es decir, de un lenguaje que sólo pudiera ser comprendido por un solo individuo en la medida en que todas las palabras remitiesen a sus sensaciones privadas inmediatas, es incoherente. Aunque son varias las razones que proporciona, la principal, según la interpretación que de ella da Saul Kripke (2006), es que las reglas y los significados del lenguaje natural son eminentemente sociales y se establecen por convención, lo que, de suyo, invalidaría cualquier pretensión de un lenguaje privado. Lo mismo ocurre, a juicio de este trabajo, con los ejemplos privados. Dado que su normatividad apunta a un consenso social, un ejemplo es siempre público, pues de otro modo no sería posible establecer ni verificar dicho consenso.

4.2. *Virtus generalis*: la esencia ciudadana de la ejemplaridad moral

Sostiene Linda Zagzebski que son dos los medios cognitivo-emocionales a través de los cuales los seres humanos identificamos lo bueno: el deseo y la admiración (Zagzebski, 2015). Aunque relacionados, lo deseable y lo admirable apuntan hacia cosas distintas. Uno puede desear una vida saludable llena de amor, amistad, seguridad económica, libertad y un gozoso propósito existencial. Sin embargo, lo que se admira no requiere necesariamente de ninguno de los elementos anteriores, elementos que constituirían, por así decirlo, algunos de los clásicos bienes del bienestar humano. Dígase prontamente: lo que se admira es la virtud. Pero ¿qué es la virtud?

En la estela aristotélica en la que se sitúa Zagzebski, la virtud «is a deep and enduring acquired trait that we admire upon reflection, consisting of a disposition to have a certain emotion that initiates and directs action towards an end, and reliable success in reaching that end» (2017, p. 113). Es decir, la virtud es un rasgo humano que toma forma de comportamiento o de curso de acción, asentado en una base psicológica profunda y duradera que tiene dos componentes básicos: uno *motivacional*, que es el que lleva a tener una determinada emoción iniciadora de la acción virtuosa; y uno *consecucional*, que incluye el éxito relativo y regular en la consecución del bien o finalidad por el que se inicia la acción virtuosa (Zagzebski, 2019).

Esta caracterización fenomenológica de la virtud, aunque interesante e iluminadora, debe ser situada en el contexto político y social de la persona virtuosa, pues de otro modo la dificultad para descubrir los motivos y las finalidades que la mueven se torna insalvable. Por esa razón, las reflexiones de Gomá en relación a la *virtus generalis* pueden ser de interés en este punto, especialmente al ofrecer el contexto en el que las disposiciones admirables de Zagzebski pueden emerger.

Suma de virtudes intelectuales y morales, la *virtus generalis* —eso que antes se llamó excelencia⁵²—, constituye junto a la publicidad, el ser del ejemplo.⁵³ Quien tiene *virtus*

⁵² Véase sección 3.2.1 *Excelencia*.

⁵³ «Se designa con el término *excelencia* precisamente a esa conjunción armónica en una misma persona de los bienes corrientes de la vida, dones naturales, virtudes intelectuales y morales, fortuna social» (Gomá, 2014, p. 34-35).

generalis posee experiencia pública de lo necesario y conjuga, en su propia persona, una suma armónica de realidad (experiencia) e idealidad (valores) como resultado de saber qué puede esperar de los esfuerzos realizados. Pues toda experiencia es negación o, mejor dicho, toda experiencia es experiencia de la negatividad, es decir, experiencia de la resistencia que ofrece lo real a cuanto quiere hacerse efectivo (Ferrara, 2008). Por eso la *virtus generalis*, en la medida en que supone haber tenido experiencia de los arañazos de la vida a la realización de nuestras más altas intenciones en el transcurso de los años, tiene que ver con la producción de un ideal humano imperfecto en el seno de la polis como respuesta encarnada al eterno dilema entre *ser* un individuo y *tener* una utilidad social.

Un dilema que surge del hecho de que «toda virtud se resume en la aceptación del designio *relativo* que la comunidad señala a cada sujeto, a quien se premia con la exaltación pública de su acción ejemplar» (Gomá, 2014, p. 64). De ahí que el poseedor de la *virtus generalis* devenga una especie de héroe ético para su comunidad, de suerte que su personalidad ha asumido los deberes con los que la ciudad carga a sus ciudadanos y que se expanden a todos los aspectos del mundo de la vida, reclamando de él «la inhibición de su espontaneidad y la generalización de su yo, que adopta el punto de vista de la totalidad social y admite ser instrumento de los fines superiores de ésta» (Gomá, 2014, p. 98). En esta virtud de virtudes reside, de hecho, la ciudadanía. Ser ciudadano consiste en autolimitarse experimentando así en las propias carnes la paradoja que reside en la *virtus generalis*, a saber: que es a través de la especialización ética como se generaliza el yo, esto es, que es a través del oficio como el individuo asume como propios los intereses de la sociedad en la que está abocado.⁵⁴

⁵⁴ Gomá, deudor de Hegel, Kierkegaard y Durkheim en este aspecto, hablará de una doble especialización necesaria a todo proyecto cívico: «la del trabajo y la del corazón; esto es, la división social del trabajo en la tarea específica que a cada cual le cumple realizar y el compromiso de fidelidad a una persona concretísima del amor ético junto con la carga de los hijos que nacen a éste» (Gomá, 2014, p. 106). En el caso de esta investigación, y puesto que cabe incluir toda esta primera parte de esta tesis a un trabajo de mayor alcance sobre la figura del maestro, se debe atender únicamente a la dimensión del oficio, dejando la del corazón, al menos por ahora, en suspenso.

No está de más traer aquí a colación las palabras de Richard Sennett (Chicago, 1943), para quien «Aprender a trabajar bien capacita para autogobernarse y, por tanto, convierte a los individuos en buenos ciudadanos. La criada laboriosa tiene más probabilidades de ser una buena ciudadana que su señora aburrída» (2009, p.

Así, puede decirse que toda virtud es pública y cívica porque es en la polis donde el hombre experimenta la negatividad de la experiencia y la necesidad de limitar su propio ser. Es en la polis, y en la exigencia de ser útil a los demás, donde el ser humano puede hacer patente en él que «limitarse es extenderse porque el ser no se realiza en potencia sino en acto y su actualidad exige su determinación» (Gomá, 2011, p. 13). Lo que significa que la toma de conciencia de los límites que impone la realidad pública a su ser proporciona a todo hombre la posibilidad de extender y ensanchar su yo a través del oficio o de la forma de vida socialmente institucionalizada que ha elegido vivir,⁵⁵ multiplicando así la potencia de su rendimiento existencial, el alcance de su influencia.

De ahí que pueda afirmarse que toda virtud es generalidad porque es en su generalización donde el yo adopta el punto de vista de la totalidad social: «Sólo cuando el individuo mismo es lo general, la ética se deja realizar» (Kierkegaard, 1955, p. 136-137).⁵⁶ Ello significa que el objetivo de todo ser humano es «encumbrarse sobre sí mismo hasta poder llegar a *sentir el deber* (...) asumir como propia la necesidad de lo que el todo social impone a sus miembros» (Gomá, 2014, p. 110). Un deber, este, que se hace sentir como necesidad de ser productivos al servicio de la sociedad, como una suerte de *cosificación* momentánea que identifica el verdadero ser del hombre ético no con su más íntimo yo, sino con la cosa que produce y entrega a los demás. Por eso se decía antes que la virtud requiere autolimitación: el duro esfuerzo por negar la mayor parte de nuestras potencialidades y actualizar aquellas que nos permiten ser socialmente fecundo a través de un oficio elegido.

De ahí que toda virtud sea también erótica porque no hay medio mejor para hacer salir al otro de su ensimismamiento autoreferencial que enfrentándolo a un claro ejemplo de

330). O, como sostiene más adelante: «Se podría decir que el pragmatismo moderno es fiel a la creencia de Jefferson de que aprender a hacer bien un trabajo es el fundamento de la ciudadanía. Tal vez el hecho de que esta fe originariamente ilustrada mantenga su fuerza impulsora se deba a que establece un puente entre las esferas de lo social y de lo político» (p. 356).

⁵⁵ En el caso del maestro, figura que constituye el objeto de esta tesis, ese oficio es, como se verá en la segunda parte, el oficio de profesor.

⁵⁶ Kierkegaard también sostendrá en las mismas páginas cosas como: «El que vive éticamente expresa lo general en su vida (...) El que vive éticamente obra para ser el hombre general».

virtud (*areté*), que situándolo frente a alguien que ha escogido el *vivere civile* (Maquiavelo, 2015) y que no tiene problema alguno en trabajar al servicio de la felicidad de la polis (Cicerón, 2001). Por esta razón la verdadera educación cívica supone transmitir al sujeto la necesidad de ascender a la generalidad que representa la virtud, de desprenderse de su propio particularismo y poner los frutos de su trabajo al servicio de los demás. Sin esa ascensión no hay posibilidad de desarrollar los rasgos que permiten realizar un comportamiento o curso de acción admirable, como reclamaba Zagzebski. Sin el desprendimiento del yo y sin situar a la sociedad en la conciencia no hay posibilidad de despertar en otros el sentimiento de admiración ante la presencia de lo bueno, esto es, ante el encuentro con esa generalidad que reclama toda ejemplaridad moral.

4.3. Admiración: la respuesta frente a la excelencia

Si publicidad y virtud forman parte del ser del ejemplo moral, admiración e imitación constituyen las formas básicas de cómo ese ejemplo es recibido por los demás, del efecto moral que en ellos produce. Tal y como se señaló anteriormente, la teoría de la ejemplaridad desarrollada por Linda Zagzebski tiene en la admiración su concepto principal. Buena prueba de esto es el hecho de que para esta pensadora el ejemplo moral sea aquel que posee alguna virtud intelectual o moral admirable, así como que la virtud se defina por el hecho de ser un rasgo humano digno de ser admirado. De este modo Zagzebski (2017) sostiene que la admiración es una emoción que se define por las siguientes características:

1. La admiración es la emoción que se dispara en nosotros cuando vemos a una persona admirable, es decir, cuando presenciamos a alguien que ha alcanzado un alto grado de excelencia en alguna cualidad humana.
2. La admiración por rasgos adquiridos (también llamada «admiración moral») difiere de la admiración por rasgos naturales o talentos innatos.⁵⁷ El desprecio es la emoción opuesta a la admiración por rasgos adquiridos. El tipo de admiración que mejor se ajusta a la

⁵⁷ Se parte del hecho de que la excelencia moral no proviene de los talentos naturales o de los dones gratuitamente recibidos, sino de aquellas cualidades que deben ser adquiridas a través de la agencia y la voluntad de quien las posee.

ejemplaridad es la admiración por rasgos adquiridos. En ella también se incluyen las virtudes intelectuales.

3. La admiración moral a menudo se asocia con sentimientos físicos de elevación ante la presencia o el contacto con lo admirable.
4. La persona admirada es imitadamente atractiva. La admiración moral conlleva la posibilidad de querer imitar a la persona admirada en la forma en que ella es admirada.

Diferenciándose de otras emociones o comportamientos vecinos como el deseo, la adoración y el asombro, por cuanto la admiración moral es una emoción que identifica lo bueno de una forma más básica a como otras lo hacen, además de llevar aparejada una vocación imitativa y un nada desdeñable sentimiento de elevación física que la particularizan notablemente. Así también lo apunta Aurelio Arteta (Sangüesa, 1945), quien, en el ámbito hispano, es con toda seguridad el autor que más ha tratado de la admiración moral —esa «virtud en la mirada», en sus propias palabras— sobre todo desde un punto de vista filosófico.

Arteta (2002) distingue tres tipos de admiración: una teórica, una productiva y otra práctica. La teórica (o contemplativa) es la que se desprende cuando usamos la expresión ‘admirarse de’ y se desata frente al asombro por la existencia del mundo y su necesidad consustancial (Aristóteles, 1998). Nos admiramos teóricamente cuando nos cruzamos con lo extraño, frente a lo cual no queda más remedio que devenir sujetos de conocimiento. De aquí que las más de las veces esta admiración desemboque en la teoría. La admiración productiva es la emoción prometeica experimentada ante el poder de la técnica, frente a lo que puede ponerse al servicio de nuestra utilidad y se orienta al conocimiento instrumental. Nos admiramos productivamente cuando descubrimos que podemos modificar una realidad dada.⁵⁸ La admiración práctica, asociada a la expresión «admirar a», se enfoca al campo de la acción humana y nace del espectáculo de la libertad

⁵⁸ Este tipo de admiración puede verse reflejada en el frenesí experimentado por el célebre personaje de la novela de Mary Shelley (Londres, 1797 – 1851), el Doctor Víctor Frankenstein, quien antes de dar vida a la criatura de nombre desconocido, y llevado por la admiración productiva de sus descubrimientos, es incapaz de evaluar las consecuencias de sus actos. No en vano el título completo del libro al que esta nota se refiere es *Frankenstein o el moderno Prometeo* (Shelley, 2014).

connatural que brota de lo que es como es a pesar de poder ser de otra manera. Esta es, no hace falta decirlo, el tipo de admiración al que también se refiere Zagzebski.

El que admira prácticamente es, al mismo tiempo, sujeto y objeto de la admiración, puesto que aquello a lo que su emoción apunta le concierne personalmente. La admiración práctica es admiración de la acción humana, de la *praxis*, y, por lo tanto, el que admira de este modo se ve impelido a transformar su propia subjetividad.⁵⁹ Frente a un acto, un gesto o una conducta que se juzga como valiosa experimentamos un sentimiento⁶⁰ que bien puede ser de admiración, cuando se trata de un sentimiento de agrado y afirmación ante el valor observado, o de reproche o reprobación, cuando se trata de un sentimiento de desagrado o rechazo frente al disvalor experimentado (Scheler, 2004). Cuál de los dos sentimientos se imponga a la persona depende, sin embargo, de cómo se valore esa realidad admirada, valoración que siempre se lleva a cabo a través de dos atributos. En efecto, la admiración práctica se distingue por los mismos atributos por los que se distinguen los valores: polaridad y jerarquía (Xirau, 2000). La polaridad de los valores supone que estos no admiten indiferencia: valorar algo como positivo implica reprobar o rechazar su contrario. Significa esto que todo juicio de valor positivo es la contrapartida de un juicio negativo. Mientras que la jerarquía de los valores supone que cada vez que se valora algo se distinguen los grados en los que determinado valor se hace presente en un bien, además de implicar la construcción de una escala de superioridad e inferioridad existente entre los valores mismos. Por eso:

si los valores solo pueden existir en los bienes a que se adhieren, entre la clase de esos bienes destacan por sí mismos los portadores personales de valor. Estos serán los que mejor pueden suscitar la admiración práctica, es decir, la que afecta inmediatamente a nuestra voluntad. (Arteta, 2019, p. 64)

De ahí que los valores morales, aquellos a los que apunta la admiración práctica, emerjan de la libertad de los seres humanos. Lo quiere decir que son valores que no surgen de la necesidad del ser «sino que por lo común se alzan en oposición al ser y expresan un deber

⁵⁹ «En definitiva, esta admiración práctica no depara meros conceptos acerca del mundo-objeto, sino pautas de conducta y opciones de valor para su sujeto» (Arteta, 2019, p. 50).

⁶⁰ Dice Hartmann que el sentimiento tiene «el carácter de señal de valores» (1977, p. 52). Es esa instancia que, por tanto, indica que un determinado valor está encarnado en unos bienes particulares.

ser, plantean demandas que piden a los hombres un absoluto cumplimiento» (Arteta, 2019, p. 54). Esto hace de ellos unos valores que postulan un fin y un provecho prácticos, desafiándonos además a reorientar nuestra conducta, a embarcarnos en una acción o en un modo de vida más acorde con la excelencia que hemos descubierto y que no podemos de ningún modo ignorar.

De esta suerte, los valores morales poseen la particularidad de ser universalmente exigibles. Son, por así decirlo, categóricos en el sentido de que una vez descubiertos difícilmente pueden ser ignorados sin que ello vaya acompañado de mala conciencia (Arteta, 2002). Pues es propio de todo valor moral ser reclamado en condiciones normales por todos los seres humanos por igual, presentándose incluso como condición necesaria para el aprecio de otros valores que, aunque deseables, no son admirables en el sentido práctico que aquí se está tomando. Esto ocurre porque los seres humanos sólo admiran la excelencia que pueden reconocer como fin propio. Es decir, se admira prácticamente lo moralmente admirable y ello sólo incumbe a las obras que los hombres pueden hacer, que son propias o pertenecientes a la mayor excelencia que alberga su naturaleza. Lo que hace quedar por fuera de esta admiración aquello inaccesible, extraño o superior al ser humano. Por eso no admiramos moralmente ni a las obras de Dios ni a las de la Naturaleza (Zagzebski, 2015). Se admira lo que en principio se puede ser y lo que, en tanto que valioso, se quiere ser, por más que ese bien admirado no se agote en su encarnación concreta. De este modo, se puede decir que:

Señalamos a nuestra admiración un ejemplo de nobleza, de magnanimidad o valentía porque estos valores apenas pueden aprehenderse con definiciones o conceptos, sólo comparecen y se captan propiamente, en un acto de percepción sentimental del yo, cuando se materializan en la narratividad corpórea del ejemplo, en el cual se hace tangible la regla universal. (Gomá, 2009, p. 286)

La admiración moral, por tanto, permite captar el valor encarnado en esa ‘narratividad corpórea’ representada por el ejemplo moral, poniéndonos así frente ‘la regla universal’. Esa conjunción de publicidad y virtud por él representada que tiene como consecuencia la acción imitativa del individuo receptor, acción cuyos principios se expondrán a continuación.

4.4. Imitación: el esfuerzo por cambiar de vida

Haced como yo, no me imitéis

Friedrich Nietzsche

La admiración es el disparador de la acción imitativa, cuya finalidad es la apropiación de las virtudes encarnadas en el individuo a imitar. De este modo, y aunque existen numerosas evidencias de que buena parte de nuestra educación moral se lleva a cabo a través de la adquisición de los comportamientos, los deseos y las emociones de otras personas, y aunque la imitación se haya tematizado contemporáneamente, al menos, como experiencia, categoría y técnica (Gomá, 2003), lo cierto es que la modernidad ha visto en ella un atentado contra la autonomía moral del individuo, de tal suerte que su percepción en la postmodernidad se ha visto ampliamente afectada por dicha consideración (Warnick, 2008).

La imitación es antes que nada un mecanismo natural de aprendizaje que se da no sólo en los seres humanos sino también en otros muchos animales no humanos (Bandura y Walters, 1974). Esta es la razón por la que en multitud de disciplinas se ha perpetuado un arraigado prejuicio contra la imitación, que se «ha atribuido mayormente a los animales, los niños, los salvajes y las masas, porque de manera implícita se asocia la imitación con algún género de minoría de edad» (Gomá, 2003, p. 539). De hecho, fue Kant quien la arrinconó como medio únicamente legítimo para la educación de la virtud cuando la persona es todavía inculta, atribuyéndole de este modo una función puramente instrumental en la educación moral de aquellos todavía carentes de la madurez necesaria para conducirse por su vida mediante su voluntad o capacidad de raciocinio.⁶¹ De tal modo que, siempre según Kant, el ser humano únicamente se expone a la influencia de los demás durante su minoría de edad y, una vez emancipado, se alza a una suerte de

⁶¹ Así. Kant (2005), en la *Metafísica de las costumbres*, párrafo 52, escribe que «En lo que se refiere a la fuerza del ejemplo (sea para lo bueno o para lo malo) lo que se ofrece a nuestra propensión a imitar o a prevenir, el que otros nos dan no puede fundar ninguna máxima de virtud. Porque ésta consiste justamente en la *autonomía subjetiva de la razón práctica* de cada hombre, por lo tanto no nos ha de servir de móvil el comportamiento de otros hombres, sino la ley».

autonomía plenaria que le permite erigir su entendimiento en tribunal independiente y soberano impermeable a cualquier influencia o condicionamiento externo.

Pero como recuerda René Girard (1985), el sujeto trascendental de la ilustración, ese individuo que tiene suficiente con la fuerza de su razón y la de su entendimiento para gobernarse, es una entelequia. Por eso, frente al ilusorio yo original, libre y autónomo de procedencia romántico-ilustrada, Girard dibuja un sujeto de conciencia dependiente, un sujeto que juzga y desea siempre a través de un otro —un mediador— al que imita. Aunque ello no es motivo para que el sujeto carezca por completo de espacio para la autonomía personal, a pesar del principio de heteronomía que se deriva de la ineludible influencia a la que se encuentra expuesto todo individuo.⁶² Significa, más bien, que del hecho de que sean múltiples los ejemplos con los que un ser humano se encuentra a lo largo de su vida —a veces, incluso, de forma simultánea— emerge la necesidad de que use su entendimiento para juzgar esos ejemplos, de tal suerte que «No siendo posible emanciparse de los modelos, la mayoría de edad del sujeto consiste, en último término, en *juzgar autónomamente la heteronomía de los modelos ejemplares*» (Gomá, 2003, p. 544). En ese sentido, la autonomía no consiste tanto en negar la guía de los demás, sino en evaluar racionalmente la admiración que nos une a ellos y que nos empuja, en último término, a la acción imitativa. ¿Pero qué es la acción imitativa más allá de un mecanismo natural de aprendizaje y más allá, también, de las desconfianzas que la ilustración arrojó sobre ella?

La imitación es acción, praxis del sujeto. Eso quiere decir que el origen y el fin último de la imitación es la transformación del propio sujeto con vistas a un bien moral ulterior. Sin embargo, lo que diferencia la acción imitativa de cualquier otra acción es el deseo que la promueve. Ese deseo, que puede llamarse *imitativo*, emerge al admirar a alguien como un ejemplo, surge al ver, en ella o él, un bien de carne y hueso que queremos hacer propio.⁶³ Por esa razón, frente a la ejemplaridad percibida se desencadena una reacción moral que empuja al individuo a la participación y a la unión imitativa con el ejemplo, de

⁶² Véase a este respecto la sección 3.2.5 *Facticidad* de esta parte.

⁶³ Se entiende, en este sentido, que Harvey (2002) sostenga que los ejemplos están preñados con nuestras posibilidades futuras y que sirven, por ende, para imaginar nuestro yo futuro.

tal suerte que el deseo imitativo toma la forma de un anhelo de totalidad vislumbrada en modelo.⁶⁴ Lo que significa que el deseo imitativo involucra a la persona que imita por entero y se dirige al ser total del modelo (Gomá, 2013).

Esto hace de la imitación algo cercano, pero a la vez radicalmente distinto, a otros conceptos similares como el *mimetismo* o la *identificación psicoanalítica*. Pues es propio del *mimetismo* la copia o reproducción de una virtud o cualidad aislada percibida en el ejemplo (Potolsky, 2006), mientras que la imitación, como se acaba de decir, tiende al ser entero del ejemplo con el objetivo de reiterar, en un movimiento a la vez conservador y progresivo, las mismas cualidades del ejemplo con vistas a su trascendencia posterior. La imitación nunca conlleva la réplica o la copia exacta de la personalidad de la persona que se imita, por eso tampoco puede confundirse con la *identificación psicoanalítica*. En la primera, el sujeto sigue un modelo y trata de emular la acción e incluso el ser mismo de este sin producirse una confusión de personalidades, dado que la imitación, aparte de suponer una similitud entre los sujetos, también implica una diferencia esencial entre ellos que mantiene su separación sin posibilidad de propiciar la susodicha confusión psíquica. No así la identificación psíquica sujetal que sí confunde su personalidad con otra, creyendo asumir que es otro quien lo habita y abandonando, por tanto, su propio ser (Lacan, 2013). Por eso la imitación no es una mera copia: es unión, participación, coejecución, pero nunca reproducción (Scheler, 2004). Así se entiende que Gomá asegure que:

Sólo la personalidad madura y sana es capaz de auténtica imitación porque supone la fortaleza de aceptar la influencia elevadora de un prototipo superior, sin ceder a un abandono irresponsable, sino sometiendo al modelo al tribunal de la propia razón. (2003, p. 539).

Esto quiere decir que puede hablarse de una racionalidad propia de la acción imitativa. Una racionalidad que se activa en el momento en el que, tras admirar al ejemplo, el sujeto imitador empieza a proyectarse en la imagen que el primero representa, convirtiéndolo en aquello que quiere ser (Velleman, 2002). Y que se manifiesta en lo que Gomá llama como «los cuatro momentos cognitivos de la acción imitativa», momentos que permanecen velados durante la minoría de edad pero que se actualizan plenamente en la

⁶⁴ Anhelo de totalidad que se asienta en la identificación entre ser y deber-ser que se observa en el ejemplo.

racionalidad de la conciencia moral madura (Puig Rovira, 1996). Esos cuatro momentos son (Gomá, 2003):

1. El momento de la elección, en libertad, del ejemplo a seguir. Esta elección supone reconocer al ejemplo en un doble sentido. Supone, en primer lugar, percibir en el ejemplo una ley generalizable y, en ese sentido, reconocer al ejemplo como un ser admirable, prototípico o inspirado. Pero implica también, en segundo lugar, observar, entre la multitud de ejemplos en los que estamos arrojados, una superioridad fruto de un deber-ser realizado, de una idealidad concreta que lo hace destacar entre los demás ejemplos.
2. El momento del paso del reconocimiento del ejemplo al conocimiento del mismo. Este es el momento de apertura en el que el admirador se deja influir conscientemente por el ejemplo, moldeando su acción conforme a la forma observada. Ello es así porque la mejor forma de conocer a una persona, de acceder a su esencia, es la acción, la coejecución de su vida, la convivencia consciente, la imitación en los términos aquí empleados. Se produce entonces una transformación del sujeto agente que al imitar al ejemplo admirado tiene acceso a un mundo y a una idea de su futuro completamente distintos. Por eso es que el ejemplo representa el fin último del imitador ya realizado: su descubrimiento supone una alteración del horizonte de comprensión, la iluminación de un nuevo sentido contenido en el ser y el hacer del ejemplo.
3. El momento de la extracción de la *ratio* que gobierna la normatividad del ejemplo y de enunciar su ley. Esto es, ser capaz de comprender y explicar cuáles son los deberes que, idealmente, emanan de esa ley, aunque no siempre se observen. Lo que incluye la pretensión de que en la comunicación y argumentación de la ley del ejemplo a los demás sujetos esa ley pueda ser también aceptada racionalmente por ellos.
4. El momento crítico o el de la confrontación con la experiencia de la vida. Este es el momento de tomar conciencia de que la ley enunciada por el ejemplo debe pasar la prueba no sólo de la generalidad de sus dimensiones sino también del paso del tiempo. Con frecuencia, el ejemplo admirado en una etapa de la vida demuestra carecer de suficiente generalización para ser admirado en otra. Por lo que no acaba, en la experiencia, de resultar definitivo. Esto hace que la experiencia de los distintos ejemplos elegidos a lo largo de la vida afecte al deseo imitativo y a la racionalidad de la acción. Un deseo y una acción que al ser pulidos y renovados por el paso de un modelo a otro deja un «un cierto saber *pragmático* que cabe denominar *experiencia de la vida*, y que consiste en una cierta sabiduría, útil para la vida, adquirida por la experiencia de los sucesivos modelos adoptados como prototipos» (Gomá, 2003, p. 551).

Es, entonces, la racionalidad, surgida de la confrontación del ejemplo con la vida, lo que hace compatible la imitación con la autonomía. Una autonomía que, en tanto que autogobierno consciente, permite elegir a quién se imita, pero no el hecho de imitar. Pues es la imitación, por paradójico que parezca, la que nos posibilita ese espacio de autonomía al enfrentarnos racionalmente a la red de influencias en la que estamos arrojados y la que nos permite elegir, de entre nuestros contemporáneos, los ejemplos que mejor se ajustan a nuestro ideal. La autosuficiencia del genio romántico no expresa un ideal realizable de autonomía. Escapar de una imitación así entendida nos deja, sorprendentemente, en una autoculpable minoría de edad.

4.5. Vida buena: una oferta admirable de sentido

Como se ha visto, la actuación repetida con un ejemplo nos hace vivir su ser. Al actuar conjunta y repetidamente con él devenimos capaces de experimentar su ideal y aproximarnos, así, a la forma de vida buena que nos propone. Pese a ello, resta todavía decir qué tipo de vida es considerada como buena, al menos a tenor de las tres teorías de sobre la ejemplaridad moral hasta ahora analizadas.

Tanto Zagzebski como Gomá coinciden ambos en este punto: la vida buena es la vida ética. Sin embargo, aunque coincidentes, en sus posiciones se observan algunas diferencias que conviene analizar. Zagzebski sostiene, siguiendo la estela aristotélica, y consecuentemente con su teoría moral de la ejemplaridad, que la vida buena es la vida que desean las personas admirables. Lo que permite conectar lo deseable y lo admirable en una sola idea de bondad.⁶⁵ Para esta pensadora, los ejemplos «show us what desirable lives are by showing us what they desire» (Zagzebski, 2017, p. 158), convirtiéndolos en unas formidables piedras de toque que permiten detectar, cuando se hace presente, la vida ética o virtuosa.

La razón por la que Zagzebski realiza esta identificación es que, a su juicio, una vida admirable, una vida conforme a la virtud, es aquella que, en último término, más merece

⁶⁵ A este respecto véase la sección 4.2. *Virtus generalis* de esta parte de la investigación.

la pena desear.⁶⁶ De este modo, siendo el ejemplo moral el señalador natural de lo admirable, la vida deseada por la persona admirable es, en último término, una vida deseable para cualquier persona. Esto no significa que una vida admirable sea, de suyo, lo más deseable; de hecho, pueden pensarse ejemplos que lo contradigan fácilmente. Pero esa vida admirable está más cerca de una vida deseable que aquella que disfruta de todos los elementos para ser deseable y, aun así, no observa ni un ápice de admirabilidad.

Gomá, por su parte, se inspira en los estadios en el camino de la vida de Søren Kierkegaard (Copenhague, 1813 – 1855), para quién la existencia humana consta de tres estadios —estético, ético y religioso— que suponen una forma distinta de enfrentar la vida y experimentar sus dificultades.⁶⁷ Así, tomando como referencia estos estadios de Kierkegaard, Gomá sostiene que los únicos estadios en el camino de la vida de los que el hombre tiene experiencia mundana son dos: el estético y el ético.⁶⁸ Y que la vida buena coincide con el estadio ético, última etapa de la existencia mundana en la que, inhibiendo la espontaneidad del yo y elevándose a la generalización moral que proporcionan las instituciones objetivas de la eticidad de la polis,⁶⁹ los hombres experimentan la

⁶⁶ Aristóteles sostiene en la *Ética a Nicómaco* que «estimables y agradables son las cosas que les parecen tales al hombre virtuoso: para cada cual la actividad más deseable es la que se conforma a su disposición propia, y, claro, para el hombre virtuoso la que se conforma a la virtud» (1176b25 ss.). Así pues, el estagirita identifica lo deseable (lo propio de lo estimable y lo agradable) con lo admirable (lo que es conforme a la virtud), de tal suerte que, para el hombre virtuoso, lo deseable es lo admirable.

⁶⁷ Véase, entre otros, Søren Kierkegaard (2006), *O lo uno o lo otro. Un fragmento de vida* (2 vol.). Aunque la formulación más sistemática sobre los estadios del camino de la vida puede encontrarse en *Post scriptum: No científico y definitivo a «migajas filosóficas»* (2011).

⁶⁸ Frente al estadio ético, el estético se caracteriza por un yo espontáneo, adolescente, que, alérgico a toda generalización y especialización, quiere permanecer en su singularidad sin hacer nada por la comunidad a la que pertenece (Gomá, 2014).

⁶⁹ Principalmente, la especialización en el trabajo y la productividad al servicio de la polis. Esta idea puede encontrarse en los *Fundamentos de Filosofía del Derecho* de Hegel (1993), párrafo 190, y en Émile Durkheim, *La división del trabajo social* (1982).

Asimismo, puede decirse que en términos generales «la eticidad se realiza en tanto se lleve una vida ética, y en esta se unifican lo universal (el bien en su generalidad abstracta) y lo individual (la voluntad privada

negatividad de la realidad y con ella su propia finitud (Gadamer, 2003).⁷⁰ Es en la ciudad donde el ser humano, tomando «conciencia de la paradoja de ser al mismo tiempo *único y repetible*» (Gomá, 2014, p. 81), se emancipa de sí mismo y se vuelve cosa. Lo que hace que, para él, «su verdadero ser no reside en su yo sino en la cosa que produce, que se constituye en el principio rector que señala la orientación a todo su actuar» (Gomá, 2014, p. 102).

El estadio ético queda, para Gomá, ejemplarmente representado por la figura de Aquiles, quien, en el mito que lleva su nombre, abandona el gineceo por voluntad propia, dejando atrás la adolescencia y la posibilidad de ser inmortal —propios de la autodivinización del estadio estético—, a cambio de una elección consciente por la propia mortalidad. Lo que no puede sino hacerse —tal y como hizo Aquiles al decidir unirse a los griegos en su combate contra los troyanos— dándose a la polis, esto es, especializándose moralmente a través de un oficio o profesión. Pues el oficio, toda vez que nos cosifica y nos vuelve contingentes, nos permite, al mismo tiempo, experimentar el reino de la eticidad al abrirnos la posibilidad de comprobar en nuestras propias carnes que, aunque únicos, somos prescindibles. Renunciar a la inmortalidad y ser útiles a la comunidad a través de la dedicación a un oficio. Ese es el destino, según Gomá, de toda vida que aspire a ser buena.

En definitiva, a lo que nos acerca la acción imitativa, cuya finalidad es la apropiación de las virtudes encarnadas en el individuo ejemplar, es a intentar vivir una vida íntegra, uniforme, con propósito y enfocada a los demás. Es decir, al intento de hacer real el deseo de tener un yo ajustado, consistente y continuo en el tiempo que sea capaz de integrar pasado, presente y futuro (Arendt, 1996) y de armonizar, en un mismo centro, las propias creencias, deseos, valores y comportamientos (Schiller, 2018). Los ejemplos morales muestran, con frecuencia, ese tipo de integridad. Y al hacerlo se ofrecen a los demás como

del bien) (...), para dar lugar a las formas históricas, entre las que se encuentran instituciones fundamentales de la sociedad moderna como el Estado, la familia y la sociedad civil» (Serrano, 2020, p. 56).

⁷⁰ A este respecto concluye Gadamer, tras indagar en el concepto de experiencia en distintos autores occidentales, que «La experiencia es, pues, experiencia de la finitud humana. Es experimentado en el auténtico sentido de la palabra aquél que es consciente de esta limitación, aquél que sabe que no es señor ni del tiempo ni del futuro; pues el hombre experimentado conoce los límites de toda previsión y la inseguridad de todo plan» (Gadamer, 2003, p. 433).

una oferta admirable de sentido, es decir, como una uniformidad existencial que, frente a los elementos erosionantes que nos rodean (Esquirol, 2015), generan con su vida una fuerza de persuasión que atrae a todos con su ejemplo, invitándoles a su seguimiento sin imposición alguna (Warnick, 2008). De ahí que «La conexión establecida entre el ejemplo y la ejemplaridad desencadena a su alrededor una descarga carismática, un encantamiento magnético, mucho más eficaz en la reforma de la vida de los ciudadanos que toda la coacción administrada por los poderes públicos» (Gomá, 2009, p. 294).

Sin embargo, la vida ética, la vida buena, esa vida a la vez admirable y deseable que renuncia a la inmortalidad y que se da a la comunidad puede tener distintos géneros.⁷¹ Y en función del género existencial que se elija, cada uno proyecta un todo de sentido sobre el mundo que se manifiesta, cotidianamente, en una determinada forma de vivir, ser y hacer. En el caso de los maestros, tema principal de esta investigación, esa forma de vivir, que tiene que ser ética para ser ejemplar, es, también, como se verá en la segunda parte de esta tesis, pedagógica, pues resulta de su dedicación al oficio de profesor. Puesto que de la forma de vida que guardan los maestros, cuya ejemplaridad surge de un estilo de vida, de un *ethos*, que ha sido capaz de triunfar sobre su «vulgaridad de origen» (Gomá, 2009, p. 316), puede suponerse, junto a una suerte de virtudes morales e intelectuales en armonía, una oferta de sentido que las personas que les rodean atesoran, con frecuencia, como su máspreciado legado.

⁷¹ Tales géneros dependen, básicamente, de la especialización ética, es decir, del oficio que la persona ejemplar desempeña en su vida.

5. Síntesis de la primera parte

El objetivo de esta parte era llevar a cabo una caracterización de los distintos elementos que conforman el fenómeno de la ejemplaridad moral. A continuación, se detalla el camino realizado y los resultados alcanzados:

En primer lugar, se derivaron, de la definición etimológica y de diccionario, tres usos del concepto de ejemplaridad: conceptual, artístico/técnico y moral. Tras haber sido analizados someramente, se indicó que el interés de este trabajo se centra en el ejemplo moral, motivo por el que se procedió a su estudio.

Tal estudio se realizó trayendo a colación tres teorías contemporáneas de la ejemplaridad moral que descansan sobre la idea de que el ejemplo encarna a una suerte de verdad moral que es vista por los demás como digna de aprecio y autoridad. A juicio de esta investigación es este, y no otro, el carácter ejemplar que el maestro demuestra.

De ahí que, después de haber examinado la teoría de Javier Gomá (2003, 2009, 2014) sobre el *ejemplo moral como ser prototípico*, la de Linda Zagzebski (2017) sobre el *ejemplo moral como ser admirable* y la de Bryan R. Warnick (2008) sobre el *ejemplo moral como vía de acceso práctico y epistémico*, se haya llevado a cabo una síntesis propia que sitúa en cinco los elementos esenciales que caracterizan el fenómeno de la ejemplaridad moral. Lo que significa que, si alguno de ellos falta, no puede hablarse propiamente de ella. Estos cinco elementos son la publicidad, la virtud general, la admiración, la imitación y la vida buena. A continuación, se describen someramente:

- Todo ejemplo moral es *público* porque es la polis, ciudad o espacio público su ámbito de emergencia. Es en la ciudad donde se reconoce su verdad moral o ejemplaridad. Por lo que concebir un ejemplo privado es tan inviable como concebir un lenguaje privado: todo ejemplo lo es en y para la polis.
- Todo ejemplo moral tiende a la *virtus generalis* o excelencia ciudadana, es decir, a reunir ese conjunto de rasgos morales e intelectuales surgidos de la autolimitación y especialización personal y matizados por negatividad y la resistencia experimentadas en el seno de la polis. Tal especialización toma, en esta

tesis, la forma de oficio. Pues es el oficio el que permite a los seres humanos vivir la experiencia de generalizarse (por ser útiles a los demás) y de concretarse (por especializarse profesionalmente) al mismo tiempo.

- Todo ejemplo moral es *admirable* porque a partir del valor moral que, en forma de virtudes, captamos en él y sentimos que nos eleva emocionalmente advertimos en nosotros el impulso sentimental de transformar nuestra propia subjetividad con arreglo a dichas virtudes.
- Todo ejemplo moral es *imitable* porque la finalidad de la admiración es la imitación, es decir, la apropiación de las virtudes encarnadas en el individuo admirado y sobre el cual el admirador proyecta su yo futuro. Tal apropiación se realiza mediante la coejecución, esto es, la acción conjunta y repetida que, fruto del reconocimiento del ejemplo, el imitador lleva a cabo con el fin de transformarse a sí mismo y, consecuentemente, tener acceso al mundo y a la verdad moral que el ejemplo encarna.
- Todo ejemplo moral propone un ideal de *vida buena*. Esa vida buena es experimentada por quien lo admira e imita como una oferta de vida y de sentido, es decir, como una invitación a vivir de manera íntegra y con propósito, tratando de uniformizar su existencia alrededor de una especialización útil a los demás que le permita, al mismo tiempo, concretarse y generalizarse.

En definitiva, todas estas características servirán para elevar el oficio de profesor a un plano en el que pueda ser considerado una forma particular de vida —a la que en esta investigación se ha llamado pedagógica— capaz de hacer coincidir, en un mismo ser, especialización y generalización.

SEGUNDA PARTE:
EL OFICIO DE PROFESOR

El objetivo de este apartado es estudiar la naturaleza oficio de profesor con el fin de comprender las distintas implicaciones que este tiene sobre la *téchne* y el *ethos* que caracterizan la figura del maestro. Para ello, se identificarán y expondrán siete dimensiones (escuela, amor, vocación, relación, seducción, transmisión y atención) extraídas de los textos de algunos filósofos contemporáneos de la educación que han desarrollado una aproximación morfológica y material al oficio con el propósito de analizarlas hermenéutica y fenomenológicamente desde una vertiente pedagógica, es decir, situando el acento en qué implicaciones pedagógicas tienen dichas dimensiones en la vida de quien lo ejerce, especialmente cuando son incorporadas en sus propias maneras de ser y hacer. Maneras que, con el tiempo, terminarán otorgándole un carácter particular de profesor. Se evitarán, por tanto, lecturas históricas, sociológicas y psicológicas del oficio que, aunque indudablemente importantes, quedan fuera del objetivo de este trabajo. La intención de todo ello es responder a la pregunta de en qué consiste, pedagógicamente hablando, el oficio de profesor y, a través de eso, contribuir a esbozar la *téchne* y parte del *ethos* que singularizan la figura del maestro.

1. Etimología y aproximación conceptual

Antes de entrar a examinar las distintas dimensiones que configuran la naturaleza del oficio de profesor se antoja necesario indagar en la etimología de las dos palabras que son utilizadas para nombrarlo, por si ellas pudieran proporcionar algo de luz sobre la cuestión que ocupa a esta parte de la tesis.

Según el *Breve diccionario etimológico de la lengua española*, la etimología del término ‘oficio’ proviene del latín *officium*, que significa ‘servicio o función’ y que es contracción de *opificium*, palabra compuesta por las partículas *opus* (obra), *facere* (hacer) y el sufijo «-io» (acción o efecto). Por lo que, en virtud de su origen etimológico, puede decirse que el vocablo oficio refiere a una actividad que se lleva a cabo para realizar una obra, un servicio o una función.

Por su parte, el diccionario de la lengua española elaborado por la Real Academia Española recoge diversas acepciones de la palabra ‘oficio’, entre las que cabe destacar, para los propósitos de esta investigación, las siguientes:⁷²

m. Ocupación habitual.

m. Habilidad y destreza logradas por la práctica de una actividad o profesión. Un escritor con mucho oficio.

Según estas dos fuentes lingüísticas, la palabra ‘oficio’ es un término que aglutina dos significados muy interesantes desde el punto de vista de esta investigación. Por un lado,

⁷² El resto son:

1. m. Cargo, ministerio.
2. m. Profesión de algún arte mecánica.
3. m. Función propia de alguna cosa.
4. m. Comunicación escrita, referente a los asuntos de las Administraciones públicas.
5. m. Pieza que está aneja a la cocina y en la que se prepara el servicio de mesa.
6. m. Rel. oficio divino.
7. m. desus. Lugar en que trabajan los empleados, oficina.
8. m. pl. Funciones de iglesia, y más particularmente las de Semana Santa.

el referente a la ocupación (la actividad que se lleva a cabo con el fin de realizar una obra); por el otro el relativo al sujeto que la realiza apuntando a las habilidades y destrezas desarrolladas por el susodicho en el ejercicio de la citada actividad.

La etimología de ‘profesor’, por su parte, proviene del latín *professor* y significa ‘declarar o enseñar en público’. Este sustantivo está compuesto por el prefijo «pro-», que significa ‘hacia delante, a la vista’, por la raíz del verbo *fatēri*, que significa ‘hablar, admitir, confesar’ y por el sufijo «-tor», que refiere a la persona agente o que realiza la acción (Corominas, 1987). En su origen probablemente se utilizaba para designar a aquellos que mostraban y confesaban públicamente (delante de los demás) sus creencias y fe al cristianismo. Pero desde una perspectiva secular como la que se adopta en este trabajo, el profesor es, según su etimología, alguien que profesa, esto es, alguien que habla, declara o enseña en público.

En cuanto al diccionario de la lengua española, la única acepción que contiene esta palabra recoge lo siguiente:

m. y f. Persona que ejerce o enseña una ciencia o arte

Así, a la vista de estas dos fuentes, puede decirse que profesor es quien ejerce o enseña una ciencia o arte y lo hace públicamente, es decir, delante, junto o frente a otros.

Conforme a lo visto en esta breve incursión a las etimologías y las definiciones de los términos que componen la expresión «oficio de profesor», puede afirmarse que la conjunción de tales términos refiere a dos realidades que, aunque vinculadas, mantienen ciertas diferencias. Por un lado, la expresión ‘oficio de profesor’ refiere a la actividad misma de ejercer o enseñar públicamente una ciencia o arte. Por otro lado, dicha expresión también apunta a las habilidades y las destrezas que, en el desarrollo de esa actividad, han sido cultivadas como resultado de un periodo de práctica y dedicación orientado al ejercicio de tal actividad.

2. La naturaleza del oficio de profesor

La naturaleza del oficio de profesor recoge la *téchne* y parte del *ethos* del maestro.⁷³ Es, por lo tanto, el modo en que se articula su ejemplaridad, la forma en la que elige especializarse en una actividad y ser útil a la comunidad. El oficio de profesor coincide, por esta misma razón, con el oficio del maestro, aunque no todo el que ejerce el oficio de profesor sea, como se verá a lo largo de esta tesis, de suyo maestro.⁷⁴ Así las cosas, la pregunta que se tratará de responder en esta parte es, ¿en qué consiste el oficio de profesor? Y su intento de respuesta surge de la vinculación de una serie de autores contemporáneos que han desarrollado una aproximación morfológica y material al oficio centrada, principalmente, en su naturaleza filosófica y pedagógica y no tanto en sus aspectos históricos, psicológicos y sociológicos. Aspectos, estos, que, aunque indudablemente interesantes, se mantienen apartados del foco de esta tesis. De ahí que, en lo que sigue, se pretenda caracterizar el oficio de profesor desde una perspectiva centrada en abordar lo que el oficio de profesor implica pedagógicamente para aquel o aquella que lo ejerce. Implicaciones que, como se verá, tienen en la escuela, el amor, la vocación, la relación, la seducción, la transmisión y la atención sus notas esenciales.

⁷³ A parte de las razones aludidas en la sección 2. *Hacia una pedagogía como forma de vida* contenida en el *Preámbulo: Una aproximación a la pedagogía como forma de vida*, para justificar el uso del término ‘oficio’, cabe decir, además, ahondando en esta justificación, que con su uso y la evitación consciente y premeditada del término ‘profesión’, quizás contaminado por la ideología del ‘profesionalismo’, la ‘expertez’ o el ‘especialismo’ (Larrosa y Rechia, 2018), se quiere hacer referencia a aspectos que tienen que ver con la materialidad del trabajo, con la tradición en la que este se inscribe, con la huella que el profesor pone en lo que hace, con su presencia corporal. Así como a los gestos que constituyen el oficio y a las maneras que cada uno desarrolla y encarna como resultado del largo aprendizaje de tales gestos.

⁷⁴ A este respecto cabe advertir que pese a que algunas de las citas que se utilizarán en este apartado hablan de maestro, el sentido que se les proporciona en esta tesis refiere únicamente al oficio que tanto maestro como profesor comparten y no al ser del maestro o a su actividad relacional, cuestiones a las que se le dedicará exclusivamente la tercera parte de esta investigación, titulada *El maestro y la pedagogía como forma de vida*.

2.1. Una cuestión escolar

Non vitae sed scholae discimus

Séneca

De igual manera que todo lo que existe, existe en algún sitio, todo oficio realmente existente se lleva a cabo en algún lugar. En el caso del profesor, su oficio no se ejerce en el seno de un taller, de un obrador o de una fábrica, sino en el interior de la escuela. El profesor es, pues, un artesano de lo escolar. Pero ¿qué es la escuela? O, mejor aún: ¿qué es lo que hace la escuela en y por sí misma, qué finalidad tiene en tanto que escuela y cómo se relaciona todo ello con el oficio de profesor?

Des de la perspectiva que se adoptará en esta investigación, y que toma como referente las reflexiones de Jan Masschelein y de Maarten Simons,⁷⁵ dos autores contemporáneos que han desarrollado una aproximación morfológica y material a la institución escolar, la escuela no es sólo el lugar en el que se educa a las jóvenes generaciones sino también (y especialmente) el lugar en el que el mundo se ofrece como bien común.⁷⁶ Actividades, ambas, que, como se verá a continuación, no pueden realizarse sino a través de una serie de operaciones que el profesor debe llevar a cabo y que acaban constituyendo lo que podría ser denominado como la esencia ‘escolar’ del oficio de profesor.

2.1.1. Suspensión y profanación

La escuela es una invención política surgida en la polis griega (Masschelein y Simons, 2015). En efecto, al abrigo de otros inventos griegos, como la filosofía, el teatro y la democracia, las escuelas se constituyen, en sus inicios, como una forma institucionalizada de tiempo libre. Un tiempo otro respecto de la sociedad, de la producción y del hogar que

⁷⁵ Especialmente la desarrollada en su libro *Defensa de la escuela. Una cuestión pública* (2014). Es también remarcable, aunque no se utilice en esta investigación, el trabajo de Jaume Trilla: *Ensayos sobre la escuela: el espacio social y material en la escuela* (1986).

⁷⁶ Esta aproximación bebe, fundamentalmente, de Hannah Arendt (1996).

iguala provisionalmente a los hombres, cuyos orígenes, razas o naturalezas son siempre desiguales.⁷⁷

El hecho de que la escuela sea fundamentalmente tiempo conecta con la primera de sus notas características: su forma eminentemente suspensiva. La escuela, en aras de producir tiempo libre, pone en suspensión los roles y los usos previamente asignados (Larrosa, 2019).⁷⁸ Pues para que la escuela sea verdaderamente escuela, es decir, un tiempo liberado, en ella los jóvenes deben dejar de ser «hijos de» para devenir «estudiantes», los adultos deben dejar de ser «trabajadores productivos» para pasar a ser «profesores» y los «conocimientos» y «habilidades» deben dejar de ser útiles al servicio del mercado para convertirse en «materias de estudio» (Terigi, 1999). La escuela es, así, un tiempo que suspende el peso de las reglas sociológicas, económicas, familiares y culturales. Un tiempo en el que profesores, estudiantes y materias pueden hacerse, sustraídos de estos condicionantes, públicamente presentes.

Sin embargo, esa presencia pública necesita, junto a la suspensión, de otra operación para poder llegar a ser posible. Una operación que constituye, según Masschelein y Simons, la segunda de las notas características de la escuela: la *profanación*. La profanación significa que en la escuela los conocimientos y las destrezas se hacen públicas, esto es, abiertas a todos y del todo.⁷⁹ Lo que implica que, en la escuela, a los conocimientos y a las destrezas, siempre asociados a una utilidad económica o social, se las libera de un uso productivo y se las pone a disposición de las nuevas generaciones para que les den un uso libre y novedoso (Ordine, 2013). No obstante, para que este uso pueda llegar a darse necesita previamente que las cosas lleguen a las nuevas generaciones por sí mismas, sin

⁷⁷ Aproximación deudora de Jacques Rancière (2007), quien entiende la *scholé* como una condición: la condición de aquellos que tienen tiempo libre y son iguales en tanto que lo tienen, lo que les permite consagrarse al placer del estudio. La escuela moderna sería, en este sentido, heredera de la *scholé* aristocrática. Pues iguala a aquellos a los que acoge especialmente por lo que hace a su separación respecto de la vida productiva. Sobre esto véase también Jacques Rancière (1988).

⁷⁸ La «suspensión significa tornar algo (temporalmente) inoperante o, en otras palabras, retirarlo de la producción, liberarlo, sacarlo de su contexto de uso normal» (Masschelein y Simons, 2014, p. 34).

⁷⁹ Masschelein y Simons extraen y reformulan educativamente esta idea que ha sido filosóficamente elaborada por Agamben: Agamben, G. (2006). *Profanaciones*. Anagrama.

condicionantes sociales, políticos y económicos, sin imposiciones por parte de los adultos. Eso es, precisamente, lo que hacen la suspensión y la profanación, dos operaciones escolares que ofrecen, a las nuevas generaciones, la oportunidad de relacionarse por primera vez con el conocimiento por el conocimiento mismo o, lo que es lo mismo, de estudiar (Bárcena *et al.*, 2020)

2.1.2 Métodos y tecnologías escolares

Sólo se puede estudiar si hay un *algo* que estudiar. Un *algo* que sea en algún sentido valioso y merezca, en consecuencia, nuestra atención. Ese *algo* es, según los autores citados, el mundo.⁸⁰ No obstante, para que el mundo merezca nuestra atención debe ser presentado de un modo particular. De eso se encargan —y son la tercera nota característica de la escuela— las *tecnologías escolares*, esto es, los métodos que, usados convenientemente por el profesor, permiten generar interés y abrir y presentar el mundo escolarmente, convirtiéndolo en materia escolar. Estos métodos, demasiado numerosos como para poder ser recopilados, comparten las siguientes características (Masschelein y Simons, 2014):

1. Ponen en juego la materia de estudio y la relación que el estudiante establece con ella.
2. Están conectados con el mundo vital de los jóvenes con el fin de apartarlos de su mundo de experiencia. Tienen, por lo tanto, un doble carácter aproximador y sustractor.
3. Hacen posible la experiencia de la acción y del aprendizaje.
4. Son experimentales por naturaleza: su empleo se basa en el ensayo y el error. En ese sentido, requieren esfuerzo y paciencia.
5. Son autotélicos: se emplean por sí mismos. Su finalidad no se encuentra fuera de sí.
6. Requieren trabajo por parte de los estudiantes, que deben dar forma algo a la vez que se dan forma a sí mismos.

⁸⁰ De nuevo, aquí los autores, siguiendo a Arendt (2006), entienden «mundo» por ese contexto simbólico y cultural público, común a todos, en el que los seres humanos se encuentran inmersos y que configura la conciencia del yo de los individuos.

7. Están íntimamente relacionados con las tecnologías del yo (Foucault, 1990). Es decir, se basan en movimientos repetitivos que, al incorporarse, acaban dando forma al estudiante.
8. Ejercen presión: suponen un empuje para el estudio y para la práctica de la materia escolar.
9. Implican disciplina, esto es, imponen reglas escolares asociadas a un método cuya finalidad es hacer posible la presentación del mundo. Buscan, por lo tanto, centrar la atención, minimizar la distracción y mantener el silencio.

Así, puede decirse que los métodos y las tecnologías educativas son técnicas (*téchne*) que, usadas por los profesores, permiten involucrar y comprometer a los jóvenes presentándoles el mundo de una manera que les permita centrar su atención. Solo así la escuela puede generar interés y hacer posible la formación. En ese sentido, los métodos y las tecnologías escolares están diseñadas para hacer posible el tiempo libre y permitir al estudiante tener la experiencia del «ser capaz» (Masschelein y Simons, 2014).⁸¹ No son, por lo tanto, técnicas que permitan manipular prometeicamente la naturaleza, sino que se trata de unos artefactos técnicos inventados por los hombres con el fin de influir en sí mismos, moldearse y permitirles así adquirir su propia forma (Sloterdijk, 2012).

2.1.3. La formación: el sentido social de lo escolar

A través de estos métodos y tecnologías la escuela ayuda a los estudiantes «a escapar de su mundo vital y de su (aparentemente predestinado) lugar y destino en el orden social» (Masschelein y Simons, 2014, p. 60). Pues, contrariamente a lo que acostumbra a pensarse, el sentido social de lo escolar no es la *utilizabilidad*, entendida como el desarrollo en los estudiantes de las competencias cívicas y profesionales que les permitan

⁸¹ A este respecto Simons y Masschelein sostienen que lo que hace de la escuela ese invento tan extraño es una idea utópica, y por tanto una creencia y no una realidad efectiva, que puede formularse de la siguiente manera: «Cualquiera puede aprender cualquier cosa» (Verburgh et al., 2016). Es decir, lo que hace de la escuela una verdadera escuela es la idea según la cual la capacidad para aprender de los seres humanos es incondicional y su objeto no está predeterminado de antemano. Que «cualquiera puede aprender cualquier cosa» supone, entonces, que no hay predestinación posible (ni cultural ni natural) para el ser humano. Sino que, por el contrario, es necesario aprender libremente para dar forma al propio destino, para darse forma a sí mismo. El lugar de ese aprendizaje libre es la escuela, definida como el lugar en el que cualquier persona puede encontrar su destino y codefinir su futuro teniendo experiencias de «ser capaz».

convertirse en miembros de pleno derecho de la sociedad y del mercado (Laval, 2004). Antes bien, el sentido social de la forma escuela es la formación:

La formación -como una especie de auto-modelado o de «puesta en forma»- tiene que ver, en realidad, con la preparación. Ciertamente, puede adoptar la forma de una preparación para aspectos muy específicos de la educación superior o del mercado laboral, pero ésta no es la principal preocupación de la escuela. Lo importante, más bien, es la preparación en sí misma. Dicha preparación tiene que ver con el estudio y con la práctica y, para definirse realmente como estudio o como práctica, hay que neutralizar o poner entre paréntesis la orientación hacia la productividad, la eficiencia y la utilizabilidad. La escuela, podríamos decir, es la preparación por la preparación. Esta preparación escolar significa que los jóvenes «se ponen en forma», y esto quiere decir que son habilidosos y que están bien educados. Pero esa habilidad y esa capacidad no están vacías, no son competencias formales, sino que, al contrario, siempre adoptan su forma en relación a algo, es decir, a una materia. (Masschelein y Simons, 2014, p. 83)

En la escuela, el objetivo de la formación se encuentra en concentrarse en algo específico (una materia escolar) y en profundizar y comprometerse en ella a través de la práctica y el estudio. Estudiar implica un tipo de aprendizaje particular, un aprendizaje en el que se desconoce de antemano lo que se aprenderá (Larrosa y Venceslao, 2021). Estudiar es, en ese sentido, un acontecimiento sin una función definida que sólo puede tener lugar sin un propósito final ni una funcionalidad externa preestablecidos. Por lo tanto, en la escuela, la formación a través de la práctica y el estudio no tiene una finalidad. Se trata únicamente de adquirir conocimiento por el amor al conocimiento y habilidades por amor a las habilidades, sin una meta clara o un destino prefijado (Masschelein y Simons, 2015).

La formación es, entonces, un acontecimiento de pura preparación, una preparación abierta a cualquier destino que tienen en el estudio y en la práctica de una materia su principal orientación. Esa apertura hace que la formación también tenga que ver con probar los límites, con jugar con ellos porque sí, sólo para ver qué pasa (Masschelein, 2010). Pues los límites son fundamentales en la formación de los jóvenes, especialmente en la medida en que forman parte esencial de la realidad y de la condición humana y en la medida, también, en que en «acotar las posibilidades de desarrollo de una determinada acción, [los límites] nos permiten intuir, vislumbrar, a su vez, otro tipo de acotaciones, otras posibilidades —con sus correspondientes normas—, del desarrollo humano»

(Reyero y Gil, 2019, p. 225). Por lo que la acción sobre los límites tiene de algo así como de prueba sin objetivo. Es, en el fondo, una investigación personal sobre la verdadera capacidad de hacer. Un paso más, en definitiva, en el proceso del estudiante para estar «en forma».⁸²

2.1.4 El papel de la pedagogía en la escuela

Todo lo dicho anteriormente no es posible sin la última de las notas características de lo escolar: su función eminentemente pedagógica. Pero ¿en qué consiste lo pedagógico en la escuela? Tratando de cerrar el círculo de «lo escolar», Masschelein y Simon sostienen que el papel de la pedagogía consiste en hacer del tiempo libre una realidad. En este sentido, sostienen que la «pedagogía tiene que ver con proteger lo escolar de la escuela (expresado negativamente) o con contribuir a materializarlo (expresado positivamente)» (Masschelein y Simons, 2014, p. 90). Por lo que la función de la pedagogía es hacer que ese tiempo libre esté disponible para los jóvenes, es decir, que puedan disponer de un tiempo en el que desarrollarse como individuos y ciudadanos al margen de las distintas exigencias familiares, sociales y laborales.

Ese tiempo libre, sin embargo, debe usarse, en un primer momento, en algo que vaya más allá de uno mismo. Debe dirigirse al mundo, posibilitando así la tarea de inmiscuirse en algo que sea importante, valioso en y por sí mismo. El tiempo que debe proteger la pedagogía es un tiempo que olvide la noción de tiempo, que escape de su destino preconfigurado, de sus asignaciones realizadas de antemano. Sólo de este modo puede crear las oportunidades para que surja, en los estudiantes, el amor y el interés por el

⁸² Lo contrario al estar «en forma», dice el filósofo José Ortega y Gasset, es caer en la chabacanería, en la falta de honor, de respeto, tanto a las cosas como a sí mismo. El problema de la chabacanería es que se acostumbra a sí misma, se encuentra cómoda en sí misma, tiende a generalizarse, a eternizarse. Por eso es necesario hacer un esfuerzo por estar «en forma». Pero la «buena forma» debe ser conquistada. Lo que supone que el individuo se ha de recoger y concentrar sobre sí mismo, se ha de entrenar, debe renunciar a muchas cosas, vivir sobre él, cuidadoso, tenso. Al individuo nada le puede ser indiferente, porque cada cosa o bien es favorable a su forma o bien se la hace perder. Estar en forma es, en definitiva, no abandonarse en nada. Pues el abandonarse, el hacer las cosas de cualquier modo, el «qué más da», el «qué importa», el «ya está bien», todo eso es justamente lo que lleva a la chabacanería (Ortega y Gasset, 1960).

mundo. Así, proteger lo escolar de la escuela supone «abrir el mundo» y «traer el mundo a la vida». Y eso es precisamente lo que sucede en el «tiempo escolar»:

el tiempo libre en tanto tiempo escolar no es un tiempo para la diversión o para la relajación, sino un tiempo para prestar atención al mundo, para respetarlo, para estar presente en él, para encontrarlo, para aprenderlo y para descubrirlo [...] Al abrir el mundo a los niños y a los jóvenes (y, como hemos dicho antes, eso no equivale a hacer que les resulte familiar; es traer el mundo a la vida y hacer que les hable y les interpele), esos niños o jóvenes podrán experimentarse a sí mismos como una nueva generación en relación al mundo y como una generación capaz de un nuevo comienzo. En el tiempo libre que la escuela hace, los niños y los jóvenes experimentan un compromiso o una implicación con el mundo (con las matemáticas, el lenguaje, la cocina, la carpintería) y no sólo descubren que tienen que ser iniciados en el mundo, sino que también son capaces de empezar. (Masschelein y Simons, 2014, p. 91-92)

Esto concreta la labor escolar del oficio de profesor en dos tareas. La primera de ellas consiste en «liberar al niño de cualquier saber experto que atribuya una función, una explicación o un destino inmediatos a lo que el niño hace» (Masschelein y Simons, 2014, p. 94).⁸³ De esta guisa, el niño puede quedar absorbido por el estudio y la práctica de lo que en la escuela se le propone, liberado de toda función, expectativa, utilidad o intención externa a sí mismo. La segunda supone «estimular el interés, y eso significa dotar de autoridad a las palabras, a las cosas y a los modos de hacer las cosas que son independientes de nuestras necesidades individuales y que contribuyen a formar todo lo que compartimos «entre nosotros» en nuestro mundo común» (Masschelein y Simons, 2014, p. 95). Pues al hacer eso no se sitúa la prioridad sobre las necesidades del estudiante,

⁸³ A este respecto afirma Jorge Larrosa que «la escuela es una invención griega que nace con ese presupuesto que Nietzsche considera como típicamente ateniense, ese postulado que dice que no hay nada dado en la naturaleza humana, ni como origen ni como destino, que nada está predestinado y que todo está abierto, es decir, que cualquiera puede aprenderlo todo, que cualquiera puede ser cualquier cosa. La escuela, precisamente, como ese extraño invento que suspende cualquier predestinación, cualquier vocación que pueda vivirse como dada o asignada. La escuela, en definitiva, como ese extraño lugar en el que se aprende que no hay vocación, que no hay destino, y que lo que uno llega a ser es el resultado de una construcción siempre contingente y arbitraria» (Larrosa, 2020, p. 94).

sino que se centra sobre la autoridad del mundo y sobre lo valioso y lo interesante que este contiene (Biesta, 2022a).

2.2. Una cuestión amorosa

No son métodos lo que faltan, sólo habláis de los métodos. Os pasáis todo el tiempo refugiándoos en los métodos cuando, en el fondo de vosotros mismos, sabéis muy bien que el método no basta. Le falta algo.

- ¿Qué le falta?

-No puedo decirlo.

- ¿Por qué?

-Porque es una palabrota.

- ¿Peor que «empatía»?

-Sin comparación posible. Una palabra que no puedes ni siquiera pronunciar en una escuela, un instituto, una facultad o cualquier lugar semejante.

- ¿A saber?

-No, de verdad, no puedo...

- ¡Vamos, dilo!

-Te digo que no puedo. Si sueltas esta palabra hablando de educación, te linchan, seguro.

-...

-...

-...

-El amor.

Daniel Pennac, 2008, p. 247-248

A pesar de la inactualidad y la mala prensa que esa palabra, casi impronunciable, pueda tener, Daniel Pennac (Casablanca, 1944) lo tiene muy claro: «La educación es un acto de amor». Por eso el diálogo acabado de referir, ofrecido al final de la novela a modo de profesión de fe, supone el valiente cierre de un texto que ha recogido, a lo largo de sus páginas, las diferentes maneras en las que esa embarazosa palabra se materializa en el ámbito de lo escolar y, especialmente, en el oficio de profesor.

Valiente, en particular, por las dificultades que se tienen para amar en nuestra época, marcada por una relación instrumental y de dominio con las cosas y con nosotros mismos que deja muy poco espacio a otras formas de relación (Fromm, 2014). En efecto, el amor parece ser una suerte de obstáculo para relacionarnos directamente con el mundo y, quizás por eso, en los últimos tiempos ha sido reducido a lo sentimental, a lo psicológico, y a lo emocional (Luri, 2021). Tendemos a des-erotizar nuestras relaciones, lo que supone que las cosas del mundo dejan, con frecuencia, de interesarnos, de abrirse a nosotros, de decirnos algo (Roura-Parella, 2020). Esto también ocurre, claro, con las cosas que implican al oficio de profesor. Por eso resulta interesante pensar el oficio de profesor a través el alegato con el que Pennac termina su libro. Porque de ese modo, yendo un poco a contracorriente de los tiempos, nos invitamos a pensar el oficio de profesor como un oficio esencialmente amoroso que tiene en el mundo, la materia de estudio, los estudiantes y el propio oficio sus principales objetos de amor.

2.2.1 Amor mundi

Cada generación se siente destinada a rehacer el mundo. La mía sabe que no podrá hacerlo. Pero su tarea es tal vez mayor. Consiste en impedir que el mundo se deshaga.

Albert Camus (1957)

Dice Peter Sloterdijk (Karlsruhe, 1947) que la palabra mundo es, tal vez, «la más trivial y más profunda existente en todas las lenguas humanas» (2011, p. 105). Su trivialidad y profundidad se manifiesta no sólo en su doble etimología, que refiere tanto a lo que está limpio, cuidado y ordenado como al cofre en el que las mujeres guardaban su ajuar de cosmética y que podía servir para mover o trasladar cosas. Sino también en la extraña relación que los humanos establecemos con ese conjunto de cosas, conjunto que, si nos atenemos a su etimología, debemos ocuparnos de limpiar, ordenar, cuidar, guardar y trasladar para que exista.

Jorge Larrosa (Valderrobes, 1958), por su parte, caracteriza el mundo con cuatro notas esenciales. Afirma, en primer lugar, que el mundo es interés porque se identifica con aquello por lo que estamos comprometidos, ocupados, afectados. Sostiene, en segundo lugar, que es apertura porque es ilimitado; no se acota a nuestro entorno vital, ni a lo único relevante para nuestra supervivencia. Declara, en tercer lugar, que es plural porque los

seres humanos no sólo tenemos un mundo, sino que abrimos, revelamos y producimos mundos. Y observa, por último, que el mundo es *heterocronía* porque contiene una temporalidad otra a nuestra vida; es *eso* que está ahí antes de que nacióramos y que *eso* seguirá estando ahí cuando perezcamos (Larrosa, 2020).

Siguiendo esta caracterización podría sostenerse que el mundo es lo que se encuentra «en el espacio entre los hombres, pero también en el tiempo entre las generaciones» (Larrosa, 2020, p. 160). Un espacio y un tiempo que son frágiles y omnipresentes al mismo tiempo (Puig Rovira, 2021). Omnipresentes porque constituyen un espacio vital ineludible labrado de significados, normas, lenguajes, costumbres y prácticas en el que todos estamos inscritos sin reflexión previa.⁸⁴ Son el marco que compartimos con los demás y que sustentan la vida. Frágiles porque a pesar de su omnipresencia no quedan al margen de las agresiones del tiempo, agresiones que tienen que ver con la imposición de determinadas experiencias del mundo y el desprecio o la marginación de otras, con la voluntad de imponer un control técnico sobre todos los aspectos de la realidad y, finalmente, con la colonización de la mirada económica sobre otras formas de relación posibles.

Por eso es tan necesario amar el mundo (Arendt, 2006), es decir, preocuparse por la creación y el mantenimiento de ese espacio y tiempo comunes entre los hombres y entre las generaciones.⁸⁵ Pues el mundo, para que sea verdaderamente mundo —esto es, plural—, ha de ser público, común a todos. Un mundo que:

⁸⁴ A este respecto sostendrá Roura-Parella (2020) que «El mundo es un elemento inseparable del ser hombre. Para ningún hombre hay un estar fuera del mundo. Pertenece a la existencia del hombre el tener un mundo, su mundo. El mundo es un carácter de la existencia misma. A una existencia va ligado indisolublemente un mundo. El sujeto («existencia») necesita del objeto «para poder ser». Necesita del mundo» (p. 113). Y un poco más adelante: «El hombre vive el mundo, su mundo, como totalidad. Nunca notamos en el mundo exterior meras materias físicas, sino siempre contenidos significativos: instrumentos, armas, joyas, etc., o, para emplear un término de Heidegger; «Das zuhandene Ding». El hombre no vive, pues, en un mundo de materia física, sino en un mundo de objetos con sentido (...) El mundo en que vivimos es siempre una realidad significativa» (p. 114-115).

⁸⁵ Dice Arendt que el *amor mundi* «trata del mundo, que se forma como dimensión espacial y temporal, tan pronto como los hombres están en plural; no hace falta que estén los unos con los otros, o los unos junto a los otros, basta la pura pluralidad» (Arendt, 2006, p. 524). La pluralidad, concepto fundamental en el

sólo existe si somos capaces de cultivar, juntos, formas comunes de atención, de preocupación, de cuidado. El mundo común no está sino que se hace (o se dice, o se canta). Y haciendo mundo (o diciéndolo, o cantándolo) hacemos también posibilidades de mundo. Nosotros, los viejos, que somos los que ya estamos en el mundo, somos también los garantes del mundo, los responsables de entregar el mundo a los nuevos, de evitar su ruina y su desaparición. (Larrosa, 2020, p. 165)

La educación es, pues, esa ocupación de las viejas generaciones que no sólo hace posible que el mundo se transmita, que pase de generación a generación, que se reciba como una herencia y se entregue como un legado. Sino que también permite que el mundo, que nunca depende de sí mismo para aparecer, se (nos) haga presente de distintas maneras (Biesta, 2022a). Pues somos nosotros los que, con nuestra manera de ser en el mundo, de cuidarlo, y de interesarnos por él lo hacemos venir a la presencia de distintos modos. Es a través de la transmisión y la comunización del mundo (Garcés, 2022), es decir, a través de la educación, como cada tecnología, mitología, estilo de vida, idioma y cultura, presenta diversas opciones de mundo, lo que se traduce en diversas maneras de ser en él.

De ahí el papel esencial de la escuela entendida como marco espacial y temporal en el que se sitúa el oficio de profesor en todo esto. Pues como se dijo, la escuela es ese espacio y ese tiempo en el que el profesor puede hacer posible la educación. Una educación que aquí se entiende en sentido arendtiano como «el punto en el que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos sería inevitable» (Arendt, 1996, p. 208).

Es así como el carácter amoroso del oficio de profesor hace de este un oficio entregado a la transmisión y a la renovación del mundo (Larrosa y Rechia, 2018). De ahí que el oficio de profesor no esté únicamente para preparar para a los jóvenes para la vida o para

pensamiento arendtiano, refiere al hecho de que en el mundo coexistan diferentes puntos de vista, intereses y necesidades surgidas de la propia subjetividad, experiencia y perspectiva del mundo de cada individuo. Para Arendt, la pluralidad no implica simplemente la existencia de muchas personas, sino que se refiere a la capacidad de los individuos de actuar juntos y tomar decisiones políticas en un espacio público común. En este sentido, la pluralidad se opone a la uniformidad y la homogeneidad, y enfatiza la importancia de la diversidad y la diferencia en la vida social y política. El *amor mundi*, entonces, no es otra cosa que el cultivo y el cuidado, en el espacio y en el tiempo, de la pluralidad del mundo (Grijalba, 2022).

socializarlos o aculturarlos (Gimeno, 2000), aunque sean también tareas importantes. Sino que también lo está, y quizás incluso de forma destacada, para evitar la desaparición del mundo. Lo que significa que el oficio de profesor está, principalmente, para hacer del mundo un lugar interesante para los recién llegados, para mostrar su diversidad y apertura—convirtiéndolo en un espacio para el juego, la experimentación y la innovación— y para proporcionarle una mayor profundidad temporal, extendiéndolo hacia el pasado y el futuro y facilitando, así, el encuentro entre diferentes generaciones (Arendt, 1996). En el fondo, el cometido amoroso del oficio de profesor no es nada muy distinto de lo que decía Camus al principio de este apartado: «evitar que el mundo se deshaga».

2.2.2 Amor por la materia de estudio

Sin embargo, ese amor por el mundo se concreta, en el profesor, en forma de amor por una materia de estudio. Pues el oficio de profesor consiste, materialmente hablando, en amar una materia, en preocuparse por ella, en prestarle atención. El profesor es, sobre todo, un inspirado por su materia. Un entusiasta cuyo entusiasmo se revela en pequeños actos y gestos precisos que expresan su conocimiento y su implicación vital. Y que hace posible su principal cometido: dar voz al objeto de estudio o de práctica, es decir, poner a los estudiantes en contacto con la materia, haciéndoles perder la noción del tiempo al llevarlos a un presente que solicita su atención (Pennac, 2008).

El amor por la materia se manifiesta como respeto por la naturaleza del asunto o tema a tratar. Ese asunto que se pone sobre la mesa para el estudio y la práctica de los estudiantes debe ser visto como importante y valioso por sí mismo, como algo a lo que la nueva generación no ha de poder distraer su atención. Pero el amor a la materia también se manifiesta como pura devoción, esto es, como entrega absoluta a la asignatura y a los estudiantes a través de ella. El profesor es, así, un apasionado de su materia, de su naturaleza. Un inspirado por su asignatura que ama tanto lo que ella representa como su manera de ser un acercamiento concreto y material a la abstracción del mundo (Larrosa *et al.*, 2020).

Por eso al profesor que verdaderamente ama su asignatura se lo reconoce por estar presente en lo que hace, por demostrar quién es y qué representa a través de sus acciones. Ese profesor encarna la materia, la hace presente a los estudiantes a través de sus palabras

y sus actos.⁸⁶ En eso consiste, precisamente, el *amateurismo* del profesor. Un *amateurismo* que no puede alcanzarse sino a través de un enorme (y constante) esfuerzo de perfección:

Quizá se pueda reconocer al profesor amateur por la forma en que se prepara. No sólo prepara la clase, sino que se prepara también a sí mismo. Es alguien que se carga a sí mismo, y a su trabajo, de energía, alguien que trabaja su atención, su concentración y su devoción a fin de permanecer encarnado e inspirado ante la clase. Esta preparación no garantiza por sí misma una clase lograda, pero es necesaria para conseguirla. Tiene que ver con equiparse, literal y figuradamente. Y tiene que ver también con las pequeñas y, vistas desde la distancia, a menudo ridículas costumbres y hábitos -sí, incluso rituales- que los profesores observan antes de entrar en clase; las pequeñas cosas que les inspiran, los llevan al presente y les ayudan a estar presentes. (Masschelein y Simons, 2014, p. 74-75)

Así, el amor por la materia no sólo concreta el amor al mundo, sino que también posibilita el ejercicio del oficio porque es un amor que dota de contenido material la relación educativa. El amor por la materia revela una forma de ver el mundo y un deseo no sólo de conocerlo, sino también de transmitirlo. Por eso muchas veces la manera en la que el amor a la materia se manifiesta como disciplina encarnada en la propia persona del profesor, quien en su *amateurismo* ha hecho palabra y acto, a través de un largo y arduo proceso de práctica y estudio, las técnicas y las reglas que conforman el núcleo de su materia amada.

2.2.3 Amor por los estudiantes

El amor por los estudiantes es un amor basado en el compromiso, el *amateurismo* y el interés del profesor por la materia, cuya inspiración permite que los jóvenes se interesen,

⁸⁶ Escribe bellamente Pennac (2008), respecto de estos profesores que son capaces de encarnar su materia: «Di con tres más de estos genios entre los catorce y los dieciocho, en que repetí el último curso, tres nuevos salvadores de los que hablaré más adelante: un profesor de matemáticas que era las matemáticas, una pasmosa profesora de historia que practicaba como nadie el arte de la encarnación histórica, y un profesor de filosofía a quien mi admiración sorprende hoy tanto más cuanto no guarda recuerdo alguno de mí (eso me escribió), lo cual lo engrandece más aún a mi modo de ver, puesto que despertó mi espíritu sin que deba yo nada a su estima, sino todo a su arte» (p. 83).

inspiren y comprometan con ella.⁸⁷ El amor por los estudiantes es, por lo tanto, un amor entrelazado con el amor por la materia y, por ello mismo, un amor inseparable del amor por el mundo.

Buena prueba de esta intrincación se encuentra en el pensamiento de Hannah Arendt, quien, al situar el núcleo de la educación en la natalidad, en «el hecho de que hayan nacido seres humanos en el mundo» (Arendt, 1996, p. 186), lo que hace es acentuar el hecho de que los seres humanos llegan al mundo por nacimiento (Bárcena, 2006). Ser nacido es, para esta autora, ser traído al mundo. Por eso la educación, aparte de suponer una relación amorosa y responsable con esa nueva vida acabada de nacer, es, también, una responsabilidad asumida para con la perpetuación del mundo:

El niño comparte el estado de transformación con todas las cosas vivas; respecto de la vida y de su desarrollo, el niño es un ser humano que está en proceso de transformación, tal como una cría de gato es un gato en proceso de serlo. Pero el niño es nuevo sólo en relación con un mundo que existía antes que él, que continuará después de su muerte y en el cual debe pasar su vida. Si en este mundo el niño no fuera un recién llegado sino sólo una criatura viva que aún no ha alcanzado el punto máximo de su desarrollo, la educación sería sólo una función vital y no consistiría más que en la preocupación por el mantenimiento de la vida y el entrenamiento y práctica del vivir. Sin embargo los seres humanos a través de la generación y el nacimiento, y al mismo tiempo, los introducen también en el mundo. En la educación asumen la responsabilidad de la vida y del desarrollo de su hijo y la de la perpetuación del mundo. (Arendt, 1996, p. 197)

Eso quiere decir que la educación es, junto al mantenimiento y el desarrollo de la vida del infante, iniciación o introducción al mundo (Peters, 1965), es decir, transmisión de las maneras de hacer y de estar en el mundo que la humanidad ha descubierto como valiosas

⁸⁷ Acerca de esta cuestión explican Masschelein y Simons que para crear interés en el mundo común es importante que los profesores materialicen lo que les importa en el trato con las cosas y las prácticas. Pues al mostrar lo que es importante para ellos podrán dar autoridad necesaria a esas cosas y, de ese modo, se volverán interesantes para los jóvenes. De hecho, que en latín la palabra «inter-es» signifique, literalmente, ‘algo que existe entre nosotros’, demuestra que sólo podemos despertar el interés por el mundo común al mostrar nuestro amor y pasión por ese mundo (Masschelein y Simons, 2014).

e importantes.⁸⁸ En ese sentido iniciar en el mundo supone, como sostiene José Manuel Esteve (Melilla, 1951 - Málaga, 2010), animar a alguien a entrar en un campo nuevo sin que ello implique la aceptación incondicional de lo transmitido, sino la posibilidad de su renovación y su posterior transmisión.⁸⁹ El amor por los estudiantes significa, entonces, un compromiso con aquello que es valioso, esto es, con aquello que más comuniza el mundo y que mejor abre la posibilidad de su renovación y transmisión.

Por eso y por su inextricable relación con el amor por la materia, el amor por los estudiantes se expresa en pequeños gestos, en ciertas formas de hablar(les) y de escuchar(les) (Espot y Nubiola, 2019). El amor por los estudiantes no es grandilocuente; no se expresa con espectacularidad. Y tampoco está basado en la enseñanza. El amor por los estudiantes se dirige a todos y a nadie en particular. Es un amor sin objeto concreto. Lo cual no quiere decir que no atienda los problemas y las necesidades individuales, sino que estas no son, de ninguna manera, el origen de ese amor. Antes bien, el amor por los estudiantes implica, claro, el amor por el mundo y el amor por la materia, está entrelazado con ellos. Es un amor que se expresa en el hecho de abrir y compartir el mundo con ellos a partir de una asignatura concreta. Pero sobre todo es un amor que cree que todos los

⁸⁸ Dice Meirieu, al respecto: «la educación sólo puede escapar a las desviaciones simétricas de la abstención pedagógica (en nombre del respeto al niño) y de la fabricación del niño (en nombre de las exigencias sociales) si se centra en *la relación del sujeto con el mundo*. Su tarea es movilizar todo lo necesario para que el sujeto entre en el mundo y se sostenga en él, se apropie de los interrogantes que han constituido la cultura humana, incorpore los saberes elaborados por los hombres en respuesta a esos interrogantes... y los subvierta con respuestas propias (...) Esa es la finalidad de la empresa educativa: que aquél que llega al mundo sea acompañado al mundo y entre en el conocimiento del mundo, que sea introducido en ese conocimiento por quienes le han precedido... que sea introducido y no moldeado, ayudado y no fabricado. Que, por último, según la hermosa fórmula que propuso Pestalozzi en 1797, pueda “ser obra de sí mismo”» (Meirieu, 2007, p. 70).

⁸⁹ «Tan importante resulta iniciar a nuestros alumnos en el sentido de las materias de estudio como entender que el valor último de estas materias no es otro que hacer asequibles a las nuevas generaciones el compendio del pensamiento humano organizado en un esfuerzo de siglos, en el que acumulativamente hemos ido guardando nuestras mejores experiencias, nuestros mejores descubrimientos, las últimas conclusiones de una larga investigación iniciada hace veinticinco siglos sobre lo que le da calidad a la vida humana y lo que la desprecia» (Esteve, 2004, p. 148).

estudiantes deberían tener la posibilidad, ni que fuese una sola vez, de implicarse en la materia que el profesor ama.

2.2.4 Amor por el oficio

Hace ahora casi dos siglos, el poeta Joan Maragall (Barcelona, 1860 – 1911) escribía en un artículo titulado *Elogio del vivir* las siguientes palabras:

Ama tu oficio, tu vocación, tu estrella, aquello para lo que sirves, aquello en que realmente eres uno entre los hombres. Esfuérzate en tu quehacer como si de cada detalle que piensas, de cada palabra que dices, de cada pieza que pones, de cada golpe de tu martillo, dependiera la salvación de la Humanidad. Porque depende, créelo. Si olvidado de ti mismo haces cuanto puedes en tu trabajo, haces más que un emperador rigiendo automáticamente sus Estados; haces más que el que inventa teorías universales para satisfacer sólo su vanidad, haces más que el político, que el agitador, que el que gobierna. Puedes desdeñar todo esto y el arreglo del mundo. El mundo se arreglaría bien él solo, con sólo hacer cada uno todo su deber con amor, en su casa. (Maragall, 2008, p. 62)

El consejo, atemporal, sigue vigente a día de hoy, a pesar de que en pleno capitalismo cognitivo los oficios nos son cada vez más difíciles de identificar y a pesar también de que cada vez nos resulta más complicado comprometernos existencial y amorosamente con una actividad (Fumagalli, 2011). Por ello cabe afirmar que el amor por el mundo, la materia de estudio y los estudiantes es del todo imposible si antes el profesor no se compromete amorosamente con su oficio, si antes no se hace responsable de él, no acepta su deber para con él. Amar el oficio es, en ese sentido, casi comparable con profesar una fe. Dice Jacques Derrida (El Biar, 1930 – Paris, 2004), que profesar significa

declarar abiertamente, declarar públicamente (...). La declaración de quien profesa es una declaración performativa en cierto modo. Compromete, mediante un acto de fe jurada, un juramento, un testimonio, una manifestación, una atestación o una promesa. Se trata, en el sentido fuerte de la palabra, de un compromiso. Profesar es dar una prueba comprometiendo nuestra responsabilidad. «Hacer profesión de» es declarar en voz alta lo que se es, lo que se cree, lo que se quiere ser. (Derrida, 2002, p. 32-33)

Profesar fe en el oficio es, según lo manifestado por Derrida, declarar públicamente el compromiso y la responsabilidad para con él dando una prueba de la realidad de dicho compromiso, de la veracidad de tal responsabilidad. Por eso más adelante añadirá que

Aunque no sea imposible, no se hablará fácilmente de la profesión de obrero agrícola temporal, de cura o de boxeador, puesto que su saber-hacer, su competencia y su actividad no implican ni la permanencia ni la responsabilidad social que le reconoce una sociedad en principio laica a alguien que ejerce una profesión comprometiéndose libremente a realizar un deber en ella. Se hablará, por lo tanto, más fácilmente, y especialmente, de la profesión de médico, de abogado, de profesor, como si la profesión, más vinculada con las artes liberales y no mercenarias, implicase el compromiso de una responsabilidad libremente declarada, casi bajo juramento: en una palabra, profesada. En el léxico del «profesar» yo no subrayaría tanto la autoridad, la supuesta competencia y la seguridad de la profesión o del profesor cuanto, una vez más, el compromiso que hay que mantener, la declaración de responsabilidad. (Derrida, 2022, p. 48)

Amar el oficio de profesor supone, entonces, creer en oficio, defenderlo y comprometerse pública y libremente con él. Significa, más concretamente, responsabilizarse por él y tener fe en su capacidad para conservar y renovar el mundo y para dar tiempo a los jóvenes y dirigir su atención hacia lo valioso del mundo. Significa, dicho en otros términos, confiar en su potencia y capacidad. Pues son los profesores, y la fe que estos depositan sobre su oficio, los que, en su manera habitual de habitar la escuela, pueden o bien contribuir a que la escuela sea cada vez más escuela⁹⁰ o, por el contrario, a que la escuela se convierta en algo que, aunque homónimo, nada tiene que ver con su potencial emancipador (Luri, 2020). Son los profesores que aman su oficio, entonces, los que con sus acciones y su fe hacen (y verifican) que la escuela sea verdaderamente escuela y que la educación sea verdaderamente educación (y no otra cosa). Quizás sea gracias a profesar un amor y una fe por el oficio que empiece a ser posible tener algún efecto de realidad sobre la escuela y la educación. Quizás gracias a ese amor y esa fe que los profesores son capaces de inventar gestos y procedimientos para hacer (y verificar) la conservación y la renovación del mundo y la formación de los jóvenes.

⁹⁰ Recuérdese a este respecto la sección 2.1.4 *El papel de la pedagogía en la escuela* de esta segunda parte.

2.3. Una cuestión vocacional

Ser profesor o profesora no es desempeñar sin más un puesto de trabajo, sino profesar una vocación.

Fernando Bárcena, 2018, p. 76.

2.3.1 Del amor a la vocación

El amor es la precondition del descubrimiento de la vocación. En efecto, amar algo es empezar a ser sensible a la presencia de la cosa amada. Es empezar a abrirse a ese mundo posible y desconocido, solícito de interpretación, del que todavía no formamos parte pero que nos atrae de manera ignota. Amar, dice Gilles Deleuze (Paris, 1925 – Paris, 1995) «es tratar de explicar, desarrollar estos mundos desconocidos que permanecen envueltos en lo amado» (Deleuze, 1970, p. 16).

Explicar la vocación como una forma de amor es reconocer que el amor está al principio de nuestra relación con el mundo y al principio también de las maneras en las que ofrecemos al mundo nuestras palabras y acciones (Roura-Parella, 2020). De ahí que pueda sostenerse que el amor se encuentra en dos momentos del descubrimiento de la vocación (Larrosa, 2020). El primero de ellos deriva de una definición de Heidegger, para quien aprender supone «ajustar nuestro obrar y no-obrar a lo que se nos atribuye en cada caso como esencial. Para poder realizar tal correspondencia es menester que nos pongamos en camino» (Heidegger, 1972, p. 13). Así pues, el amor se encuentra en aquello que nos hace poner en camino hacia lo que nos corresponde, algo que a pesar de incumbirnos no se nos da en un primer momento, sino que se nos sustrae⁹¹ y por eso mismo hay que aprenderlo: «Al principio hay una especie de atracción por eso que nos toca y nos absorbe (por eso que nos llama a que entremos en su esfera) pero que, al sustraerse, al no darse inmediatamente, nos pone en camino» (Larrosa, 2020, p. 153).

⁹¹ Dice Heidegger que lo que se sustrae «puede tocar al hombre más esencialmente y absorberle más que todo lo presente que le toca y se refiere a él (...). Lo que se nos sustrae nos atrae en pos de sí aunque no lo notemos enseguida. Al entrar dentro de la esfera de atracción del sustraerse, estamos ya en camino hacia lo que nos atrae sustrayéndonos» (1972, p. 14).

El segundo momento está relacionado con la naturaleza de ese ponerse en correspondencia y que Heidegger, siguiendo la «Analítica existencial» desarrollada en *Ser y Tiempo*, sitúa en el cuidar (*sorge*). Para el filósofo alemán, cuidar no es sólo una forma de relacionarse con el mundo, sino que es, por encima de todo, una forma de dar y hacer mundo, esto es, de habitarlo o humanizarlo (Heidegger, 2003). Lo que hace que el cuidado pueda ser considerado, también, una forma de amor. Con todo, no hay que identificar este cuidado con el sentimiento amoroso —concepto que se encuentra fuera del vocabulario y el pensamiento heideggeriano—, sino con el *Stimmung*. Es decir, con el estado de ánimo o disposición afectiva que, en según el planteamiento de Heidegger abre, da mundo y nos permite ponernos en correspondencia con nuestra vocación, la cual tiende a hacerse presente, como se verá a continuación, principalmente como llamada y como misión.⁹²

2.3.2. La vocación como llamada y misión

Sostiene George Steiner (Neuilly-sur-Seine, 1929 - Cambridge, 2020), en *Lecciones de maestros*, recogiendo muy bien este doble carácter de llamada y misión que se atribuye la vocación que

La auténtica enseñanza es una vocación. Es una llamada. La riqueza, las exacciones de significado que se relacionen con términos como «ministerio», «clerecía» o «sacerdocio» se ajustan tanto moral como históricamente a la enseñanza secular. El hebreo *rabbi* quiere decir, simplemente, «maestro». Pero nos hace pensar en una dignidad inmemorial. En los niveles más elementales — que en realidad nunca son «elementales»— de la enseñanza, por ejemplo, de niños pequeños, de sordomudos, de minusválidos psíquicos, o en el pináculo del privilegio —en los altos puestos de las artes, de la ciencia, del pensamiento—, la auténtica enseñanza es consecuencia de una citación. «¿Por qué me llamas, qué

⁹² Dirá Roura-Parella (2021), conjugando perfectamente el final de la primera parte de esta investigación con la cuestión que ahora se trata, que «El individuo se realiza a sí mismo en la convivencia humana, especialmente en la profesión. El vocablo alemán *Beruf* significa profesión u oficio y también vocación. La profesión, por consiguiente, está íntimamente ligada a la personalidad. Desde el hondón del alma el individuo se siente llamado a una determinada actividad profesional para realizar su propia misión» (p. 171).

quieres que haga?», pregunta el profeta a la voz que lo llama o pregunta el racionalista a su propia conciencia (Steiner, 2004, p. 25).

Según Steiner, el oficio de profesor es una vocación que se experimenta en forma de «citación», esto es, en forma de mensaje que proviene de fuera del propio sujeto y que le empuja a dedicar su vida a la enseñanza. Algo parecido piensa María Zambrano (Málaga, 1904 – Madrid, 1991), quien, como Steiner, cree que aún puede tener sentido hablar del oficio de maestro en términos de vocación. Para esta filósofa, la vocación es una llamada «que designa al sujeto que la recibe para calificarlo, para definirlo inclusive» (Zambrano, 2002, p. 98). Una llamada que únicamente se materializaría «en tanto que es oída y seguida, en tanto que da entidad al sujeto que la oye y que la sigue» (Larrosa, 2020, p. 54) y que se manifestaría, básicamente, en lo que ese sujeto hace y es. La vocación como llamada permitiría, según Zambrano, que «la vida se sustancialice y se realice» (Zambrano, 2002, p. 103), es decir, que la persona salga de su ensimismamiento y se vierta sobre el mundo.

Una llamada de este tipo, en el fondo, nos marcaría algo así como nuestra misión. Nada extraño si se tiene en cuenta que Zambrano fue discípula de José Ortega y Gasset (Madrid, 1883 – Madrid, 1955), para quien la vocación supone un ideal de vida personalizado cuyo contenido no se elige, aunque sí sea objeto de decisión la posibilidad de seguirlo o no. Para vivir la mejor vida posible, cree Ortega, es necesario elegir nuestra vocación, ese ideal de vida personalizado que nos hará sentir en nuestras propias carnes que estamos llevando una vida auténtica, una vida basada en la tarea, el ejercicio y el esfuerzo por llegar a ser quienes estamos destinados a ser (Ortega y Gasset, 1967). La autenticidad del hombre reside, pues, en su autorrealización: vivir sólo de y por sí mismo (Ortega y Gasset, 2005).

Para Ortega, la vida, esa lucha entre el yo y la circunstancia, no se nos da terminada, sino que debe hacerse; es una tarea que nos corresponde a los hombres ejecutar. Sin embargo, no es menester ejecutar la vida de cualquier manera. Hay que dejarse la vida tratando de descubrir su misión, su auténtica y genuina vocación, y sólo entonces decidir si queremos cumplirla o no (Ortega y Gasset, 1967). En ese sentido, y un poco como Zambrano, la circunstancia de Ortega, esa otra mitad de nuestro yo total, no es sólo un enemigo enfrentado a la conciencia que cada hombre tiene de su más auténtico ser. Sino que, por el contrario, la vocación surge como resultado del encuentro del yo íntimo con la

circunstancia: «debemos hacernos cargo de la circunstancia, reabsorberla, porque solo de ese modo, asumiendo la circunstancia, podremos descubrir nuestro verdadero yomisional, nuestra vocación» (Gutiérrez-Pozo, 2020, p. 205). De esta manera «el yo orteguiano se *des-cosifica*, se *des-sustancializa*, para definirse ontológicamente, como ‘programa vital’ en la relación dinámica con la circunstancia concreta que le ha tocado» (Gutiérrez, 2020, p. 205). Un programa que, en el caso que aquí ocupa, no sería otro que el de llegar a ser profesor.

Quizás por eso, aunque con un matiz menos trascendente, Ricardo Nassif (San Luis, 1924 – París, 1984) advierta, en su clásica *Teoría de la Educación* que la vocación educadora ha dejado de tener connotaciones metafísicas para referir, ahora, a condiciones de carácter psicológico (yo íntimo) y sociológico (circunstancia). Condiciones que, felizmente encontradas en una determinada personalidad, pueden dar lugar a la vocación o la predisposición hacia la tarea educadora, entendida como «un *estilo* personal de educación, que caracteriza el «arte» de ésta y la individualidad del educador en el acto formativo» (Nassif, 1980, p. 79).

2.3.3. Dos interpretaciones materiales de la vocación

A pesar de haber caracterizado la vocación como lo que nos atrae substrayéndose y como lo que se manifiesta a los hombres en forma de llamada y de misión, aún nada se ha dicho sobre la manera en la que, materialmente hablando, lo externo a nosotros (el mundo) nos impele hacia una determinada actividad, nos atrae hacia una forma de hacer y de estar en el mundo, en definitiva, a la que querer dedicar, literalmente, nuestra vida.

La vocación como lectura

Interpretando un célebre fragmento de *Proust y los signos* de Gilles Deleuze⁹³, Jorge Larrosa afirma que:

⁹³ El fragmento de Deleuze dice lo siguiente: «Aprender concierne esencialmente a los signos. Los signos son el objeto de un aprendizaje temporal y no de un saber abstracto. Aprender es, en primer lugar, considerar una materia, un objeto, un ser, como si emitieran signos por descifrar, por interpretar. No hay aprendiz que no sea «egiptólogo» de algo. No se llega a carpintero más que haciéndose sensible a los signos de la madera, no se llega a médico más que haciéndose sensible a los signos de la enfermedad. La vocación es siempre

El mundo emite signos. Esos signos piden ser descifrados, interpretados. Aprender es hacerse sensible a los signos (de la madera en el caso del carpintero, de la enfermedad en el caso del médico). Descubrir una vocación es descubrir a qué signos se está predestinado, a qué signos se es sensible, cuáles son los signos que son relevantes o significativos para cada uno. (Larrosa, 2020, p. 86)

Es, por lo tanto, en el trato con el mundo, un trato que se da en el tiempo y a través de modos particulares de situar nuestra atención sobre las cosas, cuando podemos empezar a experimentar los signos que el mundo emite. Y es ahí, en esa relación, donde descubrimos que hay cosas que no nos dicen nada, que nos son mudas y opacas, que no emiten signo alguno, y que hay cosas que nos hablan, cuyos signos nos son especialmente significativos.

En ese sentido, puede decirse que la vocación es una especie de señal o llamada del mundo que nos atrae y llama nuestra atención. Lo que significa que para descubrir nuestra vocación debemos estar pendientes del mundo y de sus signos, tratar de interpretar lo que el mundo nos dice a través de ellos. Descubrir la vocación tiene, pues, una naturaleza interpretativa en la medida en que nos vemos impelidos a querer descifrar o leer lo que el mundo nos está queriendo decir.

La atención interpretativa es, entonces, lo que nos permite distinguir entre mundos, cada uno de los cuales emite unos signos específicos, de cuya materia están constituidos. Por eso descubrir una vocación es también descubrir cuál es el mundo que nos llama la atención, cuál es el mundo que nos interesa, en qué mundo específico queremos introducirnos y comprometernos a través de nuestro oficio.

De ahí que en el fondo descubrir una vocación tenga mucho que ver con el amor. Pues es el mundo —y nuestro amor hacia algunas cosas que lo constituyen— lo que permite individualizar un ámbito de la realidad según los signos que causa o emite, lo que permite empezar a sensibilizarnos frente a esos signos, autorizándonos a hacer de ellos un objeto de continuo aprendizaje. Sin embargo, ese amor no sólo supone una suerte de

predestinación con relación a signos. Todo aquello que nos enseña algo emite signos, todo acto de aprender es una interpretación de signos o de jeroglíficos. La obra de Proust está basada en el aprendizaje de los signos y no en la exposición de la memoria» (Deleuze, 1970, p. 12-13).

deslumbramiento, como el que se viviría en presencia de la persona amada, sino que también supone exigencia, es decir, obligación y ejercicio para con lo amado.

La vocación como aquello para lo que se tiene «buena mano»

La atención interpretativa acabada de mencionar no es únicamente teórica o de carácter abstracto. Sino que muchas veces es una lectura que se lleva a cabo (también) con las manos:

El mundo se lee también con las manos, manipulando o manejando o manoseando aquello que se lee, habiéndoselas con ello. Por eso el mundo es eso que quiere decirnos algo, que nos llama, que nos dice o nos quiere decir algo, que nos importa, nos incumbe, nos afecta, nos toca, nos conmueve. El mundo es eso que se deja tocar, manosear, manipular, manejar, eso que se ofrece a nuestra atención y, desde luego, a nuestra sensibilidad y a nuestra inteligencia, pero también a nuestras manos. (Larrosa, 2020, p. 87)

De hecho, hacer bien alguna cosa aún se dice «tener buena mano», del mismo modo que quien demuestra habilidad para algo tiene «buenas maneras» y quien descubre una vocación descubre, en el fondo para qué cosas están hechas sus manos (Larrosa, 2020). Algunos signos emitidos por el mundo se hacen significativos para nosotros y, al hacerlo, descubrimos a qué son sensibles nuestras manos, es decir, con qué materialidad del mundo pueden ponerse correspondencia, con qué ámbitos de actividad pueden sentirse felices. Pues al descubrir una vocación se averigua, en efecto, para qué gestos está hechas nuestras manos o, lo que es lo mismo, qué cosas parecen estar hechas para la particular habilidad de nuestras manos. Ese encuentro entre habilidad manual y objeto de manipulación es lo que, según Vilém Flusser (Praga, 1920 – 1991), hace a las manos felices. Las manos son felices cuando son creativas, cuando elaboran «ideas durante el gesto de hacer» (Flusser, 1994, p. 61). Las manos no creativas, las que no piensan, lo único que hacen es imprimir «por la fuerza unas ideas ya listas, es decir, unos estereotipos, en un material preparado *ad hoc*, como ocurre en la producción industrial» (Flusser, 1994, p. 62).

Hacer porque nuestras manos sean felices es el primer paso para que el hacer de nuestras manos, mientras se adecúa al objeto, devenga propio y personal, esto es, para que el operar de nuestras manos se resuelva en unas maneras de hacer las cosas que no sólo nos

singularizan como sujetos, sino que también podrían llegar a particularizar las principales ocupaciones a las que dedicamos nuestras manos. En ese sentido, las manos felices del profesor

son manos que iluminan, que traen a la presencia, que presentan y representan; y también manos que muestran, que indican, que señalan, que llaman o atraen la atención, que enseñan, que hacen señas hacia lo que aparece y merece la pena de ser mirado [...] las manos del profesor no hacen (no es un *homo faber*) sino que disponen, ponen a disposición o hacen disponible o, dicho de otra manera, son manos que componen relaciones entre los seres humanos dispuestos como espectadores y las imágenes del mundo dispuestas como representaciones. Y esas relaciones son de contemplación, pero también de habla (y de pensamiento), de ejercicio y de estudio. Las manos del profesor son manos expresivas, manos que acompañan su palabra (esa palabra que invita o urge o provoca a hablar) y manos que hacen hablar (manos que suscitan y sostienen la palabra plural de los que se han con-centrado allí); manos, por extensión, que hacen estudiar y que hacen ejercitarse (manos que suscitan y sostienen el estudio y el ejercicio). (Larrosa, 2020, p. 138-139)

En definitiva, y tras este recorrido, puede decirse que descubrir una vocación tiene que ver, por lo tanto, con sentirse amorosamente llamado a leer unos determinados signos del mundo, pero también con sentirse llamado a hacer algo sobre ese mundo, a manipularlo. Significa averiguar para qué signos estamos predestinados, cuáles son significativos para nosotros, qué queremos hacer con ellos mientras encontramos algo del mundo que merezca ser cuidado, cultivado, algo en lo que poder entregar nuestra vida en la tierra.

2.4. Una cuestión relacional

Sea cual sea el «oficio» de educador que me esté asignado (...) siempre, con independencia de las circunstancias, he de enfrentarme a la misma realidad irreductible: el cara a cara con «otro» a quien debo transmitir lo que yo considero necesario para su supervivencia o para su desarrollo y que se resiste al poder que quiero ejercer sobre él; el cara a cara con «alguien» que está, respecto a mí, en una relación primordial de dependencia inevitable; alguien «que me lo debe todo» y de quien quiero hacer «algo», pero cuya libertad escapa siempre a mi voluntad. Y es que todos, en mayor o menor medida, queremos «hacer algo de alguien» después de haber «hecho alguien de algo». Pero, lo mismo que el doctor Frankenstein, no siempre entendemos demasiado cómo es que el «algo» y el «alguien» no son exactamente lo mismo, e ignoramos muy a menudo que esa confusión nos condena, pese a toda la buena voluntad que queramos desplegar, al fracaso, al conflicto, al sufrimiento e incluso, a veces, a la desgracia.

Philippe Meirieu, 2007, p. 19-20.

Al comienzo de su ya citado *Lecciones de los maestros*, George Steiner describe lo que para él son los tres escenarios posibles en todo encuentro pedagógico. El primero de los escenarios descritos por este eminente intelectual es aquel en el que el profesor ha destruido a sus estudiantes psicológicamente, aprovechándose, en virtud de su superioridad profesoral, de la dependencia y la individualidad de sus aprendices. El segundo de los escenarios es aquel en el que, como contrapunto del anterior, han sido los estudiantes los que han destruido a sus profesores tergiversando su doctrina o traicionando sus enseñanzas. La tercera categoría, que supone la tipología más saludable para ambos miembros de la relación, es la del intercambio: la del «eros de la mutua confianza e incluso amor» (Steiner, 2004, p. 12). En este escenario, el profesor aprende de su estudiante tanto como este aprende de aquel en un proceso constante de

interrelación, de ósmosis espiritual, cuya intensidad, dice Steiner, puede llegar a la amistad, en el sentido más pleno del término, o incluso al amor.

Es sobre este tercer escenario (y no sobre sus ‘desviaciones’) sobre el que encuadrarán las reflexiones que, a continuación, servirán para mostrar que el oficio de profesor tiene en la relación una de sus notas esenciales. Nada extraño si se tiene en cuenta, como bien apunta Max Van Manen, que toda experiencia humana se asienta sobre el existencial de la relación, existencial que, junto a las otras tres estructuras temáticas fundamentales de la experiencia (espacio, tiempo y cuerpo), proporcionan al ser humano el terreno sobre el cual es experimentado el mundo de la vida (*Lebenswelt*) (Van Manen, 2014). La relación es, pues, uno de los centros sobre los que se fundamenta toda experiencia humana posible y, por lo tanto, también uno de los centros sobre los que se asienta el oficio de profesor.

2.4.1. Caracterización de la relación pedagógica

Publicidad y privacidad de la relación pedagógica

La relación pedagógica no es una relación privada, pero tampoco pública. No es exactamente privada porque, como sostiene Manuel García Morente (Jaén, 1886 - Madrid, 1942), no une a dos individualidades irremplazables, ni emerge de un contacto entre un yo y un tú «que fundan su relación en un mutuo conocerse, esto es, en una manifestación de lo más peculiar y propio» (García Morente en Jover, 1991, p. 12). Ni tampoco es exactamente pública porque, como también dice García Morente, es propio de las relaciones públicas que los miembros que entran en relación no sean dos seres singulares, «sino dos ejemplares cualesquiera de esas ‘especies’ sociales que son: el ciudadano, el funcionario, el profesional, etcétera» (García Morente en Jover, 1991, p. 12).

Así, las relaciones privadas tienen como expresión última la absoluta compenetración de las dos partes, expresión característica de las relaciones de amistad o de amor. Mientras que en las relaciones públicas no sólo no hay fusión, sino que además la auténtica y propia personalidad de los seres que se relacionan queda oculta bajo esas «especies» definidas colectivamente. Un ocultamiento que tiende a hacer abstractos, a anonimizar a los

implicados, volviéndolos conceptos genéricos desaparecidos por completo bajo el sayo social.

Por eso la relación pedagógica no es ni pública ni privada, sino que por el contrario se mueve aproximadamente en el núcleo de esa gradación, en el centro de esos extremos. La relación pedagógica ni es lo suficientemente cercana como para borrar la distancia entre el yo y el tú —lo que es propio de la relación privada—, ni es lo suficientemente abstracta y anónima como para quedar encuadrada en un encuentro entre especies sociales fijadas de antemano —lo que es propio de la pública. No es lo ni lo uno ni lo otro y por lo tanto tiene un poco de las dos. Pues no siendo enteramente pública ni tampoco enteramente privada es como está en disposición de acompañar al estudiante en el tránsito entre el *oikos* y la polis. Es decir, en el paso que el estudiante acostumbra a realizar desde ese lugar privado en el que es reconocido fundamentalmente por lo que es (el ámbito doméstico) hacia ese lugar público en el que es reconocido fundamentalmente por lo que hace (el ámbito cívico) (Luri, 2013).

Ayuda, asimetría y *exotelia*

Pero más allá de este carácter *daimónico* entre lo privado y lo público, la relación pedagógica es, también, una relación de ayuda, asimétrica y orientada a un fin externo (*exotélica*). Es una relación de ayuda porque, como señala Gonzalo Jover Olmeda (Madrid, 1959), la primera tarea de la educación no es descubrir sino redescubrir, es decir, «hacer propio con un esfuerzo mínimo lo que otros hombres hallaron con su trabajo» (Jover, 1991, p. 141). Esto significa que el profesor «es el que orienta al educando hacia lo que es valioso para el hombre y le allana el camino para que lo pueda alcanzar más fácilmente» (Jover, 1991, p. 141), especialmente en un contexto, como el actual, en el que la creciente complejidad del mundo hace de este algo difícilmente aprehensible sin la intervención de una figura que lo haga asumible.

Esta necesidad de otro convierte la relación pedagógica en una relación asimétrica, de dependencia (Postic, 2000). En efecto, se depende en mayor o menor medida de otro en el momento en que necesito de su ayuda para alcanzar más fácilmente un objetivo. En ese sentido, la dependencia pedagógica se concreta en una ayuda por parte de alguien que ya tiene experiencia en el logro de una meta concreta, que conoce los posibles obstáculos que pueden hallarse en su recorrido y que, por lo tanto, se encuentra en disposición de

facilitarnos la andadura. Por eso puede decirse que la dependencia pedagógica no es dominación; no tiene como fin someter al estudiante. Pues el fin de la relación pedagógica es *exotélico*, se encuentra fuera de sí misma.

En efecto, que la relación pedagógica sea *exotélica* quiere decir que está orientada a un fin externo a sí misma, fin que permite distinguirla de la relación amical o amorosa, de una relación, en suma, orientada al diálogo o a la comunicación personal. La relación pedagógica no se constituye con el afán de ahondar en la propia relación, cultivándola y recreándola en un proceso que puede ser tangencialmente infinito. Su objetivo está más allá de la misma relación: formar a un ser humano (Bárcena, 1994). El fin último de la relación pedagógica es, pues, que el estudiante se haga cargo de sí mismo, se haga responsable de sí.

Eso significa que el estudiante no es un objeto susceptible de ser modelado al antojo del profesor, ni está llamado a hacer lo que el profesor quiere hacer de él, sino que, como diría Francisco Altarejos (Valencia, 1949 – Pamplona, 2019), «la finalidad de la educación no emana de la voluntad del educador, sino del ser del educando» (Altarejos, 1983, p. 17). Un ser, el del estudiante, que no está definitivamente hecho en ningún momento, sino que se va haciendo, y que, en ese irse haciendo, recibe las distintas influencias educativas que emanan tanto del medio como del profesor, cuya tarea consiste principalmente en ayudar al estudiante a iniciarse en el mundo, permitiéndole así

integrar distintas informaciones parciales en concepciones más amplias que le permitan formarse una idea de conjunto y comprender los fenómenos que se encuentran a su alrededor, trascendiendo el plano del simple dato aislado que no se halla más allá de un par de metros de distancia (Jover, 1991, p. 141).

El principal cometido del profesor es, pues, el de favorecer que una selección del mundo influya en el estudiante a través de su persona, que sirve como instancia ejemplificadora, de tal modo que el estudiante se conforme y enriquezca a partir de ella. Porque, en efecto, para que una influencia sea realmente educativa no debe ser pasivamente recibida, sino que debe asimilarse activamente, generando una respuesta existencial —normalmente en forma de acción— a través de cuya efectiva y voluntaria implicación el estudiante se ve orientado a un bien o valor que perfecciona u optimiza su persona, contribuyendo así a su desarrollo vital (Buxarrais, 1997).

2.4.2 El encuentro pedagógico

Sostiene Leopold Prohaska (Viena, 1905 – Viena, 1980) en su ya clásico *Pedagogía del encuentro* que la recuperación del término ‘encuentro’ acontecido en la primera mitad del siglo XX se debe

al anonimato como resultado de la creciente industrialización de la sociedad. Lo personal se resiente de la presión de lo colectivo; el individuo ve frustrada la plena realización de sus características de unicidad e irrepetibilidad. ¿No será que en la palabra «encuentro» se manifiesta el anhelo del individuo por lo personal, por lo humano, gravemente amenazados? (Prohaska, 1981, p. 7)

Aunque hoy ya no hablaríamos de sociedad industrial, sino de sociedad postindustrial o de sociedad de la información, el alegato sigue siendo válido. La postmodernidad ha traído consigo la reducción de lo personal, el vaciamiento de lo verdaderamente único que hay en el hombre (Frankl, 2011) y, por eso, muchos autores del siglo XX, entre los que destacan nombres como Guardini (Verona, 1885 - Múnich, 1968), Scheler, Heidegger, Marcel (París, 1889 - 1973), Jaspers o Sartre (París, 1905- 1980), entre otros, han tendido a tratar el encuentro como una dimensión antropológica fundamental que implica la confluencia entre dos existencias.

La obra de Prohaska, empero, se centra en los diferentes aspectos pedagógicos del encuentro, el cual supone un movimiento de aproximación que siempre se inscribe en un determinado espacio físico, institucional —al que en esta investigación se ha llamado «escuela»—, que hace posible el lazo físico, pero sobre todo el espiritual. Pues es en el espacio espiritual, en opinión de Prohaska, donde realmente se establece el encuentro pedagógico. Un encuentro que es libre, imprevisible —como un regalo realizado en el momento propicio—, y cuyo vehículo es invariablemente la palabra: «siempre, escrita o hablada, la palabra viene de la mente de una persona y llega a persona. Establece el vínculo entre dos realidades espirituales, entre el yo y el tú» (Prohaska, 1981, p. 22).

Ese vínculo construye personalidades, edifica existencias. No sin antes entrañar una adaptación interior de los implicados que, según Prohaska, se perfila en forma de enseñanza, una enseñanza entendida como:

la gradual elevación de valor por la que el hombre es estimulado a desarrollarse, a pasar de una existencia más pobre a una existencia más rica. En el proceso de maduración psíquica, pasa el hombre de una vida anímica indiferenciada a una vida anímica cada vez más finamente diferenciada. Este proceso se produce tanto en lo que se refiere a los sentidos, la sensación y la percepción, como a la capacidad de reacción y a la evolución de la personalidad. Pero si adquiere el hombre una creciente capacidad de autodecisión para orientarse y entregarse al amor a los demás y darse a sí mismo en este amor, entonces madura en el sentido antropológico. (Prohaska, 1981, p. 35-36)

Eso explica, en parte, por qué del encuentro sale uno tocado. A partir de ese momento se empieza a trabajar de otra manera, a escuchar de otra manera, a mirar de otra manera, a vivir de otra manera. La sensación, dice Meirieu, es la de que sucede 'algo' importante que compromete a todo tu ser, familiarizándote con algunas cosas antes ignotas y desacostumbrándote de otras hasta la fecha indudables.

De ahí que algunos autores señalen que el encuentro pedagógico es, fundamentalmente, un encuentro filial (Van Manen, 1998). Un encuentro entre generaciones vinculadas por enigmáticos procesos de adopción, cuya principal «función educadora se nutre de las funciones familiares del alimento (espiritual), el cuidado y la protección» que el profesor asume y «eleva al terreno de la guía, la orientación de la existencia, la disciplina» (Bárcena, 2018, p. 89). Dicha orientación existencial se realiza a través de la transmisión de los bienes de la cultura, la finalidad de los cuales es situar a la nueva generación, como diría Hannah Arendt, entre el pasado y el futuro o, lo que es lo mismo, permitir que esa nueva generación sea capaz de heredar el pasado y forjar su propio porvenir.

El encuentro pedagógico supone, por lo tanto, «una relación elegida (y de filiación) que compone una trama en la que hay lugar tanto para la seducción legítima (...) como para la traición declarada» (Barcena, 2018, p. 78). Una trama tejida de afectos, pasiones y amores cuyo enorme poder formativo⁹⁴ tiene, sin embargo, fecha de caducidad. En efecto,

⁹⁴ Define Mónica Gijón (2004) los encuentros como «aquellas situaciones donde el educador se relaciona con un único interlocutor comprometiendo a ambos protagonistas en una situación de participación conjunta, una situación de interacción educativa que permite la formación de la identidad, la moralidad y el conocimiento». Y un poco más adelante, remarcando su fuerte carácter educativo-moral: «los encuentros

el destino último del encuentro pedagógico es la autoaniquilación. Por eso, la dependencia generada, aunque necesaria, es sólo provisional, transitoria. Su objeto es dejar al estudiante en sus propias manos, liberándolo de otros determinantes externos o internos para que sea él el que realice lo que está llamado a ser. El objetivo del encuentro pedagógico es, pues, la separación, hacer del profesor una figura completamente innecesaria. De ahí que la autoridad moral del profesor sea esencialmente pasajera. Dura mientras es reconocido como más competente o como un ser especialmente dotado. A partir de ese momento «el alumno tiene que alcanzar el magisterio de sí, sin necesidad ya de ayuda» (Jover, 1991, p. 141). O, de lo contrario, se recompensa mal a un profesor si se permanece siempre alumno.

2.5. Una cuestión de seducción

Hacer del conocimiento un objeto capaz de despertar el deseo,
un objeto erotizado en condiciones de funcionar como causa
del deseo, capaz de estimular, de atraer, de poner en
movimiento al alumno.

Massimo Recalcati, 2016, p. 47.

El encuentro pedagógico es un encuentro eminentemente erótico basado en la seducción y el deseo. Nada extraño si se tiene en cuenta la proximidad etimológica que las palabras educación y seducción tienen entre sí. *Seducere* significa conducir, guiar a alguien a un espacio privado, marginal, oculto a miradas indiscretas. *Educere*, muy cercano morfológicamente, tiene, en cambio, dos etimologías. La primera significa conducir detrás de uno mismo, guiar por el camino correcto. La segunda, mucho más próxima etimológicamente al término *seducere*, hace referencia a «la experiencia de ser arrastrado, empujado, remolcado, conducido lejos hasta divergir de todo camino ya trazado» (Recalcati, 2016, p. 69). Ese es, precisamente, el punto en el que la educación confluye con la seducción. Punto en el que la educación podría ser entendida como una «fuerza

son las unidades menores de educación moral, aquellas partículas morales de mayor presencia en la vida cotidiana. Los encuentros cara a cara son las células de la educación moral que atraviesan todos los dinamismos pedagógicos» (Gijón, 2004, p. 44).

impulsadora del deseo, como movimiento de separación de lo ya conocido y de la repetición de lo que ya ha sido» (Recalcati, 2016, p. 70). Pero también como una apertura simultánea a uno mismo y al mundo. Pues de la confluencia de ambos términos podría derivarse el hecho de «llevar a alguien, no sólo al espacio de su propia privacidad, a ese lugar que le es propio, para que se haga presente en él, sino llevarlo, o mejor, acompañarlo hacia un lugar *público*, al espacio de pluralidad donde *aparecemos* —nos hacemos presentes— ante todos los demás» (Bárcena, 2012, p. 154-155).⁹⁵

2.5.1. Eros y seducción

En *Elogio a la transmisión*, un Steiner especialmente poético dice que el profesor es

alguien que goza de un aura casi física y en quien resulta casi tangible la pasión que desprende. Alguien de quien se puede decir: «nunca llegaré a ser como él, pero me gustaría que, algún día, llegase a tomarme en serio». Lo que, por otra parte, nada tiene que ver con la ambición, sino que es algo muy parecido al amor, al *eros*. (Steiner y Ladjali, 2005, p. 129)

El oficio de profesor es, pues, un *topos* erótico. O dicho en otros términos: *eros* y enseñanza son inseparables. Por eso declara Steiner en otro texto que en el contexto de la enseñanza, «Las modulaciones del deseo espiritual y sexual, de dominio y sumisión, la interacción de celos y fe, son de una complejidad, de una delicadeza que desafían al análisis preciso» (2004, p. 135). En ese sentido, y en virtud de tal dificultad, no está de más recordar lo que cuenta Platón en *El Banquete* cuando asegura que el origen de *eros* se encuentra, precisamente, en la unión entre *poros* (la abundancia) y *penia* (la escasez). En efecto, como hijo legítimo de ambos, *eros* se encuentra en medio de lo uno y de lo otro no siendo exclusivamente ninguno de los dos. Por lo que impulsado por la presencia accidental de un mal que no llega a poseerlo por completo, es propio de *eros* sentirse

⁹⁵ Gert Biesta (Rotterdam, 1957) también coincide con esto cuando dice que «La cuestión educativa más bien se encuentra en la transformación de lo que se desea en lo que es deseable. Se encuentra en la transformación de lo que se desea de facto en lo que se puede desear justificadamente —una transformación que nunca puede basarse en la visión y los deseos propios, sino que exige la participación de qué es o quiénes son los otros (lo que convierte la cuestión educativa también en una cuestión de democracia)» (2017, p. 18).

atraído hacia lo bueno y, de ese modo, perfeccionarse a sí mismo. Dice Platón, a este respecto:

Siendo hijo, pues, de Poros y Penía, Eros se ha quedado con las siguientes características. En primer lugar, es siempre pobre, y lejos de ser delicado y bello, como cree la mayoría, es más bien, duro y seco, descalzo y sin casa, duerme siempre en el suelo y descubierto, se acuesta a la intemperie en las puertas y al borde de los caminos, compañero siempre inseparable de la indigencia por tener la naturaleza de su madre. Pero, por otra parte, de acuerdo con la naturaleza de su padre, está al acecho de lo bello y de lo bueno; es valiente, audaz y activo, hábil cazador, siempre urdiendo alguna trama, ávido de sabiduría y rico en recursos, un amante del conocimiento a lo largo de toda su vida, un formidable mago, hechicero y sofista. Mas lo que consigue siempre se le escapa, de suerte que Eros nunca ni está falto de recursos ni es rico, y está, además, en el medio de la sabiduría y la ignorancia. (Platón, 1997)

Eros es un ente «indeterminado», un género neutro que se encuentra a medio camino entre lo bueno y lo malo y que se experimenta como un impulso ascendente del alma hacia la perfección y la plenitud representada por el objeto amado. *Eros* es, pues, una fuerza motriz, un movimiento que va de lo inferior a lo superior, de lo imperfecto a lo perfecto, de lo informe a la forma. De tal guisa que para el que se encuentra atrapado por *eros*, dice Max Scheler, «el ser amado es siempre el más noble, la parte más perfecta y a la vez el *prototipo* para el ser, querer y obrar del amante» (1933, p. 83).

Es por eso que *eros* supone aspiración a lo que aún no se posee, búsqueda de la propia perfección en lo reconocido como superior. Pero también intento de perfeccionar, a través de una obra amorosa, un alma otra que todavía no ha alcanzado toda su plenitud. En ese sentido, el filólogo alemán Werner Jaeger (Lobberich, 1888 - Boston, 1961), destacando su dimensión autoeducativa, sostiene en su monumental *Paideia* que *eros* «es el anhelo de quien se sabe imperfecto para formarse espiritualmente a sí mismo con la vista puesta con constancia en la idea» (Jaeger, 2001, p. 581). Pero también arguye un poco más adelante, y con ello destaca su dimensión heteroeducativa, que

Todo *eros* espiritual es procreación, anhelo de eternizarse a uno mismo en una hazaña o en una obra amorosa de propia creación que perdure y siga viviendo en el recuerdo de los hombres [...] Aquel cuyo espíritu se halla lleno de fuerza

generadora busca algo bello en que engendrar. Si encuentra un alma bella, noble y bien conformada, acoge con los brazos abiertos al ser humano en su totalidad y se desborda sobre él en discursos sobre la *areté*, sobre la conformación que un hombre excelente debe tener, sobre lo que debe hacer y dejar de hacer, e intenta educarle. (Jaeger, 2001, p. 582)

Así pues, el oficio de profesor es un oficio que moviliza el *eros* no sólo del estudiante, que quiere llegar a ser algo que aún no es, sino también en el profesor, cuyo «anhelo de eternizarse» en esa relación casi filial que establece con los estudiantes hace de él una expresión erótico-educativa de primer orden, un celoso amante de lo que esa alma nueva podría llegar a ser. Es por eso que el oficio de profesor hunde sus raíces en un ofrecimiento (por parte del enseñante) y una aceptación (por parte del estudiante) que, al decir de Steiner, «se ven determinados por una sexualidad del alma humana de otro modo inexpresable» (2004, p. 34).

2.5.2. Las fuentes de la seducción

En efecto, ese *eros* seductor es consustancial al oficio de profesor. A pesar de ello, de dónde provenga esa capacidad seductora es aún hoy asunto de discusión. Algunos autores sostienen que la seducción pedagógica que el profesor es capaz de ejercer proviene de la fuerza de su ejemplaridad.⁹⁶ Una ejemplaridad que el profesor observaría en todo lo que hace y que atraería, a modo de gravitación espiritual, a aquellos que lo rodean, pues frente a la excelencia de su persona los demás experimentarían, «automáticamente, un impulso de adhesión, de secuacidad» (Ortega y Gasset, 2007, p. 98). Otros autores, sin embargo,

⁹⁶ Conviene traer aquí a colación las palabras de Alessandro Ferrara (Trieste, 1953), para quien «la fuerza del ejemplo es la fuerza de lo que ejerce una atracción sobre nosotros en todos los ámbitos de la vida — tanto en el arte como en la política, tanto en cuestiones religiosas como en las morales (...) en virtud de la singular y excepcional congruencia que lo ejemplar realiza y exhibe entre el orden de su propia realidad y el orden de la normatividad a la que responde. Autenticidad, belleza, perfección, integridad, carisma, aura y muchos otros son los nombres que se han atribuido esta cualidad de producir entre la realidad y la normatividad, entre los hechos y las normas, nos implemente un entrelazamiento pasajero, ocasional e imperfecto, sino una infrecuente, duradera y casi total fusión» (2008, p. 21).

refieren a ella en unos términos distintos. Max Weber (Erfurt, 1864 - Múnich, 1920),⁹⁷ por ejemplo, sitúa la seducción en el carisma personal. Un carisma que provendría de las cualidades personales del profesor y que, sin estar asentado sobre ningún principio institucional, surgiría de su entusiasmo para con su materia, entusiasmo que el profesor querría contagiar a sus estudiantes y que transmitiría su propio disfrute.⁹⁸ En ese sentido, el carisma del profesor radicaría en el valor de su materia y en su capacidad para vibrar con ella, valor que él encarnaría con su sola presencia y que demostraría que es posible hacer del entusiasmo por algo una forma de vida original. Pues es propio del carismático encantar con su entusiasmo a los que le rodean, de tal suerte que a través de su carisma «despierta amor por él y deseo de seguirlo e imitarlo, no de manera superficial sino desde una perspectiva transformadora y optimista que sea sinónimo de perfeccionamiento» (Veloso, 2016, p. 43).

Ya sea en virtud de su ejemplaridad o de su carismática personalidad, la capacidad seductora del profesor es con frecuencia experimentada como una suerte de sugestión hipnótica que deja profundas marcas en la existencia de los estudiantes y que convierte, al profesor, en una formidable autoridad persuasiva. En efecto, algo de eso intuía Aristóteles cuando, en su *Retórica*, dedica un apartado a hablar sobre el efecto que la integridad personal tiene en el discurso. Para el estagirita, la integridad personal es el más firme medio de persuasión, especialmente cuando se habla de cosas —por ejemplo, las cuestiones morales— en las que no cabe exactitud (Aristóteles, 1990, p. 176). Con esto, Aristóteles introduce lo que la tradición retórica llama *auctoritas*, palabra con la cual los antiguos referían al influjo que ejercen aquellas personas cuya reputación los sitúa como seres irreprochables, como seres cuyo carácter moralmente bueno aleja de ellos la posibilidad de que sus opiniones procedan de su propio interés o encierren algún tipo de malicia. Con este término, la tradición retórica trataba de distinguir este tipo de autoridad moral de otro tipo de autoridad política —la denominada *potestas*— cuyo significado

⁹⁷ Weber habla de carisma exclusivamente en términos políticos. Véase Max Weber, *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva* (2002), p. 193-203.

⁹⁸ A este respecto ver la sección 2.2.2 *Amor por la materia de estudio* contenida en esta parte de la investigación.

remitía al reconocimiento social de la capacidad de alguien para ejercer poder sobre otro (Furedi, 2013).

La autoridad persuasiva del profesor es tanto positiva —«comparte esta habilidad conmigo, sígueme en este arte y en esta práctica, lee este texto» (Steiner, 2004, p. 33) — como negativa —«no creas esto, no malgastes tiempo y esfuerzo en ello» (Steiner, 2004, p. 33). La dinámica, no obstante, es siempre la misma: construir una comunidad comunicativa, una confluencia de sentimientos, pasiones y frustraciones compartidas. Es por eso que en la persuasión

es inevitable un proceso de seducción, deseada o accidental. El Maestro, el pedagogo, se dirige al intelecto, a la imaginación, al sistema nervioso, a la entraña misma de su oyente. Cuando se enseñan destrezas físicas —deporte, ejecución musical—, se dirige al cuerpo. El hecho de dirigirse y el de recibir, lo psicológico y lo físico, son estrictamente inseparables (...). Se apela a una totalidad de mente y cuerpo. Un maestro carismático, un «profe» inspirada toma en sus manos, en una aprehensión psicósomática, radicalmente «totalitaria», el espíritu vivo de sus alumnos o discípulos. (Steiner, 2004, p. 34)

De ahí que la autoridad persuasiva del profesor haya sido puesta en valor por la pedagogía desde sus inicios. No en vano, en el que probablemente sea uno de los primeros relatos pedagógicos de Occidente —la *Iliada*—, Fénix, el pedagogo de Aquiles, no sólo es el encargado de guiar espacial y temporalmente al héroe griego, sino que, más importante aún, es el que lo conduce, a través de la fuerza persuasiva de su integridad personal, a que se convierta en un hombre capaz de hablar y de obrar bien (Plutarco, 1992).

2.5.3. Deseo de saber

El oficio de profesor es un oficio basado en el deseo de saber. Esa es la idea que desarrolla Massimo Recalcati (Milán, 1959) en su sugerente *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. En él, este reconocido filósofo y psicoanalista italiano arguye que la autoridad del profesor proviene no sólo de su saber, sino, más importante aún, del hecho de «que el saber puede ser amado, puede convertirse en un cuerpo erótico» (2016, p. 45).

Eso es, en efecto, la función principal del profesor: hacer del conocimiento un objeto susceptible de despertar el deseo, convertir el conocimiento en un objeto fuertemente

erotizado capaz de funcionar como causa del deseo del estudiante. Para hacerlo, dice Recalcati, no hay recetas: no hay otra forma que mantener una relación estrecha con el propio deseo, pues mostrar abiertamente esta vinculación es el único medio de otorgar a los objetos de saber «el espesor erótico de un cuerpo» (Recalcati, 2016, p. 100).

Movilizar el deseo de saber

Ese encuentro entre generaciones distintas en la que se resume toda relación pedagógica tiene como objetivo movilizar el deseo de esa nueva singularidad que aparece en la escena del mundo. Descentrar al joven de su propio yo y del vínculo de su familia, abrir su mundo y permitirle descubrir su propio deseo por conocer; esa —y no otra— es la misión de todo profesor. Sin embargo, tal movilización no es posible si antes el estudiante no siente una carencia que lo atrae y que causa su deseo de conocer (*eros*). Porque sin deseo de conocer no hay posibilidad alguna de subjetivar el saber, de mezclarlo con la propia sangre. Lo que hace del todo necesario que el profesor erotice previamente el objeto de conocimiento, lo convierta en objeto de deseo. Esa es la razón por la que, según Recalcati, es tan importante encontrarse con un testimonio de ese deseo; sin la manifestación del propio deseo de profesor no hay posibilidad de transformar los objetos de saber en cuerpos eróticos. Y sin esa posibilidad cualquier efecto de formación es inconcebible.

Necesitamos, pues, al profesor porque él es un incitador del deseo de saber del estudiante. De lo que el profesor enseña «no cabe inferir (como de una causa su efecto correspondiente) el aprender, sino el motivo, el movimiento, el inicio» (Bárcena, 2018, p. 79). Toda gira en torno a ese deseo de saber. De ahí que cuando el profesor enseña no se limite a enseñar una materia o unos contenidos; lo que enseña es su amor: «su amor por la materia que al mismo tiempo que enseña, encarna» (Bárcena, 2018, p. 99). Enseña, en definitiva, la larga historia de amor que tiene con lo que enseña: sus horas de lectura, estudio y paciente dedicación.

Ampliar los límites del propio deseo

No ha de ser extraño, pues, que el deseo del profesor tenga «que ver con algo que nos llama, que nos seduce, que nos empuja, que nos atrapa» (Bárcena, 2018, p. 100). Que tenga que ver con una vocación amorosa que nos hace desear, que nos da ganas y nos conmueve, esto es, que nos pone en movimiento hacia alguna cosa que no somos nosotros

—el mundo — pero que es, a su vez, lo más propio de nosotros. Por esa razón ampliar los límites del deseo del estudiante puede ser visto como uno de los quehaceres propios del oficio de profesor, tal y como afirma Gilbert Highet (Glasgow, 1906 – Nueva York, 1978) en su *El arte de enseñar*. Ahí, tras resolver que los profesores deben saber más sobre el mundo y tener intereses más amplios que sus conciudadanos, lo que les obliga, en cierto modo, a pasar su vida ampliando sus horizontes espirituales, Highet dice que la principal ocupación del profesor «es provocar corrientes de interés y actividad durante y después del aprendizaje de los hechos, para fundirlos, mezclarlos, relacionarlos, darles vida e incorporarlos como sectores vitales de la mente que los contiene» (Highet, 1982, p. 65). Se trata, por lo tanto, de dotar de vida a los aprendizajes tratando de alejar el propio deseo de sí. Dado que es propio del deseo del profesor transferir el deseo del estudiante de sí hacia el conocimiento y el mundo, de tal suerte que sea el estudio lo que se haga deseante a través de la exposición de la propia relación amorosa del profesor con ese conocimiento.

Pues, conviene no olvidarlo, el profesor ama despertar el amor. Ama su materia y, por eso, la transmite y la comparte. Pero lo que ama, sobre todo, es ver a sus estudiantes comenzando a amar esa materia y contemplar, así, como son capaces de ampliar los límites de su propio deseo. Lo que ama es «hacer vivir a los demás la alegría de descubrir lo que nosotros mismos hemos vivido» (Meirieu, 2018, p. 34). Ama, en definitiva, hacerse digno de aquel o aquella que antaño le enseñó.

2.6. Una cuestión de transmisión

Pero nuestro error principal —el mío, sin duda, y el de mis colegas— ha sido el de no colocar lo bastante el acto de transmisión en el punto de mira de nuestros esfuerzos.

Philippe Meirieu, 2018, p. 53.

La mejor manera de transmitir algo es amarlo. Aquí radica, en parte, la necesidad del carácter amoroso del oficio de profesor. No en vano, como se acaba de ver, toda transmisión se basa en una transferencia preliminar del saber como objeto erotizado, como amalgama del deseo del profesor —transferido hacia algún objeto— en el seno de

la relación educativa: «El erotismo, encubierto o declarado, imaginado o llevado a la práctica, está entretelado con la enseñanza», de lo escrito Steiner (2004, p. 33). También lo está con la transmisión, que en esta investigación se tomará prácticamente como sinónimo de enseñanza. Transmitir (*transmittere*) significa hacer llegar un mensaje de un tiempo a otro, y tiene que ver con la *traditio*, la tradición, lo que se ha entregado y viene de un tiempo viejo a un tiempo nuevo, de una generación anterior a una posterior. Transmitir no es, pues, un mero acto de transferencia de información ni tampoco un deseo de adoctrinamiento del estudiante. Transmitir no es informar. Tampoco es dominar mediante el despotismo o la adulación. Transmitir implica hacer pasar algo de un tiempo a otro tiempo; establecer un juego de interconexiones entre generaciones distintas. Esa es la razón por la que, en lo que sigue, se hablará de transmisión y no de comunicación. Pues mientras que la comunicación es del orden del intercambio espacial, la transmisión es, en cambio, del orden del intercambio temporal. La transmisión es, dicho brevemente, un arte en y del tiempo.

2.6.1 La transmisión: labor fundamental del profesor

El profesor es un artesano de la transmisión. La transmisión es el fundamento del oficio de profesor. A pesar de las crisis que afectan a esta palabra, casi impronunciable en algunos foros, aquí se defenderá que uno de los principales quehaceres del profesor —si no el principal— consiste en transmitirles a los estudiantes la síntesis de lo mejor que se ha estudiado, las conclusiones en las que uno se ha ido dejando la vida. En ese sentido parece estar justificado afirmar que la educación supone, por encima de todo, un compromiso con la propia memoria y con la memoria colectiva en aquello que es (o se cree) mejor (Esteve, 2010). Compromiso que no se actualiza, cabría añadirse, hasta el momento en el que se transmiten a las nuevas generaciones esos bienes de la memoria por los que nos sentimos, de algún modo, responsables e interpelados.

En efecto, bien puede sostenerse que la transmisión es una de las funciones esenciales de la civilización (Nassif, 1980). No sólo por ser el vehículo a través del cual la herencia cultural se transmite entre generaciones, sino también porque la transmisión ha supuesto para la humanidad, al menos desde la ilustración, parte de lo que supone ser adulto: hacerse cargo de los menores y tratarlos de llevar a la mayoría de edad, es decir, a la responsabilidad. La educación es, por ello, el nombre de esta transmisión de competencia

social que eleva a la responsabilidad, a la mayoría de edad (Larrosa, 2020). Por lo que la transmisión es, también, una responsabilidad fundamental del profesor.

Una responsabilidad que, como todas las circunstancias que atraviesan al oficio de profesor, es eminentemente pública. Pues profesor no es sólo quien, según la etimología, profesa, es decir, habla o declara en público, sino que es quien, hablando públicamente, se las ve con más de un estudiante a la vez. En ese sentido, y atendiendo únicamente al terreno de la transmisión, el profesor no es un tutor o un preceptor, al estilo en que lo fue Aristóteles de Alejandro Magno. El profesor del que se está tratando en esta tesis, aquel profesor que es artesano y salvaguarda de lo ‘escolar’, se dirige siempre a un grupo más o menos numeroso de estudiantes a la vez. No sólo porque el profesor se expresa con una fuerza y una inspiración distinta cuando habla a un público numeroso que cuando sólo se dirige a una sola persona (Quintiliano, 1942), sino porque «sólo al dirigirse al grupo el profesor está obligado, por así decirlo, a estar atento a cualquiera, a todos en general y a nadie en particular» (Masschelein y Simons 2014, p. 79). Eso es, precisamente, lo que permite que todo aquello que ponga el profesor encima de la mesa se convierta en un bien común capaz de generar interés y captar la atención, esto es, producir un efecto de formación en los estudiantes, al dirigirse a todos ellos en general y a ninguno de ellos en particular.

Aunque son distintos los tipos de transmisión que un profesor puede llevar a cabo en función de sus finalidades y diferentes los medios a través de los cuales puede vehicularse esa transmisión, aquí se convendrá que tres son las cosas que, básicamente, pueden ser transmitidas (Larrosa, 2020). Así, en el oficio de profesor pueden darse y recibirse (es decir, transmitirse entre generaciones) herramientas, materiales y obras más o menos ejemplares. También pueden mostrarse y conocerse (esto es, transmitirse entre generaciones) los procedimientos, los nombres de las cosas y sus características generales. Y también cultivarse o cuidarse conjuntamente (o, lo que es lo mismo, transmitirse entre generaciones) las formas de atención necesarias hacia aquellas cosas que merecen la pena. Sin embargo, hay algo que no puede transmitirse pero que, pese a todo, constituye la orientación de toda transmisión: la relación singular, única e irreplicable que cada persona tiene con aquello que transmite. Esa relación debe ser actualizada, vivificada en cada sujeto. Hay que hacerse digno de su presencia. Cuando eso ocurre puede uno llegar a contemplar la verdad o la belleza de lo transmitido.

2.6.2 Los objetivos de la transmisión

Pese a ser tres las cosas que el profesor puede transmitir, los objetivos de esa transmisión pueden variar en función de hacia dónde apunten sus esfuerzos. Puede darse que, para algunos profesores, el objetivo principal de la transmisión sea la construcción de la subjetividad del estudiante. También puede darse que, para otros, el objetivo más importante sea el del mantenimiento y la acrecentación de la cultura. O, por el contrario, que el interés primordial de algunos se dirija al mantenimiento y la renovación de mundo. Lo que ocurre, como se verá a continuación, es que, aunque estos objetivos puedan separarse analíticamente, lo habitual es que en la práctica se den de forma más o menos simultánea.

Construir la subjetividad

Uno de los más extendidos acuerdos en pedagogía es que principal objetivo de toda transmisión educativa es ayudar a alguien a convertirse en sujeto (Biesta, 2022b). Esto significa que transmitir no es empujar a alguien para que se identifique con un rol previamente establecido por la sociedad, la economía o la familia, sino contribuir decididamente a que sea capaz de encontrar su propia forma (Puig Rovira, 1996). Una forma que, pese a todo, no puede ser descubierta sin la profunda experiencia formativa que el estudiante, como efecto de la transmisión, debe ser capaz de experimentar y que debe llevarlo a poder edificar, en él, toda una gama de valores tanto intelectuales como morales.

Así, el hecho de que la transmisión, para contribuir a construir la subjetividad del estudiante, debe suponer en él una profunda experiencia formativa es aquí importante si se tiene en cuenta que toda transmisión supone «la conversión de la experiencia del profesor en experiencia de los alumnos» (Petschen, 2013, p. 195). Es decir, toda transmisión trata de abrir al estudiante horizontes que le muestren cómo es el mundo — en un inicio caótico y desordenado— según los principios ordenadores de la cultura, conduciéndole, de este modo, a una concepción gradualmente perfeccionada de lo que le rodea. Este es el objetivo de la transmisión que tiene Recalcati en mente cuando se pregunta por qué es una hora de clase. Su respuesta lo recoge a la perfección:

¿Qué es, entonces, una hora de clase? Es un encuentro con el oxígeno vivo del relato, de la narración, del saber que se ofrece como un acontecimiento. Incluso cuando sus objetos son teoremas, ecuaciones, volcanes, células, fórmulas químicas, y no sólo pinturas de Tintoretto o Van Gogh, o poemas de Saba o de Rilke. Sucede cada vez que la palabra de quien enseña abre nuevos mundos. Una y otra vez se produce un despertar. Una y otra vez surge un nuevo mundo. Igual que sucede en el encuentro amoroso. (Recalcati, 2016, p. 100)

En el fondo, lo que hace el profesor no es más (ni menos) que mostrar en la transmisión la importancia de la cultura como algo capaz de sondear la propia vida y, en consecuencia, como algo que puede ayudarnos a devenir sujetos, a construir nuestra subjetividad (Serrano, 2020). Como algo, en definitiva, que nos permite elevarnos gradualmente sobre nosotros mismo y pasar de una existencia más pobre a una existencia más rica, más plena, más orientada. Algo que permite conectarnos con un pasado y proyectar nuestro yo hacia el porvenir.

Mantener y acrecentar la cultura

En efecto, el ser humano es, básicamente, un heredero cultural. Y la transmisión es, en ese sentido, el dispositivo fundamental a través del cual podemos hacer llegar a los recién llegados al mundo algunas cosas importantes que los seres humanos hemos cristalizado en forma de cultura (Luri, 2013). Pero ¿cómo se entiende la cultura desde el punto de vista de un profesor? La cultura, lejos de lo que pueda pensarse, no es sólo ni principalmente un cuerpo de información acumulada. Antes bien, la cultura es, como dice Michel Oakeshott (Chelsfield, 1901 – Kent, 1990), «una conversación, iniciada en los bosques primitivos y extendida y vuelta más articulada en el curso de los siglos. Es una conversación que se desenvuelve en público y dentro de cada uno de nosotros» (Oakeshott, 2000, p. 499). Por lo que la educación, añade Oakeshott un poco más adelante, no es otra cosa que esfuerzo por iniciarnos «en la habilidad y la participación en esta conversación en la que aprendemos a reconocer las voces, a distinguir las ocasiones apropiadas para la expresión, y donde adquirimos los hábitos intelectuales y morales apropiados para la conversación» (Oakeshott, 2000, p. 499).

Con todo, esa iniciación no es posible sin la transmisión anticipada de una herencia cultural que, como conversación iniciada en los bosques primitivos, nos permite, por un lado, conocer los objetos de dicha conversación y, por el otro, hacer que el entorno

circundante (*umwelt*) devenga mundo (*welt*) (Uexküll, 1944). De ahí que lo fundamental de la palabra «cultura» sea que más que un producto designa un proceso, un tipo de actividad. Hablar de cultura es, pues, hablar del verbo «cultivar». El cultivo es la forma en la que el ser humano habita la tierra donde crece la vida necesitada de cuidado. Por lo que cultivar la tierra acaba siendo establecer una relación de cuidado y de atención con la vida que se desarrolla en ella (Bárcena, 2012).

En ese sentido, la transmisión es la encargada de sostener y de hacer posible dicho cuidado en el tiempo: es la responsable de hacer llegar esa forma de habitar el mundo llamado «cultura» de un tiempo viejo a uno nuevo y de hacer que, en ese mismo proceso, sea posible «airear» o renovar la herencia cultural transmitida. Esa es la razón por la que «esta relación de cuidado con la vida de la cultura implica establecer una relación de transmisión en la que lo que se transmite es, precisamente, la cultura como lo que permite hacer, formar o cultivar una forma de vida singular en el mundo» (Bárcena, 2012, p. 189).

Desde el punto de vista de la cultura, entonces, la transmisión encuentra su fundamento en la existencia de una herencia y de un mundo común que es el resultado de una multiplicidad de generaciones y de individuos atravesados por el signo de la finitud. Por eso es responsabilidad del oficio de profesor devenir el transmisor de un legado, de una herencia cultural que nunca puede ser transmitida del mismo modo en que fue recibida, dado que quedó modificada al atravesar la propia subjetividad del profesor. Esa es la razón por la que el receptor de lo transmitido convierte a todo ser humano —también al profesor— en heredero (Luri, 2019). Pero asimismo recibir una herencia cultural hace accesible a todos la experiencia de la finitud, pues solamente un ser finito hereda y, con plena conciencia de su finitud, se siente obligado a recibir lo heredado y a transmitirlo a las nuevas generaciones.⁹⁹ No en vano, puede decirse que la transmisión de la cultura a

⁹⁹ Aquí no está de más recordar al entrañable Toni Bearn, uno de los personajes principales de la admirada *Bearn o La sala de les nines* de Llorenç Villalonga, quien, en un momento determinado decía a Joan Mayol (el narrador): «—És natural —deia— que s'homo llegeixi fins a sa meitat de sa seva vida però arriba un moment en què li convé escriure. O tenir fills. Si ens il·lustram, és per il·lustrar alguna vegada, per perpetuar allò que hem après» (Villalonga, 2008, p. 150). Y más adelante, redundando sobre esta idea: «Pensa que no som un erudit ni un escriptor en es sentit estricte de sa paraula, sinó un homo que no ha tengut fills — en dir això em va estrènyer el braç amb tendresa— i que desitjaria sobreviure algun temps perpetuant tot quant ha estimat» (Villalonga, 2008, p. 237).

la joven generación «es una misión que se impone a cada generación. Sabe que es responsable ante la historia de cómo realice su función, que no consiste solamente en mantener la cultura que le ha sido legada, sino también en transmitirla acrecentada a la posteridad» (Prohaska, 1981, p. 99). Sin embargo, y a pesar de este papel, el profesor transmite una herencia —a poder ser acrecentada— que en ningún caso le pertenece. Él sólo es:

un mediador, un pasaje del tiempo. Representa el mundo al que son iniciados los alumnos, pero no es el mundo. Es un mediador, pero no un sustituto, ni del mundo ni de la conciencia o de la existencia del alumno. Por eso, si quiere el maestro hacer grande la herencia que transmite, tiene que diluirse, tiene que borrarse. El nacimiento del alumno en su plena libertad requiere el borrado del maestro. (Bárcena, 2012, p. 199)

Al final, se puede estar parcialmente de acuerdo con Steiner cuando sostiene que «Probablemente la función de la cultura transmitida es muy modesta: consiste en lograr que la gente «preste alguna atención, *escuche* un poco, *mire* algo» (Kearney, 1998, p. 108). Pues siendo verdad que el papel de la cultura transmitida puede ser modesto, posee, pese a todo, algo fundamental que afecta directamente al oficio de profesor: la capacidad de poner a nuestra disposición un nuevo mundo, un mundo diferente a aquel del que se alimenta el vínculo familiar.

Perpetuar y renovar el mundo

Una de las misiones fundamentales de la transmisión es la iniciación del recién llegado al mundo en el que ha de vivir, un mundo que existía antes que él y que continuará después de su muerte. Un mundo común que dado que surge del encuentro entre generaciones, sólo puede mantenerse en la medida en que es conversado, atendido, estudiado y cuidado incesantemente en dicho encuentro.

Esto es lo que ha llevado a algunos filósofos contemporáneos de la educación a extender esa idea arendtiana según la cual la escuela y el oficio de profesor no están principalmente para aprender, socializar o cualificar, sino que su papel principal es la transmisión, la comunización y la renovación de un mundo común siempre en peligro de desaparición (Bárcena *et al.*, 2020, Biesta, 2022a, Larrosa *et al.*, 2020, Masschelein & Simons, 2015, Meirieu, 2020). Esa asunción afecta especialmente a los quehaceres del profesor quien,

en su mano, tiene ni más ni menos que la tarea de hacer del mundo un objeto interesante para las nuevas generaciones, y hacerlo presentándolo en su pluralidad y extendiéndolo temporalmente más allá del puro presente en el que viven los jóvenes.

Por eso es común para este enfoque considerar que, puesto que nuestra capacidad de producir cultura es la manera en la que dotamos de consistencia, permanencia y sentido a las cosas, incorporándolas, ya culturizadas, a eso que llamamos «mundo», necesitamos inventos que nos permitan no sólo representar y gramatizar el mundo, es decir, convertirlo en símbolos y en imágenes —y para eso tenemos la escritura, entre otros sistemas representacionales—, sino también compartirlo en espacios comunes —y para eso tenemos la política— y, no menos importante, transmitirlo a las nuevas generaciones para su conservación y renovación —y para eso tenemos las escuelas y a los profesores. Pues para que haya mundo es necesario que algo o alguien

muestre las cosas, que las haga aparecer, que las traiga a la presencia, que llame la atención sobre ellas, que las haga hablar, que las haga interesantes, pero también que les dé la suficiente solidez y la suficiente estabilidad y permanencia para que puedan ganar existencia y consistencia. (Larrosa, 2020, p. 201-202)

Algo como la escuela y alguien como el profesor que no sólo transmitan mundo, sino que también transmitan una cierta relación cuidadosa, atencional y estudiosa con él. Algo que permita «sentir el peso de lo que pasa y de lo que nos pasa» (Larrosa y Rechia, 2018, p. 173). Pero también que posibilite atender la forma en la que nos explicamos eso que pasa y eso que nos pasa, lo que en el fondo no es más que una cuestión lingüística. Esa es la razón por la cual la relación que establecemos con el mundo es inseparable de la relación específica que establecemos con las palabras y con la fuerza poética que estas albergan, esto es, con su capacidad para abrir mundo, hacerlo interesante e inscribirlo en el tiempo. Cuestiones, todas ellas, que afectan directamente los quehaceres que el esforzado oficio de profesor debe asumir para transmitir, comunizar y renovar un mundo común.

Los enemigos de la transmisión

Aunque fue Hannah Arendt quien mejor puso en circulación la idea de que la educación está para la transmisión y la renovación del mundo, esta pensadora también aportó un interesante análisis de las razones por las cuales la transmisión es hoy en día cada vez más difícil. En su célebre texto *La crisis en la educación*, Arendt explica que la crisis de

la transmisión viene dada, principalmente, por la crisis de la autoridad que, en el ámbito educativo, representa, encarna o ejemplifica el profesor. Esa crisis, sostiene Arendt, está en estrecha relación con nuestra actitud de menosprecio hacia el pasado, hacia la herencia cultural, fuente que ha sostenido desde siempre la autoridad del profesor, cuya tarea consistía en mediar entre lo viejo y lo nuevo y profesar un respeto extraordinario hacia el pasado.

Esta crisis actual de la autoridad por el menosprecio del pasado es fácilmente reconocible si se la compara con esos tiempos pretéritos en los que el pasado se veneraba y la educación era el medio a través del cual «hacerte ver que eres digno de tus antepasados en todo» (Arendt, 1996, p. 206). El pasado, hoy, ya no tiene autoridad, lo que ha resultado asimismo en la pérdida de la autoridad del profesor. Por eso escribe Arendt que el problema de la transmisión en el mundo moderno se centra

en el hecho de que, por su propia naturaleza, no puede renunciar a la autoridad ni a la tradición, y aun así debe desarrollarse en un mundo que ya no se estructura gracias a la autoridad ni se mantiene unido gracias a la tradición (Arendt, 1996, p. 207).

Las causas de esto, por supuesto numerosas, parecen tener su origen en los inicios de la modernidad en los que a raíz de la aparición del espíritu crítico y solitario (el ego cartesiano) que hace del hombre un sujeto independiente que únicamente ha de dar cuenta a su conciencia, el pasado ya no es visto como una fuente legítima ni de conocimiento ni de autoridad (Descartes, 2011). El pasado deviene así una dimensión temporal cuyo único mérito consiste en ser lo inmediatamente anterior al presente, dimensión en la que se juegan realmente las cosas. Eso contribuyó decididamente a que hubiese una ruptura entre las generaciones (Mead, 2019), dificultando el encuentro entre ellas y haciendo más difícil, si cabe, la existencia misma de un mundo común susceptible de transmisión y renovación.

2.6.4. Fenomenología de la transmisión

Tiempo de la transmisión

La transmisión es un proceso, no un hecho determinado ni concreto. Transmitir, en la medida en que supone un encuentro entre generaciones, abarca un periodo de tiempo que

supera por mucho el lectivo. Un tiempo que «trasciende el tiempo establecido por el periodo oficial de la docencia y la evaluación» (Laudo y Vilafranca, 2016, p. 78).

Esto beneficia al estudiante, por cuanto puede suponerle un acompañamiento en el tiempo que abre la posibilidad de dar continuidad a los efectos formativos de los saberes adquiridos. Desde el punto de vista de la transmisión el final de la clase no coincide con el final de la lección. En ese sentido, Steiner escribe que «La gran enseñanza, la educación del espíritu humano encaminada a las tareas estéticas, filosóficas, intelectuales, «eterniza» no sólo al individuo sino también a la humanidad» (Steiner, 2004, p. 59).

No obstante, lo que supone un beneficio para el estudiante resulta ser, paradójicamente, todo un reto para el profesor quien, como se ha visto en diferentes lugares a lo largo de esta investigación, llegado el momento debe ser capaz de retirarse, de dejar al estudiante a su propia suerte, aunque su presencia tutelar nunca acabe de desvanecerse del todo. Tal reto se debe, en parte, a lo que algunos autores llaman ‘la cadena de la transmisión’, cadena que hace esa retirada aún más complicada, si cabe.

Pues siendo el oficio de profesor un oficio íntimamente vinculado al amor, esa ‘cadena de transmisión’ lo convierte, a su vez, en una forma de reconocimiento a lo que se ha recibido. Se trata de un reconocimiento que «no se ejerce tanto hacia los que fueron nuestros maestros sino hacia aquellos a los que tratamos de transmitirlo para que, a su vez, se lo pasen a otros» (Larrosa, 2020, p. 265). Un trabajo de repetición casi infinita en el que lo verdaderamente importante no es únicamente el material que se transmite entre generaciones, sino todo ese conjunto de actos que se repiten perpetuamente en la misma transmisión.

Espacio de la transmisión

El espacio de la transmisión es el que permite que entre profesor y estudiantes se establezca una relación temporal mediada por el lenguaje. Pues, como se ha visto, sin diferencia de tiempos no hay posibilidad de transmisión alguna, siendo la educación, precisamente por ello, la existencia de un pasaje de múltiples cosas de un tiempo viejo a un tiempo nuevo.

El principal espacio de transmisión es la relación que se establece entre profesor y estudiantes. Esa relación no supone ninguna simetría falsamente igualitaria. Profesor y

estudiante ocupan lugares y roles distintos. A pesar de ello, y más allá de la asimetría y de la desigualdad entre ambos miembros de la relación, lo importante es destacar que el encuentro educativo se inscribe en un espacio relacional, puesto que «no existe didáctica más que dentro de una relación humana» (Recalcati, 2016, p. 137). Lo que significa que no se puede recibir el saber sin entrar en contacto con quien lo transmite.

Pese a lo dicho, esta relación educativa que en un origen se establecía de forma completamente natural llegó a institucionalizarse con el paso del tiempo (Puig Rovira, 2012), dando lugar a la aparición de las escuelas (o de instituciones educativas similares) como espacios pensados para hacer posible y catalizar los procesos de transmisión. La creación de instituciones dedicadas específicamente a la educación añade a esa unidad pedagógica básica constituida por la relación o el encuentro educativo una nueva relación de carácter institucional que está ahora más condicionada por la sociedad y la cultura en la que se encuentran situadas.

Lo cierto, no obstante, es que aunque la institución proporciona el marco espacial general en el que se lleva a cabo la transmisión, aún puede ponerse de relieve una unidad a caballo entre la relación educativa y la institución. Esa unidad es la clase. La clase tiene un papel esencial en la transmisión, pues habiendo quedado claro que el tiempo de la transmisión se extiende a lado y lado de la clase, su institucionalización, el hecho de constituirse como un momento oportuno para su realización, hacen de ella un dispositivo educativo con formidables potencialidades formativas, como no han dejado de poner de relieve numerosos autores contemporáneos que han dedicado algún que otro esfuerzo a su puesta en valor (Bárcena, 2020; Larrosa, 2019a; Pennac, 2008; Petschen, 2013; Recalcati, 2016).

Presencia de profesor

El espacio de la transmisión sostiene la presencia del profesor, condición indispensable para que la transmisión pueda ser verdaderamente fecunda. Con la palabra «presencia» se entiende aquí ese presente de indicativo o presente de encarnación del que habla Pennac en su *Mal de escuela*. Es decir, ese estar plenamente poseído por lo que se transmite, ese estar ahí, absolutamente presente, que caracteriza al profesor que de verdad encarna lo que enseña:

Una sola certeza, —dice Pennac— la presencia de mis alumnos depende estrechamente de la mía: de mi presencia en la clase entera y en cada individuo en particular, de mi presencia también en mi materia, de mi presencia física, intelectual y mental, durante los cincuenta y cinco minutos que durará mi clase. (Pennac, 2008, p. 109)

Una presencia que tiene que ver con la autenticidad, con hacer de la transmisión un acto de sinceridad personal, de veracidad (Laudo y Vilafranca, 2016). Es por eso que antes se dijo que la transmisión implica tanto la exposición de una materia como la exposición de una relación personal —muchas veces de amor— con esa materia. El que transmite expone y se expone en relación a lo que expone. Lo que significa que el profesor, en su enseñar, se muestra a sí mismo sin un genuino interés en mostrarse, se hace presente en el presente convirtiendo el propio acto de transmisión en una forma de aparición personal frente a los estudiantes. Dice Pennac:

La presencia del profesor que habita plenamente su clase es perceptible de inmediato. Los alumnos la sienten desde el primer minuto del año, todos lo hemos experimentado: el profesor acaba de entrar, está absolutamente allí, se advierte por su modo de mirar, de saludar a sus alumnos, de sentarse, de tomar posesión de la mesa. No se ha dispersado por temor a sus reacciones, no se ha encogido sobre sí mismo, no, él va a lo suyo, de buenas a primeras, está presente, distingue cada rostro, para él la clase existe de inmediato. (Pennac, 2008, p. 112)

Esa presencia es la que todo profesor debe ser capaz de encarnar y mantener pues esa, y no otra, es la forma que «asume el deseo de quien enseña» (Recalcati, 2016, p. 111). Sabemos que alguien desea lo que transmite porque lo vemos plenamente presente en lo que dice y, sobre todo, en cómo lo dice. Por eso diferentes autores refieren, cuando hablan de la presencia, a la noción de ‘estilo’ o de ‘maneras’ de profesor, pues para ellos la presencia del profesor adopta la forma de un estilo o de unas maneras particulares de ejercer el oficio.

Recalcati, sin ir más lejos, afirma que ese estilo surge con el «punto singular de enunciación» del que brotan los enunciados del profesor. Lo que significa que el estilo sería algo así como el lugar desde dónde el profesor dice lo que dice, el lugar desde el que extrae la fuerza de sus palabras. Esa es la razón por la cual sostiene que «La fuerza de la enunciación coincide con su presencia presente» (Recalcati, 2016, p. 111). El

profesor con presencia habla y se mantiene en el lugar en el que habla. Su deseo es seguir ahí, donde está, junto con sus estudiantes, a pesar de que en ocasiones evoque intensamente otros lugares, pues «sólo la presencia del docente sabe convocar a la presencia la ausencia de la que se alimenta toda auténtica transmisión del saber» (Recalcati, 2016, p. 111).

También Jorge Larrosa, rescatando unas hermosas palabras de Elias Canetti (Ruse, 1905 - Zuric, 1994)¹⁰⁰, sitúa el acento en la relación constitutiva entre la materia transmitida y el modo característico de transmitir de cada profesor al que llama ‘maneras’. En esta intrincada relación, la materia de la transmisión no puede separarse de la forma (o las ‘maneras’) en las que cada profesor encarna el contenido de esa transmisión y, de alguna forma, lo hace hablar en su clase.

El estilo o las maneras del profesor, sobre las que se dirá algo más adelante, son, en definitiva, responsables de los inmensos efectos que la presencia del profesor instaura en lo que transmite. Pese a todo, conviene también tener presente que, en último término,

El proceso de formación debe alejar al alumno no del amor por su maestro (señal de una deuda simbólica inagotable) ni de sus enunciados (cuya transmisión genera un efecto positivo de Escuela, es decir, de pertenencia), sino de su presencia. Para un alumno, eso significa por encima de todo aprender a encontrar, de manera singular, un punto de enunciación propio. (Recalcati, 2016, p. 117-118)

Es decir, aprender a encontrar su propio estilo o sus maneras particulares de hacer (o decir) las cosas.

Los efectos de la transmisión

Los efectos de la transmisión nunca son predecibles. Sin embargo, es de esperar que tengan algún impacto en la subjetividad de quien los recibe. Especialmente si se tiene en

¹⁰⁰ Esas palabras dicen: «Todo lo que aprendía de viva voz por boca de los profesores, conservaba el semblante de quien lo decía y así quedaba fijado para siempre en mi recuerdo. Pero aunque de ciertos profesores no aprendía nada, me impresionaban no obstante por sí mismos, por su aspecto peculiar, sus movimientos, su manera de hablar, y especialmente por sus simpatías o antipatías hacia nosotros, según como uno lo sintiera» (Canetti en Larrosa, 2020, p. 43).

cuenta que todo acto de transmisión supone un acto de recreación, esto es, de traducción y de interpretación de lo recibido. Hay que aceptar, dice Meirieu,

que la transmisión de saberes y conocimientos no se realiza nunca de modo mecánico y no puede concebirse en forma de una duplicación de idénticos como la que va implícita en muchas formas de enseñanza. Supone una reconstrucción, por parte del sujeto, de saberes y conocimientos que ha de inscribir en su proyecto y de los que ha de percibir en qué contribuyen a su desarrollo. (Meirieu, 2007, p. 77)

Transmitir implica, por lo tanto, un gesto de ofrecimiento de algo considerado valioso por la vieja generación que, al transmitirse, se ofrece a la nueva como algo abierto, como algo susceptible de ser renovado y que puede contribuir en su desarrollo (Masschelein y Simons, 2014). A pesar de ello, lo valioso no está relacionado de manera inmediata con las carencias ni los intereses que tiene el estudiante en ese momento (Esquirol, 2006). En efecto, la transmisión no apunta a sus necesidades vitales, sino que su misión es iluminarlo para que descubra por él mismo las más importantes. Y tampoco es obra de la espectacularidad, sino de la precisión: «la respuesta, en un momento dado, a una cuestión o a una espera, a un problema o a una inquietud, y el venir a instalarse en la mente para hacerla avanzar» (Meirieu, 2018, p. 50).

Un avance de la mente que bien puede tener que ver, como escribió un jovencísimo Javier Zubiri (San Sebastián, 1898 - Madrid, 1983), con «enseñar a contemplar los objetos para “intuir” sus propiedades inteligibles» (1926, p. 292), y que hace que la tarea principal del profesor sea, según el donostiarra, la de «enseñar a sus discípulos a ver el “sentido” de los hechos, la “esencia” de todo acontecimiento» (p. 294).

En cualquier caso, una transmisión digna de ese nombre ni cuadra, ni uniforma ni puede reducirse a una clonación. La transmisión, en lo tocante a los estudiantes, no puede reducirse a la reproducción de la palabra del profesor. Por lo que si produce algún efecto, si deja alguna huella, es la de contribuir a la subjetivación, es decir, la de ayudar a alguien a convertirse en un sujeto (Biesta, 2017). Hay que servirse de los profesores, hacer *con* ellos y no *como* ellos, para encontrar «la heterogeneidad del propio estilo» (Recalcati, 2016, p. 127).

Pero, por otro lado, los efectos de la transmisión también incumben al profesor. Pues profesor no es sólo quien ama lo que enseña, sino también quien aprende de la transmisión misma, como si al enseñar el profesor tuviese la valiosa oportunidad de regresar una y otra vez a lo que le apasiona y, en ese mismo proceso, se permitiera inspirar una y otra vez por su objeto de estudio en el momento en que lo comparte y lo entrega a los demás (Larrosa, 2020).

En definitiva, se puede estar de acuerdo con Recalcati cuando dice que

nunca daremos la importancia suficiente al hecho de que el encuentro con un profesor puede cambiar realmente una vida, hacerla distinta de lo que era, favorecer su transformación singular. Ocurre lo mismo que ante el encuentro con ciertos libros o ciertas obras de arte. El mundo sigue siendo el mismo que antes, es indudable, pero ya no es el mismo. Es como antes y ya no es como antes. (...) Este es el efecto de un encuentro con un testimonio que sabe encarnarse: aprendemos a ver las mismas cosas de manera nueva. (Recalcati, 2016, p. 93)

Experiencia que tanto puede predicarse de un estudiante como de un profesor quien, como se acaba de ver, también puede verse afectado por su propia transmisión. En ambos casos lo que obtienen es ‘una nueva manera de ver las mismas cosas’. Una manera nueva de ver las mismas cosas que sitúa el fin último de la transmisión en la atención. Cuestión, esta, sin la cual, como se examinará a continuación, no es posible caracterizar cabalmente el oficio de profesor.

2.7. Una cuestión atencional

La verdadera educación no consiste en la vanidad de concentrar la atención en uno mismo y ocuparse de uno como individuo, sino, por el contrario, en olvidarse de uno mismo, para entregarse por entero a la cosa y a lo general; sólo la reflexión en torno a la cosa misma es necesaria.

Georg Wilhelm Friedrich Hegel, 2004, p. 88.

Sostiene Simone Weil (París, 1909 - Ashford, 1943) que sean cuales sean las facultades naturales con las que se una persona cuente, el acceso a la verdad está sólo reservado a aquellos que la desean y hacen un trabajo atencional continuo para conseguirla. En efecto, la atención supone, para Weil, «la base de todo el desarrollo estético, cultural o espiritual humano» (Aladro, 1999, p. 53) y, en consecuencia, para esta filósofa todo esfuerzo debe ir encaminado a producir «una determinada aplicación de la plenitud de la atención al objeto» (Weil, 1995, p. 156), especialmente en la medida en que es a través de esa aplicación como, a su juicio, surgen los más altos valores —verdad, bondad y belleza— en la actividad humana.

Por atención Weil entiende el acto de suspender el pensamiento, de vaciarlo de sí mismo de tal suerte que, al no tener contenido, pueda penetrar por entero en el objeto. Tal suspensión no supone, sin embargo, olvidar los diversos conocimientos que se puedan poseer en relación a ese objeto. Antes bien, implica mantenerlos próximos, pero siempre en un nivel inferior y sin contacto con él (Weil, 2009). Esta forma de concebir la atención, que recuerda fácilmente a las prácticas llevadas a cabo por las místicas occidentales y orientales (Herrigel, 2016), tiene como natural exigencia la renuncia a todas las facultades intelectuales humanas que, aun pareciendo vinculadas con la atención, nos alejan, según Weil, de su camino: «El acto de atención supone renuncia: a pensar, a desear, a imaginar» (Burguet, 2018, p. 93).

Liberar la atención de todo deseo, de toda energía vital, de todo el interés útil que las cosas del mundo puedan tener hace, de la atención, un acto moral. Un acto moral por cuanto implica a toda la existencia, poniendo al sujeto en sintonía vital con un mundo visto ahora como un objeto digno de ser contemplado, digno de ser admirado. No en vano atender significa también contemplar y «experimentar el atractivo de algo distante» (Weil, 1995, p. 182) que no somos nosotros mismos y que reclama fuertemente nuestra atención.

Por consiguiente, no puede extrañar que para Weil la educación no sea otra cosa que una serie de procedimientos dirigidos a capturar, orientar, disciplinar, dirigir y formar la atención. Siendo, para ella, la formación de la facultad de atención el objetivo verdadero

y prácticamente el único interés que tiene la educación (Otón, 2009).¹⁰¹ A pesar de lo sentencioso de esa afirmación, no parece muy descabellado suscribirla casi por completo. Especialmente porque, como se verá en lo que sigue, la atención tiene importantes consecuencias relacionadas tanto con la posibilidad de que exista un mundo común como con la formación general de los niños y los jóvenes.

2.7.1 Mundo y atención

El mundo requiere de un cierto ejercicio atencional para abrirse a nosotros. Esa es la idea que subyace a los ejercicios ascéticos de los antiguos griegos, los cuales comenzaban siempre por la atención, es decir, por una observación continua del mundo que tenía que ver con la discriminación (la capacidad de distinguir) y con la elección (la facultad de elegir) (Larrosa, 2019a). También nosotros, animales postmodernos, poseemos una atención que no se orienta hacia ni se sostiene disciplinadamente en lo valioso, por lo que necesita de técnicas o dispositivos que la dirijan y disciplinen. Por eso, de lo que se trata

es de apartar la mirada y el pensamiento de algunas cosas y de dirigirlos a otras. Hay que aprender a distinguir qué es eso a lo que vale la pena atender y, una vez distinguido, escogerlo, elegirlo, tender a ello. El ejercicio comienza con una reorientación de la atención hacia lo que vale la pena (con la discriminación del qué de la atención) y continúa con el imperativo de concentrarse en ello y de examinarlo tan profundamente como se pueda (con el cómo de la atención). (Larrosa, 2019a, p. 184-185)

De ahí que cuando atendemos algo, ese algo «pasa a formar parte del mundo en y por el cual estamos inmediatamente comprometidos, implicados, interesados, intrigados. Y de ese modo algo [del mundo] se transforma en un *inter-esse* (en algo que ya no es de nuestra propiedad sino es compartido entre nosotros) (Masschelein y Simons, 2014, p. 49). Cuando eso ocurre ese algo no se trata simplemente de un objeto inanimado, sino que deviene una cosa viva. Lo que significa que, al prestar atención sobre un aspecto del

¹⁰¹ Idea que, entre otros lugares, puede encontrarse en el capítulo «Reflexiones sobre el buen uso de los estudios escolares como medio de cultivar el amor a Dios» de *A la espera de Dios* (2009): «La formación de la facultad de atención es el objetivo verdadero y casi el único interés de los estudios. La mayor parte de los ejercicios escolares tienen también un cierto interés intrínseco, pero se trata de un interés secundario (...). El que pasa sus años de estudio sin desarrollar la atención, pierde un gran tesoro» (p. 67-72).

mundo, ese trozo de mundo deviene un objeto vivo, un objeto que se presenta a nosotros en forma de interés susceptible de ser compartido. Cuestión, esta, que motiva una hermosa cita de Santiago Alba Rico (Madrid, 1960) en la que dice que:

Los niños son nuestros dedos índices. La extensión de la realidad a partir de la atención prestada al niño se prolonga a su vez en la atención que él presta a los objetos exteriores. Los niños nos enseñan, es decir, nos señalan: «Mira, una lagartija», «mira, un avión», «mira, una naranja», «mira, un mendigo». Ningún niño se queda tranquilo hasta que sus padres admiran su proeza en bicicleta, como si su existencia misma se disolviera al margen de esta mirada general constituyente, pero aún más intranquilo se muestra si el padre o el primo o el amigo se pierden el pez o no llegan a tiempo a ver a los bomberos. Llama, reclama, les tira de la manga llevado de una excitación entre metafísica y justiciera y no descansa hasta que los otros refrendan con su atención la existencia de lo que sólo él está viendo. Al enseñarnos apremiante la lagartija en la pared nos enseña que la realidad es el resultado de la atención, sí, pero de una atención compartida. Entre todos ponemos las cosas en la existencia; entre todos damos un cuerpo a la estatura, un animal a la fiereza, una hoja al color verde. (2015, p. 176)

Según esto, los dedos índices de los niños arrojan una «mirada constituyente» sobre las cosas del mundo que permite que esas mismas cosas se abran, ganen realidad, vivacidad, al tiempo que son compartidas con los demás.¹⁰² Las cosas que sólo uno ve son opacas, se desvanecen enseguida, mientras que las cosas que vemos con los demás adquieren presencia justamente porque son vistas de forma compartida. Esto hace de los dedos índices de los niños unos dispositivos atencionales de primer orden en la medida en que focalizan y dirigen nuestra atención hacia las cosas. Unas cosas que, desprovistas ya de sus habituales usos sociales, se tornan más vívidas, más consistentes, más reales. Cuando eso ocurre las cosas provocan algo en nosotros, son activas, nos hacen pensar, nos

¹⁰² Aquí es conveniente citar a Masschelein y Simons cuando afirman que «Abrir el mundo no sólo significa llegar a conocer el mundo, sino que también alude al modo en que el mundo cerrado —es decir, la forma determinada en la que el mundo ha de ser comprendido y utilizado, o el modo en que realmente se utiliza— se abre. Y cuando el mundo mismo queda abierto y libre es cuando puede ser compartido y compartible, cuando puede convertirse en algo interesante o potencialmente interesante: en materia de estudio y de práctica» (2014, p. 49-50).

arrastran hacia fuera de nosotros mismos. «Sin un mundo no hay interés ni atención», dicen Masschelein y Simons (2014, p. 51). Pero sin interés ni atención tampoco hay un mundo posible y —menos aún— común.

2.7.2. Formación y atención

Naturalmente, la atención no sólo es interesante por sus efectos en la constitución del mundo, sino también por el efecto formativo que tiene en quien atiende. Cuando atendemos y las cosas se abren a nuestra mirada, se introducen en nuestro mundo para formar parte de él y empezar a formarnos. De hecho, la formación no es otra cosa que el nombre que recibe la transformación que sufrimos al orientar nuestra atención y nuestro interés hacia el mundo.¹⁰³ Pues en el contacto y la confrontación que establecemos con el él a través de la atención el «yo» queda suspendido, puesto entre paréntesis, permitiendo así la emergencia de un nuevo «yo» en relación con ese mundo. De ahí que, por su contacto atencional con el mundo, la formación implique

salir constantemente de uno mismo o trascenderse a sí mismo: ir más allá de sí y del propio mundo vital por medio de la práctica y del estudio. Es un movimiento extrovertido, el paso que sigue a una crisis de identidad [...] el yo del estudiante queda así suspendido, escindido: es un yo puesto entre paréntesis, o profano, y un yo que puede ser formado, es decir, al que se le puede imprimir una forma o una configuración específica. (Masschelein y Simons, 2014, p. 48)

Así, cuando atendemos, cuando nos quedamos absortos en algo y ya no somos conscientes de nosotros mismos, ni siquiera de nuestro yo corporal, nos convertimos en algo distinto, casi en la cosa sobre la cual estamos trabajando (Sennett, 2009). Atender deviene, por esa razón, una actividad que comprende un profundo valor ético y existencial, por cuanto permite que surja y tome forma un nuevo sujeto. Se trata, por lo tanto, de un trabajo o ejercicio sobre uno mismo, mediado por aquello que se estudia o

¹⁰³ A este respecto, véase la sección 2.1.3 *La formación: el sentido social de lo escolar* que se encuentra en esta parte de la investigación.

práctica (es decir, por la cultura¹⁰⁴), que tiene que ver con «una forma de mirada, una que va desde el exterior hasta el interior, hasta uno mismo, para transformarse» (Bárcena, 2012, p. 90).

Por eso puede decirse que no hay aprendizaje que no implique un hacerse atencionalmente presente en las cosas por las que estamos interesados. No en vano, *interesse* significa también eso: ser, habitar entre las cosas, permanecer en medio de ellas, hallarse junto a ellas. En definitiva: realizar un acto de presencia atenta. Parte del problema educativo actual está relacionado con la dificultad que los jóvenes y los niños tienen para atender de una forma que supone, precisamente, llevar a cabo un acto de presencia completa sobre el objeto que se atiende (Desmurget, 2020). Dificultad que tiene que ver con el hecho de que la formación escolar exija formas y técnicas de atención (es decir, actos de presencia) distintas a las que se estilan en el mundo y parecen haber colonizado las mentes de los niños y de los jóvenes (Han, 2012). Un poco

como si solo hubiera dos posibilidades: o bien adaptar la escuela a las formas de atención socialmente dominantes (con lo que desaparecería como dispositivo atencional separado y, por tanto, como escuela) o bien tratar de dirigir a los alumnos hacia otras modalidades atencionales que ellos encontrarán extrañas y aburridas y que pensarán que les son impuesta. El problema de la escuela es el de la orientación de la atención, pero es sobre todo el de su modulación. El asunto parece estar no solo en el qué sino principalmente en el cómo de la atención escolar. (Larrosa, 2019a, p. 189)

Así, no sólo se vuelve importante el objeto de atención, sino también el ejercicio mismo de atender. La escuela como el lugar que enseña a atender, a mantener la atención y a ejercitarla es también el lugar que selecciona aquellas cosas que merecen ser atendidas e instituye la manera en que deben ser atendidas. Pero es justamente esta interrelación entre ejercicio y medio la que hace posible la formación: la atención no sólo pone en valor al objeto, sino que abre también el mundo al sujeto.

¹⁰⁴ «Y si la cultura es, ante todo, un cultivo, una forma de cuidar y de atender la vida, la educación es la encargada de sostener y de hacer posible ese cuidado: es la encargada de transmitir y recrear la cultura, de transmitir recreando y de atender al elemento vital de la cultura» (Bárcena, 2012, p. 189).

2.7.3. Formas o técnicas de atención

Algunas ideas de Bernard Stiegler (Villebon-sur-Yvette, 1952 – 2020) pueden aquí iluminar suficientemente bien qué son las «formas o técnicas de atención» a las que refiere la cita anterior. Para Stiegler la educación, en tanto que forma de transmisión intergeneracional institucionalizada y organizada, se produce en un medio social —la escuela— y a través de determinados dispositivos técnicos a los que llama «tecnologías del espíritu o nootécnicas» (Stiegler, 2008). Con estas tecnologías Stiegler se refiere básicamente a la lectura y a la escritura, técnicas simbólicas que permiten codificar o decodificar las materialidades lingüísticas —los textos— con los que los humanos gramatizamos el mundo y que tienen, en último término, grandes efectos en la formación de nuestra atención.

Lo que ocurre actualmente es que esas formas de atención representadas por las tecnologías del espíritu se encuentran en una lucha feroz con las «psicotecnologías», esto es, con las tecnologías de carácter cibernético que «no están orientadas a la formación de la atención sino a su atomización, a su control, a su explotación económica y, en el límite, a su destrucción» (Larrosa, 2019a, p. 149).¹⁰⁵ Por esta razón, y puesto que las formas de atención son inseparables de la formación de la atención, lo importante no es tanto qué se transmite sino cómo se transmite, es decir, a través de qué formas de atención. Esto provoca que hoy en día se libere una suerte de «batalla por la atención» (Citton, 2014) en la que distintas formas o técnicas de atención entran en juego y en la que parecen perder su primacía la lectura y la escritura como formas predominantes con las que nos relacionamos escolarmente con la materialidad del mundo (Freire, 1999) frente a otras formas de atención socialmente preponderantes.

¹⁰⁵ A este respecto, Masschelein y Simons afirman que «Las TIC pueden tener un potencial único para crear atención (de hecho, la pantalla tiene la capacidad de atraer nuestra atención de un modo que no tiene precedentes) y para presentar y desplegar el mundo —al menos cuando las TIC se liberan de los diversos intentos de privatizarlo, de regularlo y de mercantilizarlo. Muchas de esas técnicas están destinadas a capturar la atención y, a continuación, a redirigirla tan rápido como sea posible hacia propósitos productivos, es decir, a penetrar en el mundo personal para aumentar el tamaño del mercado. En ese caso podemos hablar de una verdadera capitalización de la atención, con la escuela como un cómplice convocado para la tarea de reducir el mundo a un recurso» (Masschelein y Simons, 2014, p. 150).

Formas, éstas, enfocadas en acelerar, desorientar y homogeneizar, lo cual equivale a impedir el ejercicio y arruinar la capacidad de atender. Formas, todas ellas, que nos alejan, cada vez más, de esas otras formas específicas de atención llamadas ejercicio, disciplina o estudio, abocándonos a una suerte de temporalización acelerada, desorientada y mercantilizada que no tiene otro fin que la deformación:

Esta destrucción de la atención es literalmente una deformación: es una destrucción de esa formación del individuo en que consiste la educación. El trabajo de formación de la atención asegurado por la familia, por la escuela, y por el conjunto de los establecimientos de enseñanza, de instituciones culturales y de todos los aparatos del “valor espíritu”, comenzando por el aparato académico, es sistemáticamente deshecho con vistas a producir un consumidor desprovisto de esa capacidad de autonomía tanto moral como cognitiva que es la conciencia. (Larrosa, 2019a, p. 152-153)

En definitiva, estas formas o técnicas se constituyen de manera que capturan la atención de los jóvenes, imposibilitándoles la tarea de servir a sus propios fines formativos. Es en este contexto donde, como se verá a continuación, toma un papel preponderante la figura del profesor como dispositivo atencional.

2.7.4. El profesor como dispositivo atencional

La transmisión es a los estudiantes lo que los dedos índices de los niños a sus padres. La transmisión es el medio principal con el que cuenta el profesor para orientar la atención de sus estudiantes hacia algo que no son ellos mismos. En efecto, son los profesores los que señalan a los niños y a los jóvenes «las cosas dignas de ser miradas (dignas de existir por ellas mismas y en ellas mismas), los que pronuncian sus nombres y los que hacen que la mirada sea más demorada y más sensible a los detalles» (Larrosa, 2019a, p. 209). Son los profesores los que bajo la sospecha de que «un mundo común de cosas y de nombres empieza a constituirse y a estabilizarse en esos gestos mutuos de señalar [...] de llamar la atención y de nombrar» (Larrosa, 2020, p. 209-210), ayudan a disciplinar la atención de los jóvenes y a evitar, así, su deformación.

Trabajar sobre la atención de los estudiantes supone trabajar sobre su voluntad. Por eso la transmisión del profesor, más que apuntar al saber, apunta, ante todo, a la voluntad (Rancière, 2002). Su tarea, entonces, no es sólo la de transmitir conocimiento, sino la de

ayudar al estudiante a abandonar su estado habitual de distracción. Foucault dice a ese respecto que la educación

No procede de *educare* sino de *educere*: tender la mano, salir de allí, conducir fuera de allí. No se trata entonces de un trabajo de instrucción o de educación en el sentido tradicional del término, de transmisión de un saber teórico o de una pericia técnica, sino que se trata, efectivamente, de una acción determinada que va a efectuarse en el individuo, a quien se tenderá la mano y a quien se hará salir del estado, del estatus, del modo de vida, del modo de ser en el cual se encuentra. (Foucault, 2005, p. 136)

La educación, pues, supone tenderle la mano al estudiante y ayudarle, como diría Simone Weil, a colocarse en el punto de vista adecuado para que vea el objeto, esto es, para que sea capaz de intuir amorosamente la esencia de lo que atiende. Desde este punto de vista, no es descabellado caracterizar el oficio de profesor como un oficio consistente, básicamente, en proponer ejercicios y disciplinas escolares que, como gimnasias y prácticas orientadas a la atención, están dirigidas básicamente a capturarla, dirigirla, sostenerla, disciplinarla y, en último término, a cultivarla. De este modo, el profesor podría considerarse un maestro de lo escolar cuya tarea

consiste en llamar la atención (atiendan aquí, miren esto, escuchen eso, fíjense en aquello: una tarea que consiste en “señalar” aquello a lo que merece la pena atender y en conseguir que los alumnos dirijan su atención hacia aquello que se señala); en sostener la atención (no abandonen, continúen atentos, no se distraigan: una tarea que tiene que ver con la voluntad); en mejorar la atención (hacerla más refinada, más intensa, más detallista, más creativa, más matizada: una tarea que tiene que ver con el darse cuenta de aspectos hasta entonces no percibidos); y en disciplinar la atención (conseguir que funcione según determinadas reglas: una tarea que tiene que ver con la creación de hábitos atencionales). La tarea de profesor es estar atento a la atención de los alumnos (para capturarla, dirigirla, sostenerla, mejorarla y regularla). (Larrosa, 2019a, p. 191)

Una tarea cuyo objetivo no sólo sería servir de enclave o de cápsula atencional separada de las formas dominantes de atención, o servir de catapulta para el cultivo de formas conjuntas de atención, sino también —y especialmente en su forma «magisterial»— contribuir al cuidado y la construcción propia del estudiante. Es decir, la tarea de

acompañarlo en la meta de construir un ideal ético a través de la práctica de determinadas técnicas atencionales con el fin de tomarse a uno mismo como una obra a realizar en un proyecto de autorrealización y cuidado.

El profesor, pues, no sólo hace las veces de dedo índice de los estudiantes diciéndoles «mira esto», «presta atención a aquello» o «presta atención conmigo o con otros», lo que, como se ha visto, da consistencia a un mundo al que se le presta atención conjuntamente, sino que también atiende, como se verá en la tercera parte de esta investigación, a la propia atención que los estudiantes se dispensan a sí mismos y a las posibilidades —aún no realizadas— que cada uno de ellos alberga dentro de sí.

2.7.5. Las dos artes atencionales del oficio de profesor

De lo dicho se deduce que dos son, como mínimo, las artes atencionales que concurren en el oficio de profesor (Masschelein y Simons, 2014). Por un lado, el oficio de profesor tiene que ver con el arte de la disciplina, en el sentido de centrar la atención, y, por el otro, con el arte de presentar, en el sentido de hacer público y traer al tiempo presente para que algo pueda ser atendido. Estas dos artes, íntimamente vinculadas, no se adquieren sólo con el mero hecho de poseer los conocimientos y las destrezas asociadas al oficio de profesor, sino que están incorporadas, encarnadas en la figura del profesor, y se corresponden directamente con su vocación.

Así, el arte de disciplinar no solo implica el mantenimiento del orden en el aula, sino también —y como se ha visto al hablar de Stiegler— supone utilizar técnicas adecuadas para crear atención y concentración (*nootécnicas*). Mientras que el arte de presentar no sólo se reduce al hecho de dar algo a conocer, sino que más bien trata de hacer que algo exista a través de conferir autoridad a pensamientos, números, letras, gestos, movimientos y acciones que devienen así objetos interesantes, vivos, a los que merece la pena prestar atención.

Se trata, por lo tanto, de acercar y ofrecer algo a los estudiantes con compromiso e implicación, fomentando su interés y animándolos a participar de la tarea o de la materia desde una posición encarnada. No es, pues, un acto pasivo e indiferente de ofrecimiento, dado que el objetivo último del arte de disciplinar y del arte de presentar es involucrar activamente al estudiante en el ejercicio en cuestión, fomentando su interés y compromiso

con el mismo. Lo que únicamente puede lograrse mediante una enseñanza encarnada, es decir, involucrando al profesor en el proceso educativo de manera activa y comprometida (Masschelein, 2019).

3. Gestos, maneras y carácter de profesor

Siempre es el mismo oficio: un oficio que se asocia, en un único gesto profesional, el *saber* y el *seguimiento*. Un saber exigente, sin concesiones de fondo. Y un seguimiento que permita a cada uno acceder a este saber utilizando los recursos de que se dispone.

Philippe Meirieu, 2018, p. 27.

Las implicaciones pedagógicas del oficio de profesor afectan, como se ha visto, a ámbitos tan diversos como la escuela, el amor, la vocación, la relación, la transmisión y la atención. Sin embargo, para que tales dimensiones puedan ser apropiadas por parte de quien ejerce el oficio se necesita, antes, de un proceso de encarnación o corporalización de dichas dimensiones (Alliaud, 2017). Esa apropiación se lleva a cabo a través del lento aprendizaje de los gestos constitutivos del oficio y de la encarnación de los mismos en unas maneras propias, particulares, desplegadas por parte de quien lo desempeña (Larrosa, 2020). En último término, son los gestos constitutivos del oficio y las maneras propias de quien lo ejerce las que otorgan realidad material y formal al oficio y lo convierten en algo más que una profesión o una ocupación. Son ellas las que acaban, con el tiempo, construyendo lo que podría denominarse un «carácter» de profesor (Sennett, 2006).

Por eso, si la naturaleza del oficio, esto es, sus dimensiones constitutivas, se muestra en sus gestos específicos, entonces en los gestos del oficio de profesor se debe poder observar, al tiempo, tanto su carácter escolar, amoroso y vocacional, como su carácter seductor, transmisivo y atencional.¹⁰⁶ En efecto, las maneras del profesor remiten siempre

¹⁰⁶ El gesto, dice Agamben (2001), es «comunicación de una comunicabilidad (...) El gesto es la exhibición de una medianidad, el hacer visible un medio como tal. Hace aparecer el-ser-un-medio del hombre y, de esta forma, le abre la dimensión ética» (p. 56).

Carla Carmona (Sevilla, 1982), por su parte, sostiene que «No hay diferencia entre el gesto y el contenido del gesto. El gesto expresa su sentido, al modo de la proposición» (2013, p. 211), lo que implica una relación

a un contexto material concreto y a una situación específica, por lo que su despliegue en el espacio y en el tiempo está siempre relacionado con las cosas, las herramientas y los objetos con los que el oficio se las ve en el mundo y que forman parte de los elementos que posibilitan su gestualidad cotidiana.

Pero los gestos, que son siempre corporales, nunca se dan en el vacío. Antes bien, se inscriben en unas maneras propias, personalísimas, de sentir y de pensar. Las ‘maneras’ son, por ello mismo, los modos en los que los gestos del oficio se encarnan en alguien concreto y singular que está ejerciendo el oficio de profesor en un lugar y un momento determinado. Eso quiere decir que los gestos del oficio de profesor sólo se hacen visibles cuando están encarnados en determinadas maneras. Por lo que las maneras de cada uno devienen, así, «una especie de singularización o subjetivación de los gestos del oficio» (Larrosa, 2020, p. 145). Cada profesor, entonces, hace los gestos del oficio a su manera. Y las maneras de cada profesor revelan la forma en la que él ejerce (y cultiva) el oficio... a su manera.

Las maneras son una inscripción en la esfera de la acción. Una inscripción que, en vez de producir o actuar, asume y soporta (Agamben, 2001). Lo que hace de las maneras una puerta de entrada a la esfera del *ethos* en la medida en que suponen, siempre, la respuesta a la pregunta sobre de qué modo es soportada o asumida una acción por parte de alguien. La manera, pues, desnuda al sujeto; junto a ella van su tono, su acento y su estilo personal, mostrando la correspondencia entre el interior y el exterior de la persona. Por lo que las maneras acaban traducándose en inflexiones de voz, en modos de acompañar las palabras, en modos de sostenerlas. De ahí que el despliegue de las maneras por parte de alguien no revele tanto el enunciado como su modo de enunciación, esto es, el modo preciso en el que ese sujeto es capaz de mostrarse y hacerse visible, comunicando lo que es, mostrándose al mundo.

De lo dicho se deduce que las maneras no pueden enseñarse, «sólo pueden cultivarse en la experiencia y a lo largo del tiempo» (Larrosa, 2020, p. 145). Y que ese cultivo «sólo puede hacerse en relación a una comunidad del oficio y a una tradición del oficio a las que cada uno se incorpora a su manera» (Larrosa, 2020, p. 145). Son, por ello, el resultado

estrecha entre el contenido del gesto y su propia representación, es decir, entre lo que el gesto expresa y la forma en la que es expresado.

de ciertos aspectos de la teoría y de la práctica del oficio que han sido vivencialmente asumidos por parte de quienes lo ejercen inscritos en el seno de una comunidad y al abrigo de una determinada tradición. Las maneras son, en consecuencia, formas de pensar, actuar y valorar que permiten satisfacer las exigencias de solicitud inherentes a tales oficios y que pueden acabar, con el tiempo, por convertirse en formas más o menos estables de ser y de actuar, en hábitos de pensamiento y de acción que se traducen en un carácter determinado (Asensio 2010).¹⁰⁷

3.1. Carácter de profesor

El ejercicio del oficio acaba formando carácter (Sennett, 2006). El ejercicio del oficio de profesor, atravesado, como se ha visto, por sus distintas dimensiones, acaba, con el tiempo y la suficiente dedicación, formando un carácter escolar, amoroso, vocacional, relacional, seductor, transmisor y atencional en quien lo ejerce y se ejercita en él. Nada extraño si se tienen en cuenta las implicaciones del término «ejercicio», palabra que en griego tiene interesantes y muy iluminadoras ramificaciones. La palabra ejercicio se traduce normalmente en griego por *askesis*. Este término remite «una práctica o una técnica encaminada a la formación de ciertas facultades, de ciertos hábitos o, incluso, de ciertas virtudes» en un contexto en el que «la disciplina es condición de posibilidad de la potencia y de la actividad y no su negación» (Larrosa, 2019a, p. 179). En griego, a diferencia de las connotaciones que con el cristianismo cubrirán esta palabra, la *askesis* está relacionada con la adquisición de algo, y no con la renuncia. Implica, por ello, prepararse para los acontecimientos de la vida. Una preparación «que se adquiere a través del ejercicio y que consiste en una serie de habilidades utilizables, *khrestikos*, que deben estar siempre a nuestro alcance, *prokheiron*, a mano, *ad manum*, como una serie de recursos o de

¹⁰⁷ No está de más recuperar aquí el concepto de *habitus*, concepto que el sociólogo Pierre Bourdieu (Denguin, 1930 - París, 2002) retoma de Aristóteles y que haría referencia a un «sistema de disposiciones duraderas y que se pueden transponer, que integra todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como una matriz de *percepciones*, *apreciaciones* y *acciones*» (Bourdieu, 2000, p. 261). Sistema de disposiciones que en esta investigación sería el resultado de la apropiación de los gestos del oficio y su expresión a través de unas maneras particulares de realizarlos.

instrumentos (interiorizados) de los que podemos disponer, a los que podemos recurrir» (Larrosa, 2019a, p. 180).

El *askesis*, por lo tanto, está relacionada con *gymnazein*, es decir, con la práctica de cierta gimnasia tanto física como espiritual encaminada a la adquisición de un saber práctico o saber hacer, de una *episteme praktike* que permita incrementar las fuerzas y las capacidades del sujeto. Pero *askesis* también está relacionada con *meleté*, que puede traducirse por meditación, preocupación, cuidado y disciplina. Foucault asocia *meleté* al cuidado de sí (o *epimeleia heauton*) en sus tres sentidos: como una disposición «con respecto a sí mismo, con respecto a los otros, con respecto al mundo»; como una «manera de atención» y como una «serie de acciones y ejercicios» (Foucault, 2005). Por ello relaciona con ella cuatro familias de expresiones que refieren, básicamente, a la atención, a la separación o retiro, a la cura, a la emancipación, al respeto y a la relación con uno mismo en forma de soberanía y presencia de ánimo. En definitiva, puede decirse que

La palabra ejercicio, por tanto, está ligada a preparación, entrenamiento, celo, esfuerzo, perseverancia, disciplina, gimnasia, práctica, repetición e instrucción; tiene que ver con la adquisición de ciertos hábitos, gestos, recursos, disposiciones, equipamientos, habilidades o modos de hacer; y esos hábitos están encaminados a la constitución de una forma de ser, de una forma de hacer o, incluso, de una forma de vivir. (Larrosa, 2020, p. 181)

Y que los ejercicios a los que se entregan aquellos que ejercen el oficio de profesor son ejercicios escolares, amorosos, vocacionales, relacionales, seductores, transmisores y atencionales. Ejercicios todos ellos «destinados a formar una disposición, un hábito, una manera encarnada e incorporada de relacionarse con el mundo» (Larrosa, 2020, p. 184). Por lo que al final todo lo dicho acaba por resolverse en un carácter particular. La palabra «carácter», que viene del griego *ethos*, se refiere al modo de ser de una persona en tanto que enfatiza su singularidad. Además, ese «modo de ser» es inseparable del modo en como algo o alguien se muestra en su apariencia sensible o, en el caso de una persona, en sus «modos de hacer», en sus maneras. El carácter tiene que ver, pues, con «las maneras» de cada uno.

Pero *ethos* también remite a los hábitos adquiridos, es decir, a la forma en la que el humano habita (y humaniza) el mundo a través de ciertas maneras de hacer incorporadas

en sí y convertidas en casi automáticas. En el caso de quien ejerce el oficio de profesor, ese habitar no es sólo técnico (*téchne*) sino también ético (*éthos*). Un habitar que revela, despierta y trae a la presencia las posibilidades de los jóvenes, de las cosas y del mundo. Un habitar, en definitiva, que hace que el profesor acabe mirando de manera especial al mundo y se sitúe, de un modo también especial, en ese proyecto de transmisión «que hace que considere a los niños y los conocimientos de forma original» (Meirieu, 2018, p. 15).

4. Profesor, sí, pero no necesariamente ejemplar

A pesar del compromiso existencial que implica ejercer el oficio de profesor del modo en que aquí ha sido presentado, no por ello se le debe presuponer, a quien lo desempeña, un gran reconocimiento como ejemplo moral. En efecto, por todo el mundo es conocida la persona que, a pesar de cumplir con los quehaceres de su oficio con competencia, solidez y dedicación, luego resulta ser, en la forma en que conduce su vida, poco admirable y virtuosa.

Lo mismo ocurre con ese otro tipo de personas —quizás menos abundante en número que las primeras— que, aunque admirables y virtuosas, son enteramente ineptas en su trabajo. El trato con ellas es delicioso y cautivante. Pero a pesar de ello, cuando se trata de confiarles alguna tarea profesional, no pueden dejar evitar que afloren la torpeza y la ineptitud sin remedio alguno. De todo esto se deduce que ejercer bien un oficio y ser moralmente ejemplar no son dos cualidades que usualmente vayan —ni que necesariamente deban ir— de la mano.

Sin embargo, y a pesar de lo expresado, también ocurre lo contrario. Aunque limitadas en cantidad, hay personas que son capaces de reunir, en una sola personalidad, excelencia en el ejercicio de su oficio y ejemplaridad en el cultivo de su existencia. Son personas en quienes concurre, en feliz coincidencia, una infrecuente mezcla de esplendor moral y de talento profesional. En ellas calidez y destreza están estrechamente vinculadas.

Entre quienes ejercen el oficio de profesor, como se decía, puede encontrarse de todo: desde aquellos que conjugan el talento profesional con la torpeza moral a aquellos que aúnan virtud y habilidad, pasando por quienes —ya sea en el ámbito del oficio o de la moral— se mueven siempre en una opaca medianía. De todos ellos, los que más interesan a esta investigación son los que alcanzan la excelencia en los dos ámbitos, es decir, aquellos que combinan, en difícil equilibrio, virtuosismo en el oficio de profesor y admiración y virtud en la esfera de la moralidad. Pues son estos individuos —los que en este trabajo reciben el nombre de «maestros»— quienes mejor concretan la concepción de pedagogía que aquí se quiere promocionar. Aquella según la cual la pedagogía, antes que una disciplina, una práctica o un discurso es, por encima de todo, una forma particular de vida.

5. Síntesis de la segunda parte

El objetivo de esta parte era responder a la pregunta por la naturaleza pedagógica del oficio de profesor como medio para comprender las distintas implicaciones técnicas y éticas que configuran la figura del maestro. Tal y como puede deducirse de un trabajo hermenéutico y fenomenológico, es este el momento de descubrir las distintas dimensiones del oficio de profesor sin los condicionantes espacio-temporales e históricos que generalmente las acompañan. Así pues, tras el recorrido realizado, en este apartado se quieren destacar —por medio de ocho puntos— las conclusiones esenciales de esta cuestión:

- El oficio de profesor es un oficio esencialmente *escolar* por cuanto supone proporcionar tiempo a los estudiantes, quienes, liberados provisionalmente de sus condicionantes sociales, económicos y políticos, pueden dirigir la atención hacia aquello que resulta valioso e interesante del mundo.
- El oficio de profesor es un oficio esencialmente *amoroso* porque su hacer se fundamenta en la conservación y la renovación del mundo a través del amor al propio mundo, a la materia de estudio, a los estudiantes y al mismo oficio como posibilitador de los anteriores.
- El oficio de profesor es un oficio esencialmente *vocacional* que implica una llamada o sentido de misión hacia lo escolar. Supone una sensibilidad especial hacia la escuela y todo lo que le rodea, así como el afán de hacer algo en ella.
- El oficio de profesor es un oficio esencialmente *relacional* por cuanto siempre se da en una relación provisional de ayuda establecida con los estudiantes, relación que contribuye a la edificación de estos, a su orientación en el mundo y a la transmisión cultural.
- El oficio de profesor es un oficio esencialmente *seductor* porque la relación de ayuda que se establece con los estudiantes está basada, usualmente, en un *eros* que, a través del carisma y la persuasión del profesor, permite movilizar y ampliar el deseo de saber del estudiante.
- El oficio de profesor es un oficio esencialmente *transmisor* porque su principal labor y responsabilidad se encuentra en la necesidad de hacer llegar un mensaje a las nuevas generaciones con el fin de contribuir a construir su subjetividad, mantener y acrecentar la cultura y perpetuar y renovar el mundo. Con todo, el

contenido de la transmisión acaba siendo siempre el propio profesor, cuya presencia marca completamente el acto y contribuye, aún más, a ayudar a construir la subjetividad de los estudiantes.

- El oficio de profesor es un oficio esencialmente *atencional* por cuanto su objetivo último es formar la atención de los estudiantes. Especialmente en la medida en que la atención abre el mundo a los estudiantes y les permite formarse a sí mismos. El profesor es, por esa razón, un dispositivo atencional que, eligiendo las técnicas atencionales adecuadas, tiene por misión capturar, dirigir y ayudar a mantener la atención de los estudiantes sobre aquellas cosas que merece la pena atender.
- Las distintas dimensiones que configuran la naturaleza del oficio de profesor se evidencian en los gestos específicos del oficio de profesor (gestos escolares, amorosos, vocacionales, relacionales, seductores, transmisores y atencionales). Estos gestos se incorporan en aquel que ejerce el oficio en forma de maneras propias, dando lugar, con el debido tiempo y ejercicio, a un carácter técnico (*téchne*) y ético (*éthos*) de profesor.
- Por último, se ha observado que el oficio de profesor no es siempre ejercido por alguien que se reconoce como moralmente ejemplar. Antes bien, puede ser ejercido por alguien que, a pesar de encarnar de forma excelente el oficio, deja mucho que desear en el ámbito de su moralidad. El interés de esta investigación se centra, sin embargo, en aquel o aquella que unifica en su persona el buen ejercicio del oficio con un carácter moral ejemplar.

CONCLUSIÓN:

EL MAESTRO Y LA PEDAGOGÍA COMO FORMA DE VIDA

En esta parte, que también recoge las conclusiones de este trabajo, se presenta al maestro como la conjunción, en una sola persona, de la ejemplaridad moral y el oficio de profesor, cuestiones, ambas, introducidas en las partes anteriores. De ahí que, en lo que sigue, se ahonde en este vínculo, en lo que ello supone en términos existenciales, y en las repercusiones que esto tiene en otros, así como la relación entre la figura del maestro y la pedagogía como forma de vida.

Por eso a continuación se presenta, en primer lugar, una breve aproximación etimológica que sitúa la figura del maestro y proporciona algunas claves que pueden servir para caracterizarlo. Posteriormente, se exponen cinco reflexiones sobre el maestro y la pedagogía como forma de vida que concretan las respuestas a las preguntas de investigación de esta tesis y explicitan su visión particular al comprender el maestro como la figura que en un momento dado cambia radicalmente la vida de quien lo ha reconocido como tal.

Finalmente se recogen unas consideraciones finales sobre el maestro y la pedagogía como forma de vida. Consideraciones que tienen como objeto retomar los objetivos propuestos en esta investigación y detallar su consecución. Adicionalmente, se dedica un apartado final a identificar las limitaciones de la tesis y los futuros caminos o preguntas que pueden derivarse.

1. Etimología y aproximación conceptual

Etimológicamente hablando, el origen del vocablo ‘maestro’ proviene de la palabra latina *magister*, concretamente del acusativo *magistrum*, que originalmente significa ‘el más mejor’ respecto a algo (Corominas, 1987). La palabra *magister* está construida sobre la raíz de *magis* ‘más’, de donde también provienen palabras como «máximo» o «magno», entre otras. Sobre esta raíz, que ya por sí misma denota superioridad, se añade un sufijo ‘-ter’ de origen contrastivo-comparativo. Así, *magister* se opone a *minister*, derivado de ‘minus’ o ‘menos’.

Antes de utilizarse para designar al maestro de enseñanza, este término se refería al que más sabe o destaca, al que tiene maestría o está más experimentado en alguna actividad y por eso dirige y ordena, siendo la máxima autoridad. De ahí que el término *magister*, en latín, denotase principalmente a una persona que, habiendo alcanzado el más alto nivel de conocimiento y habilidad en su campo o profesión, tenía legitimidad para impartir lecciones sobre el mismo. Por ejemplo, en el ejército, el *magister equitum* (lugarteniente de caballería) era un puesto especial que se otorgaba en función de la experiencia y la habilidad del designado. Así pues, y si se atiende a su etimología, puede decirse que el término ‘maestro’ refiere a alguien que ha alcanzado la excelencia en alguna tarea o labor, hecho que le hace destacar sobre los demás y le proporciona autoridad para dar lecciones sobre ello.

Por su parte, el diccionario de la lengua española elaborado por la Real Academia Española recoge más de una veintena de acepciones de esta palabra, siendo las más interesantes para esta investigación las siguientes:

adj. Dicho de una persona o de una obra: De mérito relevante entre las de su clase.

m. y f. Persona que enseña una ciencia, arte u oficio, o tiene título para hacerlo.

m. y f. Persona que es práctica en una materia y la maneja con desenvoltura.

f. Cosa que instruye o enseña. La historia es la maestra de la vida.

Según estas dos aproximaciones lingüísticas, cabe afirmar que maestro es quien enseña una ciencia o arte —es decir, quien ejerce el oficio de profesor, siguiendo la línea argumental de este trabajo— y lo hace de forma destacada y meritoria entre los de su clase. Es alguien que ha alcanzado la excelencia en el oficio y tiene autoridad para dar lecciones sobre ello. Es quien, en definitiva, instruye o enseña a los demás no sólo porque ese es su oficio, sino también por la autoridad que le otorga la forma virtuosa y admirable de hacer lo que hace (ejemplaridad).

2. El maestro, el oficio de profesor y la ejemplaridad moral

2.1. No todo profesor es maestro

Una cosa es ser profesor y otra muy diferente ser un maestro. Estas dos figuras no siempre coinciden en el mismo ser ni confluyen en la misma estructura de una personalidad. A menudo, quienes nos dedicamos a la enseñanza sólo somos eso: profesores. Llegar a ser un maestro es algo que no podemos elegir. Y el asunto no reside en aspirar o no a ser un maestro. En todo caso, la elección le corresponde al alumno, que en el mismo instante que escoge a alguno de sus profesores como “maestro” lo instituye como tal transformándose él mismo en su discípulo. Entonces, “maestro” deviene una categoría existencial, en la condición recién adquirida de discípulo, por aquél que lo ha elegido. Es, pues, el discípulo quien –para bien o para mal– erige al maestro.

Fernando Bárcena, 2019, p. 32.

Ni toda persona que ejerce el oficio de profesor es ejemplar ni toda persona ejemplar ejerce el oficio de profesor. Por eso en esta investigación se afirma que cuando oficio de profesor y ejemplaridad moral coinciden en una mismo ser humano lo que resulta de esa afortunada confluencia son las cualidades necesarias para que alguien —estudiante o discípulo— pueda erigirlo como maestro. Así, podría decirse que el oficio de profesor contribuye a esa suma de cualidades personales proporcionándole un quehacer, una actividad, una ocupación lo suficientemente rica como para dejarse la vida en ella. Mientras que la ejemplaridad moral ofrece a dicha dedicación un sentido u orientación vitalmente integro.¹⁰⁸ Maestro es aquel que, en el devenir de su oficio como profesor, lo

¹⁰⁸ Parfraseando a Kant se podría decir que del mismo modo que la ejemplaridad sin oficio es vacía, el oficio sin ejemplaridad es ciego.

ejerce de tal modo que es reconocido por alguien como ejemplar. Por eso, y de acuerdo con la cita inicial, es el discípulo el que hace al maestro y no al contrario, como acostumbra a pensarse (Nacach, 2020).

A pesar de ello, y como las razones que contribuyen a la elección de un maestro por parte de un discípulo pueden ser múltiples —cuando no completamente ignotas—, una de las preguntas pertinentes que esta tesis se propone responder, aunque sea tentativamente, es qué cualidades debe reunir el maestro para que el discípulo lo pueda instituir como maestro. Cualidades que en este trabajo reciben el nombre de *maestría*¹⁰⁹ y que emergen de la feliz coincidencia, en la misma persona, de la dedicación al oficio de profesor y de su reconocimiento como ejemplo moral.

2.2. Las maneras del maestro son ejemplares

El maestro del que se trata en este trabajo ejerce el oficio de profesor (*téchne*). Eso quiere decir que el maestro ha hecho suyos los gestos del oficio, convirtiéndolos en unas maneras propias que constituyen parte de su *ethos* y lo caracterizan. El maestro, entonces, tiene una forma particular de promover la *scholé*, de demostrar su amor al mundo, a los estudiantes, al propio oficio y de responder a su llamada o misión vital. Además, el maestro también posee una forma especial de relacionarse con sus alumnos, de seducirlos para movilizar su deseo de saber y ampliar sus límites, de transmitirles lo valioso y de dirigir hacia ello su atención.

Pero junto a ello, esta tesis defiende que el maestro, además de ejercer el oficio de profesor y encarnar todos sus gestos en unas maneras propias, es capaz de desempeñarlo de forma tal que lo convierte en un ejemplo moral para los demás.¹¹⁰ De este modo, e

¹⁰⁹ En esta investigación se llama *maestría* al conjunto de cualidades que hacen del maestro un verdadero maestro.

¹¹⁰ En una cita parcialmente utilizada con anterioridad, decía Ortega y Gasset que «la superioridad, la excelencia de cierto individuo produce en otros, automáticamente, una atracción, un impulso de adhesión, de secuacidad. Las maneras o usos de esa persona inminente son adoptados como normas sobreindividuales por los entusiastas atraídos» (2007, p. 98). Lo que en términos de este trabajo significa que las maneras de

interiorizadas tras un largo ejercicio, las maneras del maestro han pasado a formar parte de un *ethos* que es reconocido por otros como ejemplar (Buxarrais, 2021). Lo que quiere decir que las maneras del maestro no son sólo maneras que remiten al oficio, sino que también son maneras ejemplares. O, en los términos empleados en esta tesis, significa que, a parte de escolares, amorosas, vocacionales, relacionales, seductoras, transmisoras y atencionales son también maneras públicas, virtuosas, admirables e imitables que invitan, en última instancia, a vivir de una forma particular.

Así, puede decirse que el maestro despliega unas maneras públicas porque su oficio es, de suyo, un oficio que se ejerce en público, en el ámbito de la ciudad y frente a la mirada de otras personas. De este modo, sus maneras son públicas en un doble sentido: en el sentido de que se despliegan en la esfera de la polis y en el sentido de que sus maneras están, precisamente, dirigidas a un público concreto (los estudiantes). El maestro despliega unas maneras virtuosas porque su hacer, compuesto por rasgos morales e intelectuales, no sólo está excelentemente ejecutado, sino que al surgir de la especialización y matizarse por la negatividad y la resistencia de la realidad, es testigo de una vocación de entrega a los demás y a la propia comunidad.

Además, las maneras del maestro son admirables porque a partir de su publicidad y de su virtud algunas personas son capaz de captar en ellas un brillo de excelencia que los eleva emocionalmente y los hace advertir el impulso sentimental de transformar su propia subjetividad en una dirección concreta. Esto hace de las maneras del maestro unas maneras imitables porque al despertar admiración en otros son también objeto de proyección. Lo que significa que a partir de ellas los demás pueden proyectar su yo futuro y empezar a apropiarse así de las virtudes en ellas encarnadas. Esa apropiación, sin embargo, se lleva a cabo en forma de coejecución, es decir, en forma de acción conjunta y repetida que, fruto del reconocimiento del ejemplo, el discípulo lleva a cabo con el fin de transformarse a sí mismo y, consecuentemente, tener acceso al mundo y a la verdad moral que el maestro encarna.

Por último, la ejemplaridad de las maneras del maestro supone que aquel que las admira e imita se encamine, en último término, a la búsqueda de una vida buena como la que ve

algunos profesores permiten, en aras de su excelencia, ser reconocidas por los demás como ejemplares. Cuando eso ocurre, la persona así reconocida deviene maestro.

representada en las maneras de su maestro. Lo que implica que verá en ellas una oferta de sentido que le invitará a vivir de manera íntegra y con propósito, tratando de uniformizar su existencia alrededor de una especialización útil a los demás que le permita, al mismo tiempo, concretarse y generalizarse (o, lo que es lo mismo, que le posibilite acabar, con el tiempo, deviniendo él mismo un maestro para otros).

Pese a lo dicho, las maneras ejemplares del maestro son una de sus características, pero no la única, ni tan sólo la más importante. Un maestro no sólo está conformado por unas maneras que, además de remitir al oficio de profesor, son también ejemplares, sino que, como se verá a continuación, posee asimismo otras particularidades que le permiten alcanzar tan elevada condición.

2.3. Formas relacionales del maestro

Las maneras ejemplares del maestro son adquiridas tras una larga y reflexiva relación con el mundo, con los demás y consigo mismo. Así, estas relaciones proporcionan el contexto de desarrollo de dichas maneras, el caldo de cultivo necesario para que con el debido tiempo y la suficiente repetición acaben deviniendo ejemplares. Son, en ese sentido, y junto a sus maneras de profesor y su reconocimiento como ejemplo moral, los fundamentos de su maestría. En esta investigación se han identificado tres formas de relación que permiten caracterizar ese campo de fuerzas en el que se desarrollan y despliegan las maneras ejemplares del maestro. Esas tres formas de relación son la artesanía, el tacto y el estudio.

2.3.1. La artesanía

Trabajar con la máxima exigencia. Poner en ello toda la inteligencia. Elevarse, sea cual sea la tarea, tal y como decía Montaigne, a «la humana condición». Esas son algunas de las manifestaciones de la «artesanía», término que, según sugiere el sociólogo Richard Sennett, «abarca una franja mucho más amplia que la correspondiente al trabajo manual especializado» y que, por ello, «designa un impulso humano duradero y básico, el deseo de realizar bien una tarea, sin más» (Sennett, 2009, p. 20).

Vocación por la calidad

El maestro tiene vocación por la calidad. Su existencia parte de «la convicción cada vez más firme de tener como destino hacer en la vida precisamente lo que se hace» (Sennett, 2009, p. 324). Su vida tiene sentido porque está dirigida a hacer las cosas lo mejor posible. Trabaja, por tanto, impulsado por la calidad. Por calidad, empero, no cabe entender un juicio subjetivo sobre la cosa realizada «sino la misma emanación de las cosas que consiguen expresar, con unos medios ínfimos, las realidades más universales» (Meirieu, 2018, p. 77). «La exigencia de calidad —llevada por el deseo de alcanzar la perfección de humanidad— es la que distingue lo que vale» (Meirieu, 2018, p. 80).

El maestro es un trozo de cultura artesanal hecha carne. Su humana condición representa el compromiso por el trabajo bien realizado, concretamente y sin ninguna otra finalidad. Es el resultado, dice Roura-Parella, «de una noble tradición de trabajo creador en el que se identifican esfuerzo y placer, con su digna continencia, su modesto orgullo, su prudencia y circunspección, su honestidad y respeto humano y su hondo sentido de libertad» (Roura-Parella, 2020, p. 144). El maestro, en ese sentido, «interioriza el mundo externo y lo devuelve en bellas y útiles formas» (Roura-Parella, 2020, p. 145), exponiendo así la armonía y la ponderación de una verdadera formación humana.

El maestro está orgulloso por el propio trabajo, por aquello que uno es capaz de hacer con sus propias manos. Y por eso tiende a lo limitado, a lo concreto, a lo humano. No obstante, un mal amenaza su condición: la obsesión por la perfección. Para el maestro, cada imperfección es un fracaso, por lo que tiene un grave problema cuando no utiliza adecuadamente la energía que lo impele a la calidad y se obsesiona por una perfección irrealizable. Una obsesión mal atemperada lleva al maestro a centrarse más en sí mismo que en el trabajo a realizar, lo que puede acabar, de una vez por todas, con su condición de maestro.

Mano y conciencia de maestro

Toda maestría se funda en una o más habilidades desarrolladas en alto grado y, por lo tanto, surge directamente de lo que nuestras manos son capaces de hacer.¹¹¹ La mano, esa «ventana de la mente» al decir de Kant, no sólo recibe, como ya se vio, la llamada de la vocación,¹¹² sino que también influye, en virtud de sus movimientos y distintas modalidades de prensión y de tacto, en su manera de pensar. Así, en el permanente diálogo entre las prácticas y el pensamiento, el maestro establece una conexión mano-cabeza que fija el ritmo entre la elaboración de soluciones y el descubrimiento de problemas. De ahí que, con el tiempo, las manos del maestro establezcan un repertorio de gestos aprendidos y de maneras encarnadas en coreografías saturadas de implicaciones éticas y existenciales que acaban por fundirse con su ser (Lledó, 2018).

Es, en consecuencia, habitual en quien se dedica a algún oficio que su campo de destrezas, así como la conciencia que posee, trascienda sus capacidades verbales a la hora de explicar su propio trabajo. Ello tiene que ver con el hecho de que la comprensión de lo que se hace aparece siempre después de la realización del acto y, con frecuencia, se configura tácitamente. Por eso es tan importante para la comprensión la acción de reparar. Pues muchas veces es sólo cuando las cosas no funcionan que el esfuerzo por enmendarlas hace aparecer, en la conciencia, una comprensión de la cosa que antes no se podía siquiera intuir.

En el fondo, los gestos y las maneras artesanales del maestro encarnan y retratan la humildad del oficio de profesor (el maestro, aunque extraordinario, no es excepcional ni tiene porque poseer talentos especiales), la dignidad de su trabajo (la conciencia de que se contribuye a la comunidad), la conciencia de los propios límites (su trabajo no es fruto de una máquina sino, en último término, de sus propias manos), la búsqueda de la consistencia de la obra en sí misma (una obra que es él mismo y, a la vez, aquellos que le rodean), un cierto sentido de la tradición y de la comunidad (pues supone continuar con

¹¹¹ Aquí cabe tomar ‘manos’ en un sentido amplio, es decir, como el conjunto de nuestras habilidades manuales y cognitivas.

¹¹² Véase la sección 2.3.3 *Dos lecturas materiales de la vocación* de la segunda parte.

un oficio que viene de lejos y en el que se inscribe «como uno más») y el esfuerzo, el amor y la fe en lo que se hace (Alliaud, 2017).

2.3.2. El tacto o la sensibilidad pedagógica

Estar llamados a actuar de cierta manera y en determinadas situaciones. Hacer en cada momento lo que corresponde, lo que es preciso, sin esfuerzo aparente. «Ajustar nuestro obrar y no-obrar a lo que se nos atribuye en cada caso como esencial» (Heidegger, 1972, p. 19). El tacto o la sensibilidad es la precondition de la maestría. Dice Heidegger a este respecto que

Un aprendiz de carpintería, por ejemplo, o sea, uno que aprende a construir armarios y cosas semejantes, en el aprendizaje no sólo se ejercita en la habilidad en el uso de herramientas. Y tampoco se limita a familiarizarse con las formas usuales de los objetos que ha de confeccionar. Si es que llega a ser un auténtico carpintero sabrá, sobre todo, ponerse en correspondencia con los diversos tipos de madera y las formas posibles que allí duermen todavía latentes; se ajustará, pues, a la madera tal como ésta, con la oculta plenitud de su esencia, integra el habitar del hombre. (1972, p. 77)

Ser sensible o tener tacto pedagógico implica, pues, ponerse en correspondencia con lo que el sujeto es o con lo que podría llegar a ser (Van Manen, 1998). Implica, también, no tener un proyecto para él, ni convertirlo en un objeto susceptible de ser manipulado. Ser sensible o tener tacto pedagógico significa, en definitiva, desarrollar «aquellas formas de trato que mejor convienen a las necesidades educativas de las personas» (Asensio, 2010, p. 15).

Normatividad y sensibilidad

La pedagogía es normativa. Pero esa normatividad, que generalmente deriva de los marcos morales o de los marcos jurídico-legales vigentes en una sociedad dada, no siempre se ajusta a lo que una situación pedagógica requiere (Mèlich, 2010). En efecto, quien se las ha visto en un encuentro pedagógico sabe que siempre hay algo que excede el marco, que no puede responderse a la luz de lo ya establecido. Algo que precisa otro tipo de respuesta, una que sea elaborada y definida *in situ*. De ahí que la existencia de algunas fuentes de legitimidad como las mencionadas no sustituya la relación particular

que podamos establecer con el sujeto que tenemos delante. Ese carácter insustituible es, justamente, el que introduce la dimensión de la sensibilidad. Así, la sensibilidad supone una respuesta a una situación extraña, «una respuesta ética no porque responda a un sistema normativo previo (moral o legal), sino justamente, y muy a menudo, porque rompe o quiebra esos marcos normativos predeterminados» (Bárcena, 2012, p. 61).

La respuesta es una respuesta aquí y ahora, una contestación que no se puede anticipar. Es, precisamente en virtud de su imprevisibilidad, un acontecimiento ético (Bárcena y Mélich, 2014). Una experiencia ética y estética que se revela al sujeto casi involuntariamente y que requiere de «un hacer y un sentir que permite en una determinada circunstancia, por esencia imprevisible, entender el significado de lo que se ve, sentir la importancia de esa situación, saber cómo y qué hacer, y finalmente hacer lo correcto» (Van Manen, 1998, p. 157).

El desarrollo del tacto pedagógico

El tacto pedagógico es la cualidad que permite ser sensible a ese encuentro pedagógico para el que la normatividad no tiene respuestas. Una cualidad cuyo desarrollo cuenta tanto con unos requisitos como unos prerrequisitos. Los prerrequisitos están relacionados con la preparación del sujeto para que sea capaz de responder éticamente. Es decir, tienen que ver con la adquisición de una serie de capacidades previas a la experiencia pedagógica que se vinculan con la capacidad de observación, con la toma de conciencia de lo vivido, con el conocimiento del contexto y con la atención a las necesidades pedagógicas de los jóvenes. Por su parte, los requisitos del tacto expresan básicamente la cualidad de determinadas formas de actuar e involucran al sujeto en su totalidad, por lo que deben ser desarrollados a partir de un proceso autotransformador que incluya conocer la teoría y tener cierta experiencia práctica. Además, son distintos los dominios en los que se requiere tener tacto pedagógico. Siendo los más importantes la complejidad de la situación pedagógica, el uso del lenguaje en la relación, el conocimiento de uno mismo, la encarnación de valores éticos y la sabiduría, dominios sobre los que se indicará algo a continuación.

Así, la complejidad hace referencia a que el tacto sólo puede entenderse en relación con un determinado contexto que es, por naturaleza, complejo. Para el maestro con tacto no existe el estudiante genérico, como tampoco existe la situación ya vivida o el método de

enseñanza generalizable a cualquier ambiente. El maestro con tacto no gira la cara a la complejidad ni se lleva por explicaciones simplistas o monocausales. Por su parte, el lenguaje alude a la necesidad de acomodar el lenguaje a los requisitos del lugar y de la circunstancia. Actuar con tacto significa que el lenguaje usado no obstaculiza la relación, sino que sirve, más bien, para establecer un diálogo fructífero en el que todos los interlocutores puedan sentirse aceptados. El conocimiento de uno mismo implica, por un lado, no perder de vista lo común y lo singular de cada escolar —sus gestos, sus maneras, su lenguaje— y, por el otro, conocerse a sí mismo como maestro, es decir, tomar conciencia de todo aquello que facilita o dificulta las relaciones con los demás. Los valores éticos, por su lado, hacen referencia al hecho de que el mejor camino para que un estudiante los practique en su vida y desarrolle así las disposiciones afectivas que puedan luego generalizarse a otras situaciones es que el maestro se comporta en correspondencia con todo aquello que profesa. Ser ejemplar es condición *sine qua non* para no caer en palabrería vacía e inoperante. Por último, la sabiduría alude a la necesidad, en el tacto pedagógico, no tanto de comprender profundamente las cosas, sino también, y quizás de forma prioritaria, de entender profusamente las acciones que deben adoptarse para cambiarlas (Goldberg, 2006). La sabiduría, por tanto, sugiere más un carácter orientativo que explicador. Apunta más a una capacidad para comprender la naturaleza de los problemas y reparar sus elementos comunes que a una aptitud para aplicar una misma fórmula a todos ellos sin cambiar el molde teórico y práctico que requieren.

De lo que se trata, en último término, es de desarrollar «una presencia de ánimo, una manera de ser, un “algo en el lenguaje corporal, en la voz, en la atención a los detalles, en las esperanzas y expectativas que se transmiten a los alumnos”» (Asensio, 2010, p. 24). Una forma de ser y estar que haga posible establecer, sobre los estudiantes, el suficiente control como para estructurarlos intelectualmente y la justa firmeza como para no ahogarles su libertad, sus preferencias, su independencia, su movimiento y su crecimiento personal. En definitiva, se trata de desplegar, en los gestos y en las maneras, una sensibilidad y una capacidad de percepción de situaciones que permita, a quien la posea, adecuarse a estas y actuar en consecuencia.

2.3.3. El estudio

La actividad del maestro se da en el vaivén entre dos espacios: la biblioteca y el aula. En la biblioteca el maestro lee y escribe. En el aula el maestro da clases sobre lo leído y lo

escrito en la biblioteca. El maestro es un estudioso que se dirige a estudiantes, a personas que se están iniciando en la lectura, la escritura y el pensamiento. Su éxito depende de qué tan bien sea capaz de transportar los libros de la biblioteca al aula y de qué tan bien sepa trasladar a los estudiantes del aula a la biblioteca (Bárcena *et al.*, 2020)

Estudiar y aprender

Estudiar y aprender son conceptos más alejados de lo que pudiera parecer en un primer momento. El término aprender deriva del latín *apprehendere* y significa capturar. En su órbita conceptual se encuentran términos como aprensión, presa o empresa. La palabra estudio proviene del latín *studium* y significa empeño, celo, aplicación, cuidado, ansia, desvelo, aunque posee también el sentido de afecto. Existe, por tanto, una gran diferencia entre aprender una cosa y estudiar una cosa. «En el aprender, el acento está colocado en el sujeto que aprende, sus inquietudes, deseos y propósitos, mientras que en el estudio el acento está colocado en la materia a ser estudiada» (López, 2019, p. 75). La palabra aprender se refiere al intento de adquirir algo del mundo, mientras que el término estudio indica principalmente el deseo de relacionarse con algo, cuidarlo y prestarle atención. Desde una perspectiva heideggeriana, podría decirse que el estudio representa una *Stimmung*, una actitud particular, un estado de ánimo específico y una disposición emocional. Lo que remite, por ejemplo, a los actos de repetir, copiar, memorizar y practicar una disciplina específica que pueden hallarse en las colecciones de bocetos, ejercicios preparatorios e investigaciones detalladas de las formas contenidas en los estudios de los artistas.

Además, la palabra estudio está relacionada con el estupor, la sorpresa, el pasmo y la admiración, pues proviene de *stupere*, que significa quedarse inmóvil. El estudioso es, por lo tanto, aquel que se queda maravillado, admirado, fascinado, inmóvil, estupefacto y pasmado ante algo que le golpea y lo paraliza. De ahí que entre el aprender y el estudiar se dé, entonces,

una distinción en lo que se refiere al movimiento del sujeto (el aprendiz corre detrás de su presa mientras que el estudioso se queda quieto) y a la relación con el objeto (el objeto del aprendizaje es apropiado, devorado, asimilado, mientras que el objeto del estudio es admirado, contemplado, mantenido a distancia), y también quizá respecto al foco (en el aprendizaje el acento está en el sujeto, en el

interés del sujeto, mientras que en el estudio está en el objeto, en la atención al objeto). En el aprendizaje uno se apropia de las cosas, mientras que en el estudio uno se detiene ante ellas o en ellas y las mantiene a distancia y, por ende, inapropiables. Como si el aprendizaje implicase un sujeto agente, activo, impaciente, depredador y emprendedor, y el estudiar supusiese más bien un sujeto paciente, contemplativo, pasmado, asombrado y estupefacto. (Larrosa, 2019b, p. 144)

Ánimo estudioso

El ánimo estudioso lleva consigo un movimiento centrífugo de salir de sí e ir hacia las cosas. Exige una disposición vacía, una disponibilidad abierta. Implica experimentar en las propias carnes la indeterminación del ser humano y la condición inapropiable del mundo. Por eso «podemos hablar de una «disposición estudiosa» ahí donde una voluntad de saber (y no tanto una voluntad de verdad) comanda y ordena a la inteligencia ponerse, adoptar una posición, esto es, “disponerse a” el mundo» (Suárez, 2021, p. 200).

El ánimo estudioso comprende una manera de asentarse en la materia de estudio que es activa y pasiva al mismo tiempo. Pues supone una disposición «a no emocionarse por la materia de estudio, sino quedarse en ella, sentarse ahí, ser ahí» y, a la vez, implica «disponerse a emocionarse con la materia de estudio o, incluso, emocionarse en ella» (Augsburger, 2021, p. 211).

El estudio solicita, entonces, una determinada disposición o actitud ante el mundo, una forma particular de relacionarse con él y de prestarle atención que descansa sobre un sustrato anímico o tonalidad vital particular. Pero ese ánimo no es algo psicológico, algo así como una cualidad del sujeto, «sino que depende de dimensiones espaciales, temporales, materiales e incluso técnicas muy concretas» (Larrosa, 2021, p. 16).

El cultivo del ánimo estudioso requiere, pues, de espacios de estudio silencioso y solitario como el gabinete o *studiolo*, de espacios de iniciación pública al estudio como el aula o la *universitas*, y de espacios de lectura en común y conversación como el grupo de estudios o *colegium* (Bárcena *et al.*, 2020). Requiere también de experiencias de atemporalidad, es decir, de la posibilidad de suspender provisionalmente el paso del tiempo que esos espacios protegen y posibilitan. Requiere, por lo tanto, de un tiempo

arrancado al tiempo social y productivo, ajeno a toda consecución; un tiempo sin objetivo en el que consumarse (Jordana, 2021).

Precisa también de materiales de estudio que partan de las herencias culturales y de esa gran recopilación de conversaciones ajenas que constituye la tradición cultural: libros, textos, autores, artilugios y pensamientos que provienen del mundo y que son, a la vez, un recorte de mundo. Materiales de estudio puestos por decisión, despojados del presente y de sus imposiciones que recogen la experiencia de mundo de hombres y mujeres en relación con un objeto y su contexto (Chait, 2021).

Necesita, por último, de técnicas en las que hay que estar iniciado. Técnicas, todas ellas, que suponen una torsión de la atención en un momento en el que las condiciones materiales, culturales, sensoriales, psicológicas y circunstanciales están atravesadas por un extractivismo de la atención sin precedentes. Una torsión que permita, a quien sea capaz de realizarla, tener «una experiencia intensificada de la implicación en el mundo» (Garcés, 2021, p. 38).

Al final el estudio no es sino otra forma de ejercicio, una praxis humana autoreferente (Sloterdijk, 2012) que permite formarnos, transformarnos, ponernos en forma y darnos otra forma en un proceso continuo de extrañamiento por aquello que hasta hace un momento parecía familiar, obvio y evidente. El estudio, por ello, permite a quien lo practica confundirse con aquello que hace. Tal vez por eso los gestos y las maneras estudiosas del maestro no sean más que el producto de recordarse, día tras día, que no debe dejar de ser aquello que es. O, como decía Gabriela Mistral (Vicuña, 1889 - Nueva York, 1957):

La cura del mal quizás deba comenzar por una cosa simple que parece juego: sigan sintiéndose estudiantes, ello será a la vez sentirse joven y saberse a media ruta (...). Yo deseo que cada uno de ustedes coja el hábito de afilar a diario las armas de su profesión y no las deje ser ganadas por el orín o parar en romas por la indolencia (...). La profesión y el oficio se parecen a los dioses lares: ellos piden un culto diario. Cuando la fe en la medicina, en las leyes o en la pedagogía se relajan, lo mismo que cuando las religiones no sacan chispas de los corazones secos, bueno es alarmarse y entrar en averiguación minuciosa del proceso, porque lo acontecido será que “la sal se ha ido volviendo insípida” y el paladar de las almas la deja por inútil. (Mistral, 1979, p. 264)

2.4. La maestría es el ser del maestro

Maestros puede haberlos de muchos tipos. El que se trata de caracterizar en esta investigación y que emerge, como ya se ha dicho, de la coincidencia en una misma persona de la dedicación al oficio de profesor y de su reconocimiento como ejemplo moral, posee maestría y ha sido elevado a la categoría de maestro, aunque todavía no haya iniciado una relación magisterial con nadie.

Maestría es el nombre que recibe la integración, en el maestro, de una serie de cualidades que emergen como resultado de combinar las maneras del oficio de profesor con la ejemplaridad moral en un contexto mediado por la artesanía, el tacto y el estudio.¹¹³ La maestría surge, entonces, de la encarnación de una presencia que se erige, frente a los demás, como ejemplo irreproducible. Una presencia que cuida de sí y de los otros y que mantiene una relación con la verdad y el saber muy particular. Quien posee todas estas cualidades y las expresa en alto grado es capaz de alcanzar una expresión inmediata de sí, haciendo que sus acciones y sus palabras nazcan de él espontáneamente, sin premeditación alguna.

En ese sentido, puede decirse que el maestro es signo de su propio ideal: muestra su maestría luchando por acomodarse a ella. Y lo hace aun a sabiendas de que se trata de una lucha de inicio fracasada que, pese a todo, merece la pena librar. El maestro representa, en parte, una caricatura de la maestría. Tal vez por eso:

sería necesario admitir que la maestría sigue siendo una gracia fugitiva, nunca adquirida de una vez por todas, un momento de grandeza y de pureza, pronto puesto de nuevo en cuestión por el desgaste íntimo de fuerzas degradantes que amenazan la humanidad del ser humano (Gusdorf, 2019, p. 192).

Esto hace, del maestro, un ser que debe recomenzar cada mañana el milagro de su maestría, es decir, que debe mantener día tras día el prestigio y la autoridad que el contacto y la intimidad podría deslustrar. No en vano, la maestría del maestro debe poder justificarse por una virtud real libremente reconocida por cada una de las personas que así lo consideran.

¹¹³ Al ser emergentes, estas cualidades no se reducen a la suma de sus partes (Asensio, 2010).

2.4.1. Presencia ejemplar

El maestro es una presencia concreta, un ser de carne y hueso cuyo atrayente estilo, engarzado en unas maneras propias de hacer las cosas,¹¹⁴ genera en los demás una rápida identificación y adhesión. Ese estilo propio del maestro, primero de los elementos de su maestría, no halla su origen en el seguimiento de un método concreto ni en la necesidad de usar una didáctica determinada. Antes bien, surge de una voz propia, fácilmente reconocible por su particular forma de acompañar la llamada de una vocación que le hace estar poseído tanto física como intelectual y espiritualmente en aquello que hace y dice (Pagés, 2022). El maestro está, pues, plenamente presente en el aquí y ahora. Su especial constitución le hace ser plenamente visible para los que le rodean a pesar de la aparente homogeneidad de los trabajos y los días.

Con todo, esa visibilidad no sólo depende de un estilo concreto o una voz particular. La maestría del maestro también se apoya en el seguimiento de un ideal ejemplar de vida, de un patrón absoluto de existencia que representa, para los demás, una oferta admirable de sentido. Un ideal, pues, que no atañe tanto a un saber o a un saber hacer como a un modo de ser, de vivir.¹¹⁵ El maestro es; su vida preñada de sentido nos muestra la posibilidad de existir, aunque no imponga el contenido necesario de esa existencia.

Sin embargo, el maestro al que refiere investigación expresa en su normal existir un sentido vital concreto, una amalgama de valores existenciales corporeizados que se muestran a los otros en forma de ejemplo volcado a la pedagogía, es decir, como concreción de una pasión por la auto y la heteroformación que implica el esfuerzo constante por acomodarse —o por ayudar a otros a hacerlo— con arreglo a un ideal o

¹¹⁴ Recuérdese que la segunda parte de este trabajo concluyó examinando en qué consistían esas maneras propias de hacer las cosas que se originan por la plena dedicación al oficio de profesor. Maneras que surgen de la naturaleza escolar, amorosa, vocacional, relacional, seductora, transmisora y atencional del oficio de profesor.

¹¹⁵ Esto es, precisamente, a lo que esta investigación refiere con la expresión *pedagogía como forma de vida*.

modelo de vida superior.¹¹⁶ En ese sentido, el maestro posee un alto valor como ser humano; es, como Sócrates, expresión de una continua lección de humanidad que se cierne sobre los demás y que le otorga un plus de autoridad sobre quienes le rodean (Penalva, 2006).¹¹⁷

En ese sentido, el ejemplo del maestro no es sino la escuela de una presencia. El maestro es el *topos* en el que la palabra se hace carne en un diálogo que se establece entre dos vidas, diálogo que invita al discípulo a que busque su propia autenticidad y no se deje llevar por el conformismo, la adulación, la retórica o por palabras de falsa autoridad.¹¹⁸ Maestro es, pues, aquel que con su sola presencia proporciona el buen ejemplo, es decir, conduce a la apropiación auténtica y legítima de la personalidad. De ahí que maestro no tenga derecho de imponer ningún régimen de vida determinado, ni presentarse a sí mismo como un modelo normativo a seguir. Su vida no es otra cosa que una posibilidad existencial de la que sus discípulos pueden extraer, si cabe, alguna valiosa lección.

2.4.2. Irreproducibilidad

La maestría del maestro consiste en ser capaz de mostrar lo que es y lo que hace, aunque eso que es y eso que hace no siempre sea capaz explicarlo ni sea capaz de explicitar los principios que regulan tales comportamientos. El maestro se diferencia del profesor porque no explica teóricamente su arte, sino que lo muestra con el ejemplo, la práctica o a través de una historia (Pardo, 2004). Muestra, pues, la regla sin hacerla explícita, evidenciándola práctica y epistemológicamente para su discípulo (Warnick, 2008). Es, al

¹¹⁶ Esta vocación por la heteroformación es lo que, a juicio de este trabajo, distinguiría al maestro del filósofo. Es esta cualidad la que permite considerar al maestro como alguien que encarna una forma de vida pedagógica y no exclusivamente filosófica.

¹¹⁷ «La presencia concreta ejerce una influencia que no posee la predicación abstracta de un ideal moral o de un catecismo cualquiera. El ejemplo opera por acción directa con un poder totalitario; una personalidad actúa sobre otra personalidad a través de un fenómeno de inducción, englobando en su eficacia los temas y medios limitados de la reflexión intelectual» (Gusdorf, 2019, p. 259).

¹¹⁸ Sobre esto véase la sección 2. *Hacia una pedagogía como forma de vida* contenida en el preámbulo de esta investigación.

decir de Karl Jaspers, un «profeta de la comunicación indirecta», existencial (Jaspers, 1967).

De ahí que el maestro no tenga una doctrina que enseñar. Su necesidad por comunicarse se ve satisfecha en el establecimiento con el otro de un diálogo sin resolución, de búsqueda sin término. Sabe que ninguna doctrina es vida y que ninguna comunicación de una doctrina es transmisión de vida (Jaspers, 1967). Pues lo esencial, lo vitalmente importante, es intransmisible. Y dado que toda doctrina, toda enseñanza racional, tiende a lo general, lo esencial, que es siempre particular, no puede figurar en ella: la regla existencial es siempre absolutamente individual.¹¹⁹ «Por eso es que el maestro enseña, pero enseña algo distinto de lo que enseña. La más elevada enseñanza del maestro no está en lo que dice, sino en lo que no dice» (Gusdorf, 2019, p. 168).

Porque el maestro muestra, y no explica, es más una propuesta que un orden. Su originalidad y perfección no admite imitadores al modo de la copia o la reproducción.¹²⁰ El maestro no transmite la idea «sé como yo», sino más bien «así he vivido» (Sennett, 2009, p. 130). Por lo que en lugar de continuar diciendo «En consecuencia, tú debes...», exhorta a su discípulo aseverándole «Ahora te toca a ti encontrar tu camino». Esto hace del maestro un ser irreproducible, irrepetible. Su maestría es, en ese sentido, inconmensurable. La originalidad del maestro hace de él un modelo que no puede reproducirse, aunque su ejemplo sí sea fuente de inspiración o coejecución para los demás, los cuales se sienten, frente a su presencia, llamados a edificar su personalidad. La particularidad que posee esa presencia ejemplar contenida en el maestro desalienta a todos los posibles emuladores. El maestro no es, en consecuencia, un modelo normativo a partir del cual el estudiante o discípulo deba regular su comportamiento.

¹¹⁹ Sobre esto dice Sennett, en un contexto artesano que bien puede ser trasladado al objeto de esta investigación: «¡No expliques, muestra! (...) La representación física transmite más que la etiqueta. Mostrar, no explicar, es lo que se hace en los talleres cuando el maestro demuestra el procedimiento adecuado mediante la acción: su exposición se convierte en guía» (Sennett, 2009 p. 223).

¹²⁰ Inimitable en el sentido de no ser susceptible de copia, reproducción o mimesis. El maestro es con frecuencia imitable en el sentido en el que se ha expuesto en la primera parte de esta tesis. Véase a este respecto la sección 4.4 *Imitación: el esfuerzo por cambiar de vida*

Con todo, no ha de pensarse que tal originalidad surge del ejercicio de una extravagancia largo tiempo cultivada.¹²¹ Al contrario, la originalidad del maestro se origina por un dedicado y personalísimo cuidado de la universalidad, atributo compartido por todo ejemplo moral. El maestro no se quiere original. Tampoco desea serlo. La originalidad de los maestros es de una naturaleza diferente. El maestro es un ser particular, singular. Un ser que no puede ser imitado porque, sencillamente, no imita a nadie. «Es buscando hacer de sus palabras y de sus actos la expresión adecuada de la razón como [los maestros] han encontrado la forma particular bajo la cual estaban destinados a expresarla» (Gusdorf, 2019, p. 257).

2.4.3. Cuidado y dominio de sí

La singularidad del maestro, esa búsqueda incansable por hacer de sus palabras y de sus actos la expresión adecuada de la razón, es el producto de una relación de cuidado que el maestro tiene para consigo mismo. Es cuidando de sí como el maestro se ocupa, al mismo tiempo, del cuidado que el discípulo debe dispensarse a sí mismo.¹²² Esto supone otra de las diferencias del maestro en relación con profesor. Pues «a diferencia de un profesor que se limita a enseñar aptitudes o capacidades a aquel a quien guía, la ocupación del maestro es esa relación de cuidado consigo mismo que el discípulo debe tener con respecto a sí mismo» (Bárcena, 2020, p. 162).

Eso hace de la maestría poco menos que el resultado de un ejercicio espiritual, que la encarnación de la *parresía*, a saber: la constante revisión y conversión de la propia forma de vivir con vistas a un ideal de vida ulterior. Tal revisión se lleva a cabo con independencia del éxito en su resultado. Lo importante es el cuidado con respecto a sí mismo: no distraerse con las cosas externas; mirar hacia dentro de uno mismo. El maestro es, por esta razón, aquel que recuerda que la principal obra de la que el individuo debe

¹²¹ Sobre esta cuestión, véase la sección 3.2.2 *Tipicidad concreta y general* de la primera parte.

¹²² Escribe Fernando Bárcena (Bilbao, 1957) a este respecto: «uno no puede ocuparse de sí mismo sin la mediación del maestro, no hay inquietud de sí sin la presencia de un maestro. Ahora bien, lo que define su posición es el cuidado que el maestro ha de poner en la preocupación que el discípulo tenga sobre sí mismo, sobre su propio cuidado de sí: el maestro es quien se preocupa por la inquietud que el sujeto tiene con respecto a sí mismo y quien encuentra, en el amor que siente por su discípulo, la posibilidad de preocuparse por la preocupación de éste en relación consigo mismo» (2018, p. 101).

encargarse, el área central sobre la que debe aplicar todos sus esfuerzos, es uno mismo, su propia vida.

En ese sentido, parte de la maestría del maestro se basa, de hecho, en su tacto o sensibilidad pedagógica, es decir, en su experiencia práctica, en años de esfuerzos y reflexión discerniendo espíritus que hacen que después de percibir las habilidades de cada uno de sus estudiantes, el maestro les ofrezca tareas adecuadas a ellas y les brinde los medios para alcanzarlas mediante la aplicación de sus capacidades. La maestría del maestro consiste, pues, en respetar el temperamento del discípulo y desarrollarlo. En escuchar su naturaleza, su fondo existencial. En observar cuidadosamente el modo peculiar en que los demás acceden a la realidad y están en el mundo (Penalva, 2006).

Ese cuidar de sí y de los otros toma la forma, en el maestro, de autoexigencia y de dominio de sí. Una autoexigencia perpetua que nunca logra la plena satisfacción en el infructuoso intento de conseguir una expresión total de sí, una liberación completa, aunque inaccesible, de las tendencias interiores y las fuerzas exteriores que, en fiel representación del espíritu griego, amenazan la auténtica unicidad del maestro. Un esfuerzo ingente cuyo fracaso es, a todas luces, inevitable:

El maestro se juzga a sí mismo en función de sus intenciones; no le es posible engañarse a sí mismo [...] el misterio de la maestría, en su eminencia decisiva, está ligado así a esta facultad de decepción perpetua que constituye el tormento, confesado o no, de los seres humanos más ejemplares. (Gusdorf, 2019, p. 162-163)

El dominio, por su parte, concede al maestro una especie de soberanía sobre su propia persona. Soberanía que le permite conquistarse a sí mismo antes de aparecer frente a los demás como ejemplo. Es así como la vida del maestro tiene un sentido libremente elegido y conquistado. Parte de su maestría reside en eso: en ser capaz de encontrarse a sí mismo y de conquistar su propio sentido de vida. El maestro ducho bien permite observarlo: como las manos inspiradas del artesano experto, su persona da la impresión de haber alcanzado una facilidad soberana y un triunfo afortunado sin esfuerzo aparente; sabiduría laboriosamente adquirida, dominio merecido a fuerza de trabajo.

Es por eso que el maestro no puede dejar de ser algo artesano. Antes que ser maestro para los demás ha tenido que convertirse en maestro de sí mismo, ha debido conquistarse

metódicamente. La obra fundamental del maestro, como la de cualquier ser humano, es él mismo, pues sin esa dedicación de sí sobre sí difícilmente podrían otros llegar a reconocerlo como maestro. Sin embargo, su diferencia fundamental con el resto de los hombres reside en su dedicado empeño por ayudar a otros a que se edifiquen a sí mismos. Y, sobre todo, en hacerlo mientras, como Sócrates, no deja de preocuparse de su propia edificación.

2.4.4. La verdad y el saber

Es al esfuerzo por la propia edificación a lo que en esta investigación se le ha llamado verdad.¹²³ La verdad no implica poseer tesis cerradas o doctrinas acabadas tras un largo esfuerzo teórico. La verdad, más bien, se construye de preguntas, dudas e interrogantes continuos, surge del permanente cuestionamiento de nuestras certezas en el proceso de devenir aquello que realmente somos, de encontrar el camino que nos es propio. La verdad es, pues, el objeto primero de la pedagogía.

En ese sentido, la maestría del maestro no se basa en una verdad preconcebida a la espera de ser transmitida. Antes bien, la verdad del maestro es su propio ejemplo: él es el señalador de una senda posible hacia lo verdadero. La verdad de maestro es, pues, la lucha por su existencia, el propio camino realizado en busca de la verdad (Bardina, 1989). Un camino que orienta hacia la verdad —aunque no deba confundirse con ella misma— y que pide la adhesión plena de la personalidad que lo transita. De ahí que la verdad que el maestro está en disposición de transmitir a su discípulo sólo pueda estar extraída de su propia vida; ha sido arrancada del caldo de la experiencia aún a riesgo de su existencia (Biesta, 2017).¹²⁴

¹²³ A este respecto véase el preámbulo de este trabajo titulado *Una aproximación a la pedagogía como forma de vida*. En un sentido muy parecido escribe Gusdorf (2019): «El maestro es aquel que ha dejado atrás la concepción de una verdad como fórmula universal, solución y resolución del ser humano, para elevarse a la idea de una verdad como búsqueda. El maestro no posee la verdad, y no admite que nadie pueda poseerla. Detesta el espíritu propietario del pedagogo, y su seguridad sobre la vida» (p. 303)

¹²⁴ Sobre esta cuestión escribe Biesta (2017): «Entonces, ¿la enseñanza así entendida sigue siendo cuestión de dar la verdad? Yo creo que sí lo es si, es decir, que comprendemos la verdad que es dada, la verdad que se nos ofrece no como una verdad objetiva sino como lo que Kierkegaard denomina verdad subjetiva o

Lo verdadero, por esa razón, no puede ser señalado con el dedo ni tampoco es objeto del decir. Sólo puede mostrarse a través del ejemplo de una verdad entendida como un ser que nos engloba y orienta; una verdad concebida como el horizonte último del tiempo de una vida. El maestro deviene, por su implicación, un servidor de la verdad, dejando que ella lo posea sin llegar, por eso, a creer que le pertenece:

El maestro es un hombre de la verdad. Su presencia no tiene sentido más que si dice la verdad, si se esfuerza por todos los medios por comunicarla. Pero el maestro sabe que la verdad no es un decir. De tal manera que debe aceptar por anticipado la gran renuncia de tratar de decir, durante toda su vida, y de reconocer que no podrá decir lo que quiere decir. Porque el ser no es objeto de posesión, ni de comunicación. El ser no se deja poner a distancia, ni transcribir, ni traducir. Todo lo que se puede reducir a fórmulas carece de interés. (Gusdorf, 2019, p. 167)

La verdad no es un saber que pueda decirse (Bouso, 2021). Máxime cuando el saber del maestro es un saber tan profundo que se aproxima a un no-saber. Un saber que muestra los límites del saber y que permite la toma de conciencia del carácter liminal, fronterizo, en el que propiamente se encuentran las condiciones prácticas y epistemológicas del ser humano (Luri, 2023). De ahí que la verdadera enseñanza nazca «cuando el maestro sabe aludir, evocar, traer a la presencia ese límite, esa carencia y esa excedencia, sin pretender jamás reducirlos a un objeto que podamos dominar» (Recalcati, 2016, p. 121).

Un límite que tiene que ver con los aspectos de la existencia que el lenguaje no puede iluminar.¹²⁵ Un límite, por tanto, de carácter lingüístico que topa, de nuevo, con la

existencial. La verdad subjetiva como “la verdad que es verdad para mí”, la verdad “por la cual estoy dispuesto a vivir y morir”, ha de comprenderse como la verdad a la que yo he logrado hacerle sitio en mi vida, la verdad que yo he conseguido recibir, aún más si esta verdad es una verdad difícil o incómoda y, en ese sentido, una verdad inoportuna. La diferencia entre la verdad objetiva y la verdad subjetiva, entonces, es la diferencia entre un conjunto de proposiciones que yo afirmo que son verdaderas –y aquí “la reflexión no es sobre la relación [entre el conoecedor y la verdad] sino aquello con lo que [el conoecedor] se relaciona a sí mismo y una verdad a la que yo he conseguido hacerle sitio en mi existencia–, de manera que lo que importa es “la relación del individuo” con la verdad» (p. 72).

¹²⁵ A este respecto véase la sección *1.1.2 Ejercicios espirituales y transformación de sí* contenida en el preámbulo de este trabajo.

transmisión de lo intransmisible, con aquello que no puede decirse y que únicamente puede mostrarse a través del ejemplo. Pero mostrarse no como un objeto que podamos dominar, sino como una carencia, como un vacío producido por las fallas del lenguaje en el que únicamente pueda caber la vida, esto es, un amor o deseo por el saber sin el cual el saber no puede saberse, sin el cual el conocimiento alcanzado no puede ser otra cosa que saber muerto, que saber separado de la verdad, que saber falso o fariseo. De ahí que el maestro sea siempre aquel que, como sostiene Deleuze, no te dice haz *como* yo sino haz *conmigo* (Camargo, 2021).

De modo que si el maestro enseña algo es únicamente aquello que ha descubierto tras haberse dejado la vida tratando de satisfacer su deseo de verdad, tras haber luchado largo tiempo en contra de su propia ignorancia: que no puede saberse todo y que, de hecho, lo más importante, lo verdaderamente relevante, no lo sabe nadie... Ni siquiera él.

2.4.5. La palabra y el silencio

El profesor se dirige a todos y a nadie en particular. El maestro se dirige a alguien en concreto. Sólo así es posible que la atención del estudiante cambie de foco y se dirija hacia uno mismo.¹²⁶ Eso convierte la palabra del maestro en una palabra singular, personalísima, que si bien se emite con frecuencia colectivamente —no en vano la palabra del maestro es también la palabra de un profesor—, su sonido acostumbra a irrumpir en el silencio del aula con el objetivo no tanto de explicar como de edificar.

En efecto, la palabra del maestro es siempre una palabra ‘de verdad’, es decir, una palabra encarnada que amplía su propio uso y sentido público en la medida en que expone, también, algo propio del maestro al observar un nexo ético entre lo que se dice y la asunción subjetiva de sus consecuencias. En ese sentido puede decirse que la palabra del

¹²⁶ Tanto en la sección 2.1 *Una cuestión escolar* como en la 2.7 *Una cuestión atencional* se explicó que parte del trabajo que tiene el oficio de profesor es dirigir la atención de los estudiantes hacia las cosas valiosas del mundo, descentrándolos de ellos mismos y mostrándoles que hay algo fuera de sí que merece la pena ser contemplado o practicado. En esta investigación se sostiene, sin embargo, que el maestro, en tanto que profesor, lleva a cabo esta tarea, claro, pero que en tanto que maestro lo que debe hacer es recuperar la atención de los estudiantes (ahora convertidos en discípulos) y dirigirla del mundo hacia ellos mismos. Sólo así es posible tomar conciencia de la responsabilidad y la necesidad de cambiar de vida, de edificar la propia existencia.

maestro hace explícitas, a modo de hechizo, las intenciones que sustentan su presencia en el mundo. Y que al hacerlo abre un campo infinito de posibilidades en el que cada tema o pregunta tratada es siempre, al final, una pregunta que remite a uno mismo:

La palabra del maestro es un encantamiento: una mente se yergue a la llamada de otra mente; a causa de la eficacia del encuentro, ha cambiado una vida, no porque deba en adelante consagrarse a imitar esa existencia elevada que, en un momento dado, ha cruzado e iluminado la suya. Una vida ha cambiado, no a semejanza de la otra vida que la ha visitado, sino a su propia y singular semejanza. (Gusdorf, 2019, p. 60)

Pese al encantamiento, el maestro no habla de sí ni se exhibe gratuitamente frente a otros. La experiencia de verdad que el maestro ha realizado no puede ser transcrita al discurso y posteriormente transmitida.¹²⁷ El sentido nunca sobreviene discursivamente. Lo esencial, aquello verdaderamente vital, es mudo. Por eso, y a pesar de su fuerza y sonoridad, tan importante como la palabra del maestro es su silencio. Silencio que, en su caso, no manifiesta ninguna ausencia, sino que revela una presencia ejemplar cerniéndose sobre lo esencial, sobre aquello frente a lo cual el discurso topa con su límite y toda palabra, necesariamente, enmudece (Steiner, 2013). Es en ese momento en el que el silencio es acompañado por la muda expresión de un rostro, un gesto o una sonrisa cuando, con frecuencia, comienza el verdadero magisterio y puede realizarse una de las más elevadas influencias que un ser humano puede tener sobre otro ser humano. Tras eso sólo quedará la separación definitiva: el borrado de cada una de las presencias, las palabras, los silencios y las enseñanzas que alguna vez lo constituyeron.

¹²⁷ «Semejante reflexión saca a la luz el sentido paradójico de toda palabra, que es signo, y signo de experiencia. El signo no vale sino por la experiencia que designa; quien no ha tenido la experiencia no comprenderá el lenguaje, pero para aquel que ya ha tenido la experiencia el lenguaje es inútil. Una especie de círculo vicioso se dibuja aquí, que desenmascara la contradicción fundamental de toda enseñanza. El maestro no puede revelar nada; la revelación solo es posible para aquel que ya la posee» (Gusdorf, 2019, p. 166).

2.5. Magisterio, mediación y formación

En esta investigación se llama magisterio a la actividad que resulta de la relación entre maestros y discípulos. Así, el magisterio empieza cuando se efectúa el tránsito «del orden intelectual del saber al orden espiritual en el que se realiza la edificación de la vida personal» (Gusdorf, 2019, p. 151). Es decir, cuando se produce un quiebre en la relación con el profesor —ahora convertido en maestro— que hace que la atención del discípulo no se dirija tanto al mundo como a uno mismo. En ese sentido, la relación con el maestro envía al discípulo de nuevo sobre sí, haciéndolo sensible a su propia existencia.

Sin embargo, y pese a ostentar ese efecto en el discípulo, tampoco hay maestro sin discípulo. Ni maestros ni discípulos existen por sí mismos: ambos se copertenecen (Fuentes Megías, 2020). Tanto los unos como los otros se deben su existencia, aunque lo hagan de forma distinta. El discípulo todavía está a la busca de sí mismo. El maestro se muestra como una personalidad que posee pleno dominio de sí; ya se ha encontrado. En esa relación el maestro es visto por el discípulo como referencia y centro de equilibrio; depende de él. La existencia del discípulo es tributaria de la existencia del maestro al servirle de guía y de sostén. Por su parte, gracias al discípulo, el maestro recuerda su previa condición discipular y evita el endiosamiento propio de su posición: él ahora representa lo que alguien en algún momento representó para él. Maestros y discípulos se constituyen mutuamente en una relación magisterial.

Una relación que, a pesar de estar fundamentada en el amor,¹²⁸ contiene el rasgo particular de afectar proporcionadamente a ambos miembros de la relación. Lo que significa que en ella «ambos se atraen y se empujan, se promueven y movilizan, a veces se repelen y se reencuentran» (Bárcena, 2020, p. 37) en una relación en la que uno, sin dejar de ser uno mismo, se introduce en el otro sin perder completamente su identidad. A pesar de ello, y como se vio que ocurría con el oficio de profesor, se trata de una relación pasajera; su destino es la separación.¹²⁹ La misión del maestro es, por ello, paradójica: se trata de ayudar al discípulo a que desarrolle su humanidad en tal grado que sea capaz de superar

¹²⁸ No en vano, procede de su dedicación como profesor. Véase a este respecto la sección 2.2.3 *Amor por los estudiantes* de la segunda parte de esta tesis.

¹²⁹ Ver la sección 2.4.1 *Caracterización de la relación pedagógica* de la segunda parte de este trabajo.

su condición de discípulo y abandonarlo definitivamente. «La condición «discipular» del discípulo es un tránsito, un pasaje» (Bárcena, 2020, p. 86) en el que, pese a ello, puede que nunca se acabe de abandonar al maestro del todo.

2.5.1. El magisterio es mediación

En un bello texto de 1965, María Zambrano desarrolla la idea de que el magisterio es, fundamentalmente, una acción mediadora. Para esta filósofa la mediación es la base de la vida; vivir es mediar entre lo orgánico y lo inorgánico, entre el pasado y el futuro, entre la ignorancia y el saber. Nuestras relaciones con el mundo y con nosotros mismos son mediadas. Es, pues, en este contexto en el que cabe situar el magisterio como un tipo especial de mediación responsable de encender la llama en el discípulo para que se «le revele la pregunta que lleva dentro agazapada» (Zambrano, 2002, p. 113).

Dicha mediación está constituida, para Zambrano, por cuatro elementos interrelacionados: tiempo, luz, presencia y palabra. La palabra (y su silencio) es, según esta filósofa, la responsable de sostener la presencia del maestro frente al discípulo y la del discípulo frente al maestro. Cuando esto ocurre, acontece que tal relación se presenta, para ambos, como oportunidad formativa, es decir, como tiempo y luz para la edificación de sí. Es de este modo como el tiempo del magisterio se constituye como un tiempo calmo, sin prisas ni sobresaltos, que envuelve a maestro y a discípulo en un presente temporal en el que son posibles las preguntas y, con ellas, los descubrimientos y los autodescubrimientos. Mientras que la luz que cubre al magisterio se erige como un foco que permite iluminar lo importante y dejar así que las cosas ganen visibilidad y se revelen en su multiplicidad, de modo tal que maestro y discípulo puedan ensayar formas distintas de relacionarse con ellas y, quizás así, sacar a la luz las preguntas interiormente abrigadas.

Por esta razón el magisterio puede ser visto como un tipo actividad mediadora que trasciende la mediación social por cuanto en su devenir permite que se desvelen las distintas articulaciones del ser de la persona, de su humano existir. Eso implica que la mediación producida en la relación magisterial se dirige a la totalidad de la persona, actuando fundamentalmente sobre tres dominios que, aunque distintos, se pertenecen mutuamente: el dominio de los ideales existenciales, el dominio la cultura y el dominio de la verdad.

De ideales existenciales

La existencia de una persona está conformada por múltiples mediaciones. Sin tales mediaciones no hay vida ni experiencia posible. Y aunque la tarea de existir sea una aventura personal, en ella no nos encontramos completamente solos. De hecho, ocurre que al escoger a un maestro empezamos a convertirnos en algo. Pues «el magisterio, en su validez ejemplar, opera una transferencia de significación de una existencia a otra existencia» (Gusdorf, 2019, p. 260). Y cuando eso acontece la relación que establecemos con el maestro deviene una fuerza mediadora de nuestra propia existencia.

Generalmente tal mediación se experimenta como una imagen ideal, más o menos clara en la propia conciencia, de lo mejor que cada uno puede llegar a ser. La conciencia de dicha imagen nos sitúa, de inmediato, en el inicio de un tipo particular de relación con uno mismo, con el mundo y con los demás que puede ser llamada ‘pedagógica’. Por eso la relación con el maestro cubre una relación más esencial con uno mismo. Pues es a través de él es como «me hallo reenviado a una conciencia más elevada de mi propio ser» (Gusdorf, 2019, p. 129).

Por lo tanto, lo que el magisterio revela más allá de la conciencia del propio ideal es una reformulación de la regla moral kantiana que en lugar de decir ‘debes, luego puedes’ ahora dice ‘puedes, ergo debes’. Así, frente a un nuevo conocimiento de nosotros mismos que lleva, en su interior, las condiciones de su cumplimiento, no queda otra opción que producir una nueva forma de vida que se acomode a nuestro ideal, siempre bajo el amparo de la relación con el maestro. Por supuesto, eso no quiere decir que se deba repetir o copiar la vida del maestro. Sino que de lo que se trata es de que cada uno produzca una nueva forma de vida que pudiendo o no tener algún parecido con la de su maestro, permita, en su realización, una expresión más auténtica y libre de aquello que verdaderamente podemos llegar a ser.

De cultura

Mediación existencial y mediación cultural van de la mano. No hay posibilidad de vislumbrar nuestro propio ideal de existencia si antes no hemos entrado en contacto con el poder educador de la cultura. Por eso el maestro es quien, además de encarnar dicho poder, se encarga de transmitirlo a su discípulo en el seno de la relación magisterial

(Roura-Parella, 2020). Pues es sabido que el «arte, la ciencia, la filosofía pueden encaminar nuestra vida a condición de que tomen la forma de una persona que nos imponga respeto y admiración» (Bárcena, 2012, p. 308).

El maestro da a la cultura un semblante personal y sirve así, en la relación con su discípulo, como punto de referencia frente a la inmensidad y el vacío del universo. Pero el maestro es sobre todo referencia de una existencia dedicada a la cultura, es decir, dedicada a inventariar lo real y a buscar en ello lo preferible (Vilanou, 2001). En ese sentido, la cultura no es el conjunto de los saberes ni la suma de todos los hechos del mundo. Es, más bien, un conjunto de valores que definen un estilo particular de existencia humana en la que se mantiene, transmite y renueva, a través del tiempo, la viva imagen de la humanidad del ser humano. La cultura surge, pues, de la toma de conciencia de la propia situación en el mundo, pero no se reduce a ella (Scheler, 1983). En términos existenciales, la cultura prepara para la existencia proporcionando el beneficio de la experiencia antes que la propia experiencia y prolongando, amplificando y completando el saber adquirido por parte de un ser humano en el transcurso de su vida (Dewey, 2010).

Como patria de la humanidad, la cultura es una conversación infinita, una comunidad de lenguaje instaurada entre generaciones (Oakeshott, 2000). Sin embargo, para acceder y ser admitido en ella es necesaria una mediación; alguien debe ofrecerte la palabra. Ese ofrecimiento es, precisamente, el que en el seno de una relación magisterial hace el maestro con la esperanza de que al entrar en ella su discípulo renueve la conversación y encuentre y realice su propia (y humana) forma de existencia.

De verdad

A pesar de lo dicho, tal ofrecimiento no se da en el vacío. La entrada en esa conversación se lleva a cabo en un contexto determinado. Ese contexto es la comunidad de verdad que conforman maestros y discípulos. Recuérdese que parte de la maestría de cada maestro consiste en un interminable proceso de búsqueda de una verdad personal nunca del todo conquistada. Mientras que el carácter discipular del discípulo se sustenta en la necesidad de un mediador en el camino y el sentido de la verdad. El maestro sabe que la verdad consiste en el constante examen de conciencia en el que deben reconocerse las propias razones de ser. El discípulo observa en el maestro que la verdad existe y que ésta surge de ese uso reflexivo de la libertad vislumbrado en el maestro. De lo que se trata es, pues,

de imitar la búsqueda del maestro. Pero no para encontrar lo mismo que él sino para encontrarse, en ella, a uno mismo:

la lección de todo magisterio encontrada en nuestro camino es la de un imperativo concreto; el magisterio es el develamiento de una verdad a través de un mediador. Y esta verdad encarnada en un individuo no es solo su verdad; también es la mía, me comprometo en lo sucesivo, a riesgo de ser infiel no solamente al maestro recién reconocido, sino también y sobre todo a mi propia exigencia. (Gusdorf, 2019, p. 129)

Pues lo que está en juego en el magisterio es la verdad misma. El maestro y el discípulo tienen una relación simbiótica en la búsqueda de la verdad. Una búsqueda en la que el discípulo necesita del maestro para ser guiado en su camino hacia la verdad. Y el maestro, aunque puede acceder directamente a la verdad, necesita del discípulo para mantenerse conectado con el mundo humano y poder confirmar el valor de la verdad que defiende. La relación entre el maestro y el discípulo se basa entonces en la confianza mutua y en una obediencia (o una subversión) común a la tradición. Ambos están en una misma aventura y caminan en la misma dirección, aunque sus posiciones sean distintas. Con el tiempo es de esperar que discípulo suceda al maestro desaparecido y transmita la exigencia de verdad a nuevos discípulos, manteniendo viva la tradición.

De lo dicho se deriva que el magisterio surge en una comunidad de verdad en la que tanto maestro como discípulo son del todo necesarios. Máxime cuando toda verdad humana es dialogada y su sentido es la apuesta de un debate consistente en que cada uno de los participantes, al enfrentarse al otro, también se enfrente a sí mismo y mida su propia verdad. Así, maestro y discípulo se unen en una comunidad indivisa en la que la verdad, más que pertenecer a uno de los dos, deviene en la propia relación y los engloba, dándose testimonio mutuo de sus verdades parciales. Lo verdadero es, así, lo invocado en dicha comunidad de verdad. No hay verdad individual. Tampoco verdad universal. Toda verdad surge y se afirma en el encuentro y la confrontación, en ese diálogo privilegiado que a través de los siglos han mantenido entre ellos maestros y discípulos.

2.5.2. La formación: fin ulterior del magisterio

El fin último de la relación magisterial es la formación (Bouso, 2021). Por eso en lo que sigue se pondrá el foco sobre los efectos que dicha relación tiene sobre el discípulo quien,

al hallarse en pleno proceso de desarrollo personal, acusa en un mayor grado los efectos que emergen de su relación con el maestro. A pesar de ello, no debe verse al maestro como un ser ajeno a toda influencia: él también recibe los influjos del discípulo y puede cambiar substancialmente a partir de su presencia. Pues al afectar a la totalidad de la persona los efectos del magisterio atañen, aunque de distinta forma, a ambos miembros de la relación.

Esta capacidad para afectar tanto a maestro como a discípulo se halla en el hecho de que la relación magisterial se encuentra a medio camino entre la acción y la producción (Biesta, 2022a). En efecto, desde el punto de vista del maestro, la relación magisterial, sin ser exactamente un proceso de producción (*poiesis*) —pues se ubica en el terreno social en el que se llevan a cabo las distintas interacciones entre seres humanos—, implica, sin embargo, un cierto componente productivo en la medida en que va siempre acompañada de un plan o intencionalidad que busca ser capaz de afectar o generar alguna cosa. Por el contrario, desde el punto de vista del discípulo, la relación magisterial es también acción (*praxis*).¹³⁰ Ello supone que desde la perspectiva del discípulo la formación no es, estrictamente hablando, otra cosa que una actividad de carácter moral que este ejerce sobre sí —aun cuando cuente con la ayuda del maestro— con el único objetivo de darse forma a sí mismo.

Pero para darse forma el discípulo antes ha tenido que volverse consciente de sí. Ha tenido que descentrar su atención de sí mismo, dirigirla al mundo momentáneamente para, en un tercer momento, volver a concentrarla de nuevo sobre sí.¹³¹ Es decir, ha tenido que descubrir, bajo un largo ejercicio de concentración y desconcentración, que la vida está centrada en ella misma y que «lleva consigo la responsabilidad, imposible de eludir, de buscar por su propia cuenta y de definir las vías y medios de su propia realización» (Gusdorf, 2019, p. 117). Esa conciencia de responsabilidad, inseparable del conocimiento de uno mismo y de la búsqueda del propio sentido, tiene como fin ulterior que el discípulo sea capaz de dominarse y realizarse a través de un trabajo de sí sobre sí.

¹³⁰ Sobre este particular son de interés las obras de Francisco Altarejos, especialmente su *Educación y felicidad* (1983) o *La dimensión ética de la educación* (1999).

¹³¹ Se abordó esta cuestión en la sección 2.4.5 *La palabra y el silencio* de la tercera parte de este trabajo.

Sin embargo, para que tal cosa acontezca es necesario establecer una relación con el maestro enfocada, principalmente, en transformar las actitudes fundamentales de todo ser humano frente al mundo, frente a sí mismo y frente a los demás. Y dicha transformación no es tanto un asunto de conocimientos intelectuales como de opciones morales y de elección de valores. Es por esta razón que la función principal del magisterio es una función de carácter moral, espiritual. Una función que trata de aportar un extra de significaciones a esa vida en proceso de formación con el propósito de permitirle trascender los conocimientos intelectuales y los ejercicios particulares y poder así esclarecer el sentido de su auténtico ser y de su verdadera vocación (Ortega y Gasset, 1967). Es de este modo como se salva la distancia entre el mundo y uno mismo.

Cuando tal cosa ocurre, lo que acontece es la formación. Formación quiere decir que la estructura personal del discípulo ha cambiado tras una experiencia de carácter moral, espiritual. Su estrecho contacto con el maestro, sostenido a lo largo del tiempo, le ha permitido comprender las exigencias y los porqués de su maestro en un proceso de íntima coejecución,¹³² es decir, de realización, en unas circunstancias distintas, de los principios que el maestro hubiese encarnado al estar él en esa situación. Pues «Sólo se comprende a una persona en la medida en que va viviendo situaciones similares» (Penalva, 2006, p. 42). Sólo en la medida en que embarrulla su pensamiento con sus propias vivencias puede el discípulo descubrir verdaderamente el valor formativo de su relación con su maestro.

Efectos de subjetividad

Es coejecutando junto a su maestro como el discípulo llega a devenir lo que está destinado a ser. En este punto conviene recordar el contraste que, en términos pedagógicos, supone el maestro respecto del profesor. La pedagogía del maestro es una pedagogía que se dirige a cada uno según una verdad particular y que, en consecuencia, espera de cada uno una respuesta, un efecto y una realización singular. La pedagogía del profesor, en cambio, se dirige a todos en general y encuentra su razón de ser en la enseñanza de un saber que debe ser recibido y realizado por todos del mismo modo. Ese es el motivo por el que la relación magisterial se encuentra más cerca de la formación espiritual de los discípulos que la

¹³² Véase sobre esto la sección 4.4 *Imitación: el esfuerzo por cambiar de vida* de la primera parte.

relación profesoral. Estando, por ello, mejor situada para favorecer la emergencia de nuevas subjetividades.

Se llama subjetividad al acontecimiento consistente en que un ser humano «venga a la presencia» (Biesta, 2017). Venir a la presencia implica que un ser humano se inserta en los órdenes preexistentes del ser, el hacer y el pensar de tal modo que, al hacerlo, se configura como una nueva e irrepetible subjetividad en el mundo. La subjetividad que viene a la presencia es, pues, puro acontecimiento: no puede definirse de antemano qué ha de venir, qué debería venir o qué tiene permitido venir. Esa nueva presencia se anuncia, a sí misma, como un nuevo inicio, irrumpiendo en el transcurso de las cosas como una pura novedad (Bárcena y Mèlich, 2014).

Sin embargo, para que esa subjetividad pueda presentarse como novedad deben darse unas condiciones muy concretas de aparición y acogida. Por ejemplo, para venir a la presencia como novedad el sujeto no debe integrarse en el mundo reproduciendo socialmente lo anterior. Pero tampoco debe establecerse una relación formativa con él que persiga unos resultados de aprendizaje previamente definidos. La subjetividad no es algo que se pueda producir.

Cuando se viene a la presencia siempre se viene a la presencia de otros, quienes marcan las condiciones en las que tal acontecimiento puede darse. En ese sentido venir a la presencia, la construcción de una subjetividad, es siempre un acontecimiento público. Ello significa que los otros tienen que asumir los inicios de esa nueva subjetividad en unos términos que permitan su novedad y que la acojan, en tanto que nueva, a su comunidad. Esos términos son, al menos desde una perspectiva arendtiana, los de pluralidad y la diferencia. Pluralidad y diferencia son los elementos sobre los que una comunidad política debe constituirse con el fin de favorecer el surgimiento de nuevas subjetividades, pues implican una esfera pública en la que las acciones humanas, entendidas como aquellas que singularizan al individuo, son posibles y, con ellas, lo son también la diversidad social y la variedad humana. A este respecto dirá Gert Biesta que:

la responsabilidad del educador nunca puede estar dirigida solo hacia los individuos –niños individuales– y su “venir a la presencia”, sino que también necesita dirigirse al mantenimiento de un espacio en el que, como dice Arendt, “la libertad pueda aparecer”. Es, por tanto, una responsabilidad doble: ante el

niño y ante el mundo y, más específicamente, ante la cualidad “mundana” del mundo. (Biesta, 2017, p. 167)

Lo que dicho en los términos empleados en esta investigación significa que el maestro, aun siendo por todas las razones apuntadas una figura distinta a la del profesor, no puede dejar de ser, también él, un profesor. Pues en sus manos tiene la responsabilidad de seguir haciendo lo posible para que el mundo no se deshaga y para que, con él, no desaparezcan las condiciones políticas que permiten el surgimiento de nuevas subjetividades en la corteza terrestre.¹³³

Los efectos en la subjetividad de aquellos que se encuentran implicados en una relación magisterial son percibidos, generalmente, como una experiencia «en la que alguien nos mostró algo o nos hizo darnos cuenta de algo que realmente entró en nuestro ser desde afuera» (Biesta, 2017, p. 71). Son experiencias, por tanto, que «aportan un entendimiento de nosotros mismos y nuestra manera de hacer y ser —un entendimiento del que no éramos conscientes o, más bien, del que no queríamos ser conscientes» (Biesta, 2017, p. 71).

A parte de dicho entendimiento, estos efectos obran de tal modo que hacen posible que la mente del sujeto pueda afectarse a sí misma¹³⁴ y, de esa manera, pueda hacer un buen uso de sus posibilidades. Pues para ser sujeto en un sentido pleno no basta sólo con venir a la presencia en un ambiente propio; es necesario también poder disponer de sí y aprender a hacer un buen uso de sí mismo tras haber hallado, aunque sea provisionalmente, una respuesta a la pregunta: ¿qué tipo de vida quiero llevar? En ese sentido la relación con el maestro deviene del todo esencial en la medida en que, como sostiene Foucault:

uno no puede ocuparse de sí mismo sin pasar por el maestro, no hay inquietud de sí sin la presencia de un maestro...lo que define la posición del maestro es que se preocupa por la inquietud de aquel a quien guía, el maestro es quien se preocupa por la inquietud que el sujeto tiene con respecto de sí mismo y quien encuentra

¹³³ Sobre esto véase la sección 2.2.1 *Amor mundi* contenida en la segunda parte de esta investigación.

¹³⁴ Recuérdese la diferencia entre *praxis* y *poiesis* comentada al principio de esta sección.

en el amor que siente por su discípulo, la posibilidad de preocuparse por la preocupación de esta relación consigo mismo. (Foucault, 2010, p. 72-73)

Encontrarse con un maestro es, pues, encontrarse una vocación que nos ayuda a convertirnos en aquello que estamos destinados a ser al mismo tiempo que proyecta una conciencia mayor de nuestro propio ser (Bárcena, 2018). Construir nuestra propia subjetividad no supone, pese a ello, devenir sujetos extravagantes que nada comparten con sus coetáneos. Significa, más bien, tener la posibilidad de ahondar en nuestra humanidad constitutiva a través de la propia realización personal. Por esa razón, la relación con el maestro es, entre otras cosas un «desvelamiento en el ser humano tal que la propia humanidad en él lo transforma» (Gusdorf, 2019, p. 60). El maestro desvela una alta medida de humanidad y, al hacerlo, genera un efecto de subjetividad en el discípulo, viéndose obligado a reconocerla y a adherirse a ella completamente. La inquietud del maestro deviene, pues, inquietud del discípulo quien, con tal desasosiego, se pone en camino de ser quien verdaderamente es, de construir junto a otros su propia subjetividad. Por eso es que todo maestro es un maestro de humanidad; alguien en definitiva junto al cual cualquier otra persona se siente más grande.

Orientación, limitación y autodomínio

Los efectos de subjetividad acabados de mencionar acostumbran a darse en distintos planos de la persona. Y en cualquiera de los casos apuntan a lo mismo: a la orientación, a limitación y al autodomínio del sujeto con vistas a su íntegra formación y realización.

La necesidad de la educación responde, en el ser humano, a su ineludible condición de ser en el mundo. Un mundo que es más viejo que el propio sujeto y del que este debe participar en la medida en que su vital desenvolvimiento depende, en parte, de la captación de los elementos significativos que lo rodean. El sujeto, dicho brevemente, necesita orientarse en el mundo. Necesita ser capaz de dar valor a lo valioso y de retirar el valor a lo que carece de él. Su desarrollo como ser humano depende, en buena medida, de cómo sea capaz de orientarse axiológicamente.

Sostiene Joan Roura-Parella a este respecto que los valores se comportan como focos magnéticos del campo de fuerzas en el que vivimos y crecemos. Y que tan pronto como entramos en contacto con ellos, los valores nos atraen de tal modo que sentimos el vivo

deseo de realizarlos. Sin embargo — nos advierte—, vivimos los valores siempre de forma mediatizada: nuestra experiencia de ellos es el resultado de la influencia que alguien tiene sobre nosotros.

Los maestros son, precisamente, las personas cuya sola presencia es suficiente para influirnos de un modo que nos veamos casi inconscientemente interesados y orientados hacia determinados valores. Con todo, la elección del maestro, recuerda Roura, descansa en la resonancia que el maestro y los valores que este expresa tienen en nosotros. Se trata, pues, de un acto creador en la medida en que no bastan las excelencias del maestro para que sea elegido como maestro. Es necesario, también, que tales excelencias repercutan en el discípulo de tal manera que este las viva como medios eficaces para orientarse en la vida y en el mundo.

La relación con el maestro, entonces, ayuda al discípulo a orientarse axiológicamente. Su existencia le revela que la vida puede tener sentido y valor no sólo para sí mismo, sino también para los demás. Por ello, el efecto que el maestro tiene sobre la subjetividad del discípulo se manifiesta como el despertar de una personalidad adormecida, ignorante de sí misma, que, tras haber tomado conciencia de sí, orienta su desarrollo en el sentido que mejor le conviene.

No obstante, dicho desarrollo no sigue una dirección arbitraria. Los valores perseguidos tienden a conglomerarse en torno a sistemas axiológicos llamados «cosmovisiones». De hecho, parte del efecto orientador que el maestro tiene sobre el discípulo se concreta, precisamente, en estos términos *cosmovisionales*. Lo que direcciona aún más, si cabe, el sentido que el discípulo quiere dotar a su existencia. Pero ¿a qué se le llama aquí cosmovisión?

La cosmovisión es la concepción axiológica del mundo que posee una persona. En dicha concepción palpitan, según Roura-Parella, dos elementos constituyentes: una visión del mundo, por un lado, y un ideal para la vida, por el otro. La cosmovisión, entonces, refiere tanto a una imagen como a una regla o ley de vida. Y por ello no se agota únicamente en una operación de carácter teórico, sino que afecta también a la actitud con la que la persona afronta el mundo. Una actitud que no se pregunta únicamente por cómo es el mundo (imagen) sino también por cuál es la conducta apropiada a la luz de esa imagen (acción). Las cosmovisiones afectan, por lo tanto, del mismo modo a la razón, al

sentimiento y a la voluntad. Y en consecuencia se manifiestan como «fuerzas de gran potencia [que] quieren formar y transformar el mundo y con él la vida según los valores inherentes a su imagen» (Roura-Parella, 2020). Manifestando, entretanto, una tensión entre el ideal (lo que debería ser) y la realidad (lo que es).

La cosmovisión articula, en un todo con sentido, un sistema completo de valores, haciendo que toda conducta —ya sea de tipo moral, religioso, artístico o educativo— dependa de estas convicciones en torno a las cuales se ordena y estructura la vida de los seres humanos. De ahí que la vocación del discípulo, su respuesta particular a la pregunta sobre cómo hay que vivir, sea con frecuencia formulada —al menos subrepticamente— en el encuentro con el maestro: su atrayente presencia y su elevada concepción del mundo cuestionan la existencia del discípulo, poniéndolo en el camino de un reagrupamiento de energías que le permita movilizar su ser al servicio de la verdad. Una verdad que, como se dijo, nunca está clausurada de una vez por todas y que simplemente se formula como una respuesta personal —y siempre provisional— a la pregunta sobre cómo hay que vivir

Así pues, la presencia del maestro permite orientarse axiológicamente en un mundo altamente pluralista (Mèlich, 1993), lo que acaba afectando tanto a la cosmovisión que construye el discípulo como a su vocación. Es así como el maestro acaba formando parte del *intra-yo* del discípulo (Penalva, 2006). El contenido existencial que el primero profesa y encarna nutre las capacidades orientativas del segundo quien, al interiorizarlo, ya no se abre al mundo desde una posición aséptica, sin contenidos de valor existencial, sino que lo hace con unos contenidos existenciales desde los cuales dirige su vida y su inteligencia.¹³⁵ Es así como los maestros acaban transformando el sentido de la vida de sus discípulos al constituirse como una suerte de indicadores de su verdad particular.

No obstante, y como todo, esto también tiene sus riesgos. El hecho de que el maestro posea una gran capacidad de influencia sobre el discípulo y de que a través de los contenidos existenciales que encarna pueda darle forma implica que dichos contenidos pueden orientarse a una verdadera transformación edificante o, por el contrario, a una

¹³⁵ «El maestro es aquel que permite al discípulo situarse en el espacio humano. El ser humano que no ha tenido maestro sufre una desorientación ontológica: no sabe dónde se encuentra; ha perdido su lugar o, mejor dicho, no lo ha encontrado jamás. La función del maestro es, pues, permitir una especie de ubicación trascendente; pone orden en el mundo y en el ser humano por su sola presencia» (Gusdorf, 2019, p. 249).

deformación destructiva del discípulo. Más aún cuando —conviene no olvidarlo— el ser humano es capaz de moldear su personalidad de acuerdo con su propia idea, lo que hace de él un verdadero artista de sí mismo. Esto quiere decir que la forma de discípulo depende tanto de su naturaleza biológica como del campo de fuerzas axiológicas en el que se desarrolla y vive. Su naturaleza está prefijada: la herencia biológica limita sus posibilidades. Sin embargo, las situaciones ambientales condicionan y contribuyen en la aparición de determinados rasgos personales. Naturaleza y ambiente convergen en la formación de la persona (Nassif, 1980). Por eso el maestro es uno de los elementos más relevantes del ambiente por cuanto representa, para el discípulo, un ejemplo de vida y una amalgama de valores a través de los cuales poder orientar su propio recorrido vital.¹³⁶ Es así como la presencia del maestro se nos impone como prueba de un ser mejor del que no somos incapaces.

En ese sentido, toda formación no es más que limitación, es decir, renunciación. Formarse supone «superar el afán fáustico y organizar armónicamente el impulso de la universalidad» (Roura-Parella, 2020, p. 149). El ser humano se debate entre el afán de individualidad y el impulso de universalidad, y es en esa tensión dialéctica en la que debe encontrar la manera de constituirse como totalidad armónica. Es por eso que puede decirse, con Goethe, que «limitarse es extenderse». Pues limitarse no es otra cosa que encauzar las fuerzas del desarrollo en una dirección concreta sin, por ello, caer en la barbarie de ese especialismo al que tantas páginas dedicó Ortega (1960, 2005).

En último término, la limitación no es más que otro nombre del autodomínio. La gran lección del maestro no es otra que la conducción del discípulo hacia la maestría. De lo que se trata es, pues, tal y como explica el budismo zen, de que, mediante un difícil y lento trabajo de sí sobre sí, el discípulo —normalmente a través de la práctica de una técnica particular o del estudio de una materia o una técnica—, alcance la maestría y con

¹³⁶ «El papel del maestro aparece aquí como el del intercesor; confiere a los valores una figura humana. El niño, el adolescente, aquel que se está buscando a sí mismo, se encuentra confrontado de este modo con una encarnación de las voluntades que, quizá, duermen en ellos. Y este encuentro con lo mejor, esta confrontación con la más alta exigencia permite a la personalidad, desenmascarando una identidad que se desconocía, pasar a la acción y elegirse a sí misma tal como siempre se había deseado» (Gusdorf, p. 54).

ella el dominio sobre sí mismo.¹³⁷ El objetivo, en definitiva, es que el discípulo pueda convertirse en escultor de sí mismo gracias al cultivo, apoyado por el maestro, de esa fuerza moral «que estimula o frena, canaliza, pule y lima o que, dicho en el lenguaje de Sócrates, hace surgir al hombre de la naturaleza bruta» (Roura-Parella, 2020, 141).

2.6. Vida de maestro y pedagogía como forma de vida

2.6.1. Vida de maestro

Ejemplaridad, inclasificabilidad y carácter

Tanto lo que el maestro es como lo que el maestro hace en el transcurso de su relación con el discípulo no son más que encarnaciones concretas, de entre muchas otras posibles, de eso que en esta investigación se ha llamado «pedagogía como forma de vida». La pedagogía es, bajo ese punto de vista, una *téchne* y un *ethos* reconocido como ejemplar que se encarna en la persona del maestro y que se deja ver en la manera en cómo este conduce su vida y ejerce el oficio de profesor. Entender la pedagogía como forma de vida supone entonces, y, antes que nada, una cuestión sapiencial y vivencial que se da principalmente en la particular relación que mantenemos tanto con nosotros mismos con los demás. Es por esta razón y no otra que la vida del maestro puede ser aquí considerada una de las vías privilegiadas de acceso a la pedagogía así concebida.

¹³⁷ «Goethe observa, en su *Wilhelm Meister*: “lo esencial es que un hombre posea a fondo algo, y que se aplique a ello perfectamente y como ningún otro podría hacerlo en su entorno”. Esta afirmación del gran europeo podría muy bien definir el espíritu de la metodología japonesa del tiro con arco. Un estudio, sea cual sea, tiene por intención permitir a quien estudia someter a su control un dominio cualquiera de actividad o de saber. Pero ese dominio exterior no es posible sino al precio de un dominio íntimo del ser humano sobre sí mismo. Todo ejercicio, físico o mental, tiene dos caras: la apariencia material, el contenido objetivo, enmascara por lo general un ejercicio más profundo en el que cada uno se confronta a sí mismo. Sin duda nos hallamos aquí en el punto en el que se establece la distinción entre la enseñanza, como estudio especializado de un conjunto de datos de cierto orden, y la educación propiamente dicha, que es edificación de sí, y cuya enseñanza no es más que un medio» (Gusdorf, 2019, p. 112).

La vida del maestro es una vida atravesada por su carácter ejemplar y por su devota dedicación al oficio de profesor. Lo que implica, como ya se ha visto, que el maestro observa una ética, una estética y una ascética existenciales muy concretas que se caracterizan por una actitud de completa entrega hacia aquello que se hace y por una relación artesanal, sensible y estudiosa con el mundo, como con él mismo y con los otros.

La vida del maestro parte, en un primer momento, de una situación de cierto nivel de independencia respecto del orden social, económico o generacional, esto es, de un cierto *atopismo* o inclasificabilidad que lo sitúa en los márgenes de la comunidad —aunque no fuera de ella— en una suerte de clericalidad autoimpuesta.¹³⁸ El maestro es, a razón de este carácter indefinido, una figura pública que al no tener un lugar propio en el orden social sabe que mantiene una suerte de privilegio respecto de sus contemporáneos y que debe pagar un alto precio en forma de autodisciplina dirigida principalmente al cuidado de sí y de los otros.

Esto hace que la mayor parte de las veces el maestro muestre un amor y una dedicación por su oficio que se extiende más allá de su horario establecido y que hace imposible distinguir, claramente, entre la dedicación al oficio y su vida privada. El maestro es alguien que no tiene asignada claramente una «tarea» y que precisamente por eso se pone a sí mismo al servicio y a los requerimientos propios de lo que sus tareas le demandan. En ese sentido el cuidado de sí y de los otros no conoce horarios ni condiciones: se es maestro a todas horas y en los distintos momentos del día, por lo que no existe una separación clara entre lo que hace y lo que es.

Esa totalidad no es más que una manera distinta de referirse a otro de los aspectos particulares de la forma de vida del maestro: el hecho de encarnar un ideal o estándar individual (Warnick, 2008) o de representar un «universal concreto» (Gomá, 2003). Es, en efecto, siendo, estando y actuando en y con el mundo como el maestro genera una forma de vida que proporciona, a los demás, una oferta de sentido especialmente atractiva y susceptible de ser imitada. A pesar de ello, el maestro sabe que lo que hace y lo que es

¹³⁸ Gusdorf afirma que «El maestro, servidor de la vida del espíritu, se sabe y se quiere diferente de todos aquellos que, en la ciudad, persiguen únicamente intereses económicos o ventajas personales. Sus conciudadanos, por otra parte, le reconocen encantados las obligaciones y las prerrogativas de una especie de clericalidad» (2019, p. 53).

bien podrían ser articulados de modo distinto y no perder, por ello, un ápice de excelencia: «la forma-de-vida no es algo así como un sujeto que preexiste al vivir y le da sustancia y realidad. Por el contrario, se genera viviendo [...], es sólo una manera de ser y de vivir» (Agamben, 2017, p. 401). Su propia manera de conducirse en la vida y en el oficio son, por lo tanto, sus modos habituales de moverse en el mundo, aunque ello no implique que sean necesariamente los únicos ni tan siquiera los más importantes.

A pesar de ello, la vida del maestro es indisociable de una serie de hábitos que constituyen, en él, un *ethos* o carácter particular. Es, por lo tanto, tras un largo tiempo de dedicación a sí mismo y a los otros, de disciplina ejercida sobre sí y sobre los otros, que el maestro es capaz de desarrollar un repertorio de maneras y formas de hacer ejemplares que revelan su singularidad y que contribuyen a equilibrar, de forma visible, sus motivaciones internas (su querer) con sus acciones externas (su hacer). Es así como la vida del maestro se constituye en un vaivén entre el hacer, el *experienciar*¹³⁹ y el pensar, como una oscilación entre lo que se hace, lo que se sabe y lo que se piensa. Lo que requiere de una vida intensamente apalabrada: el hacer del maestro está «está inmerso en el decir, en el contar, en el poner lo que se hace y lo que se piensa en palabras, a veces en el escribir» (Larrosa, 2020, p. 28). Ser maestro supone, por eso, dedicar la vida a tratar con mimo las palabras con la que nos referimos a las cosas y a sostener, en consecuencia, una relación amorosa y estudiosa con ellas.

Con todo, conviene no atribuir ningún grado de excepcionalidad a la vida del maestro. Aunque poco habitual, su vida no constituye un hecho insólito o particularísimo. Antes bien, y como la pedagogía misma, ha sido construida con compromiso y devoción, pero sin una pizca de solemnidad ni grandilocuencia. No es más que una obra ínfima y cotidiana, hecha de pequeños gestos rutinarios, labrada día a día con modestia y sin artificios. En definitiva, la traza casi desapercibida que el maestro ha dejado en el discurrir de sus trabajos y sus días.

Responsabilidad y autoridad pedagógica

En buena medida, la vida pedagógica se concreta en una serie de responsabilidades que, en el caso del maestro, son subsidiarias también de su dedicación al oficio de profesor.

¹³⁹ En el sentido de ‘tener experiencias’.

Tales responsabilidades se refieren a la atribución de autoridad a las cosas y a la generación de interés, pero también al buen uso que uno mismo puede darse en aras del cultivo y el perfeccionamiento de sí.

La responsabilidad del maestro tiene que ver entonces tanto con hacer que la escuela siga siendo escuela —es decir, con permitir el tiempo libre, alejar a sus discípulos de su inmediato mundo vital y sostener un mundo común— como con permitir que el uso de ese tiempo y espacio escolar se centre principalmente en la edificación de sí —esto es, que los discípulos sean capaces de orientarse axiológicamente, de construir su propia cosmovisión y seguir su vocación.

Ambas responsabilidades van de la mano y penden de unas artes (*téchne*) y de un carácter (*éthos*) que, encarnadas en el maestro, no son más que una forma particular de vida desarrollada como respuesta a su llamada o vocación pedagógica. La responsabilidad del maestro es, pues, una responsabilidad asumida —una responsabilidad que se tiene a ojos de otro— aunque no sea una responsabilidad voluntariamente elegida. Puesto que al decir de Claudio Magris (Trieste, 1939):

Responsabilidad significa pagar el precio que comportan cada afirmación y cada acción, afrontar las consecuencias de cada toma de posición y las renunciaciones implícitas en toda elección; significa en primer lugar [...] no empujar a los demás hacia caminos que éstos (los alumnos) no son capaces de recorrer [...] Maestro es quien no ha programado serlo. Quien, por el contrario, se las da de pequeño Sócrates es fácilmente patético (Magris, 2001, p. 58)

El maestro descubre que tiene almas a su cargo. Hasta ese momento él vivía confiado a otro; a partir de ahora son otros los que se confían a él. Tal confianza supone, en el maestro, una responsabilidad reduplicada en la medida en que ocupa una posición singular en la existencia de sus discípulos. Por razón de su oficio y de su ejemplaridad el impacto existencial que despliega en su círculo de influencia se amplía de forma extraordinaria, lo que implica también un aumento de su responsabilidad.

Los maestros irradian un efecto general en los otros y, en su debida proporción, «crean pautas y expectativas de comportamiento» (Gomá, 2009, p. 342). Eso les permite suscitar, en los que les rodean, unos hábitos colectivos y, por ello, una suerte de moralidad comunitaria. Los maestros acostumbran a observar, aunque con su debida distancia

crítica, el «plexo de valores y bienes estimados por la sociedad a la que dicen servir» (Gomá, 2009, p. 343) y, en consecuencia, son capaces de proyectar en los demás un «hábito inasible, irreductible a técnica, pero diariamente verificable y realísimo, que hace de él alguien “digno de nuestra confianza”» (Gomá, 2009, p. 345) en la medida en que brota del carisma de su ejemplaridad personal.

Por consiguiente, tanto la confianza depositada como la conciencia de su influencia hace recaer sobre ellos el imperativo de mantener la vulgaridad de sus vidas en permanente reforma, así como la necesidad de observar una ciceroniana «uniformidad de vida» que haga también de la esfera privada de su existencia un principio práctico y estructurador de la esfera pública (Nacach, 2020). Eso, y no otra cosa, es lo que les otorga esa especie de ascendente o autoridad moral que los maestros acostumbran a tener sobre los demás y lo que contribuye a que, en su presencia, los discípulos sientan la necesidad de elevarse hacia los ideales morales y existenciales reconocidos en su maestro. La claridad y la firmeza con la que asume sus valores, su claro sentido del deber y la capacidad con la que se domina a sí mismo constituyen ese tipo de cualidades que proporcionan al maestro la fuerza moral suficiente como para que, en un momento en el que ha quebrado de una vez por todas el principio de autoridad y se está socialmente en eso que se ha llamado «cultura postideológica» (Giacomantonio, 2022) sea posible, aún hoy, encontrar en él el brillo de una autoridad pedagógica libremente elegida.

2.6.2. Pedagogía como forma de vida

Una de las principales ideas que ha sobrevolado esta investigación es que la pedagogía como forma de vida, al igual que la ética, no es definible: sólo se hace intuible en las personas que la encarnan. Por eso los maestros son, de forma preeminente, personificaciones de la pedagogía implícita vigente en un momento dado al mismo tiempo que configuradores privilegiados de ella. La pedagogía es, por esta razón, un modo de hacer, ser, pensar y relacionarse con uno mismo, con los demás y con el mundo que se encarna en la persona del maestro.

De ahí que la pedagogía no sea algo que pueda tenerse o poseerse. Tampoco es un conjunto de habilidades o competencias de actuación. La pedagogía es algo que el maestro debe continuamente cumplir, recuperar, recobrar (Van Manen, 1998). El sentido

último y definitivo de la pedagogía es, como el de la vida, totalmente insondable.¹⁴⁰ Pese a todo, algo tiene que ver con tomarse en serio la formación de uno mismo y la formación del otro, especialmente en la singularidad y en la novedad que cada uno de nosotros representamos en el mundo.

Así, el maestro decide vivir de un modo determinado, desarrollar una existencia basada en la pedagogía. Ser maestro es conducir almas, tanto la propia como la de otros, trabajar para conseguir una transformación del *éthos* que se comprometa con el ejercicio reflexivo de la libertad y con la posibilidad de que surjan nuevas formas de existencia. En ese sentido, la pedagogía como forma de vida supone hacer de su reconocimiento como ejemplo moral y del ejercicio del oficio de profesor una labor de transformación de sí y de los otros. Lo que implica que el verdadero ejercicio de la pedagogía se encuentra en las prácticas que ejercemos sobre nosotros y sobre los demás con el fin de cambiar nuestro *ethos* de origen. Trabajo que no puede llevarse a cabo sin el empeño constante del discípulo ni el acompañamiento insistente del maestro.

Además, y como ya se vio al inicio, la verdad no existe apartada de la experiencia formadora y transformadora del sujeto ni se espera de ella un saber puro y atemporal. Su búsqueda, más que actividad gnoseológica, es, antes que nada, el deber para consigo que enfrenta el individuo al tratar de dar forma a su vida, a su carácter, a su modo de ser. Una verdad que se encuentra en el sujeto y en sus mismas relaciones y que más que descubrirse, se hace. Así pues, la labor de la pedagogía como forma de vida debe ser, también, la de «comprender el presente y a nosotros mismos inmersos en él, con el fin de abrir nuevas posibilidades de ser mediante la transformación de las relaciones que mantenemos con nosotros mismos y con los otros» (Fuentes Megías, 2020, p. 280).

Todo esto, en definitiva, significa que la existencia entera del maestro es, de hecho, pura pedagogía. Y que es el ejemplo de su existencia la que nos permite acceder tanto práctica

¹⁴⁰ Bajo la concepción de la pedagogía desarrollada a lo largo de esta investigación puede decirse que las palabras sobre pedagogía, tal y como sostenía Wittgenstein en relación a las palabras referidas a la ética, evocan lo sobrenatural (Wittgenstein, 1997). Es decir, son palabras que más que denotar hechos los connotan. Aluden al sentido, a lo abierto, a lo que se muestra, pero no puede decirse. La pedagogía no es otra cosa que el ejemplo o testimonio de esta tendencia del espíritu humano a mejorarse a sí mismo y a ayudar a otros a que se mejoren a sí mismos.

como epistemológicamente a la pedagogía así entendida (Warnick, 2008). Más aún cuando sin la referencia a unos valores existenciales superiores encarnados en alguien la pedagogía carece de todo sentido. Y lo carece porque los grandes ideales, así como las técnicas didácticas más sofisticadas, no son capaces, por sí solas, de formar al ser humano. Los valores formativos sólo son activos cuando son llevados a la vida real, encarnados en una presencia. El maestro deviene, por esta razón, el portador y el transmisor de un ideal pedagógico de vida, de un sentido vital concreto que ofrece a sus discípulos. Tal sentido vital indica que lo esencial de la vida pedagógica es darse forma a uno mismo y ayudar a los demás a que se den forma a sí mismos. Por lo que el ideal de vida así considerado implica despertar las potencias virtuosas que laten en el ser humano y que el maestro encarna con su normal existir. Supone, pues, en los términos empleados en esta investigación, una búsqueda relacional, dialógica, de la verdad. Una búsqueda que permite hacer germinar las potencialidades éticas e intelectuales tanto del maestro como del discípulo.

El maestro, en tanto que ejemplo existencial, ofrece horizontes de referencia necesarios para moverse en el mundo. Es así como deviene el *intra-yo* del alumno. Sus acciones y palabras se graban en el discípulo y se instituyen como referente interno de constitución personal sobre el que acomodar los valores existenciales. La identidad axiológica, cosmovisional y vocacional del maestro deviene de este modo compañía íntima del discípulo. Pese a ello, el objetivo último del maestro es referir al alumno a su propio camino, pues cada camino de búsqueda —formación— es único, particular e intransferible. Por eso, la actuación pedagógica debe partir de la escucha y la observación atenta del temperamento básico del discípulo, es decir, de su modo de acceder al mundo. Y sobre ese modo básico de acceso al mundo, sobre ese tono existencial que remite a la forma en la que el alma particular del discípulo vibra en su contacto con la realidad, debe el maestro impulsar la búsqueda de sí a la que el discípulo está destinado. Tras eso, sólo queda la separación. Maestro y discípulo, liberados de la tutela, deben ahora seguir su propia búsqueda. De lo contrario, como dejó escrito Nietzsche, «se recompensa mal a un maestro si se permanece siempre discípulo» (Nietzsche, 2009, p. 12). A lo que podría añadirse, como colofón de esta investigación, que también se recompensa mal a un discípulo si se permanece siempre maestro.

3. Consideraciones finales

Esta tesis ha presentado la pedagogía como una forma de vida que se encarna en la figura del maestro, figura a la que se ha aproximado a través del estudio de la ejemplaridad moral y del oficio de profesor. A lo largo del preámbulo y de los capítulos anteriores se han detallado cada uno de estos términos y sus relaciones. A continuación, se resumen las ideas principales de la investigación:

3.1. El fenómeno de la ejemplaridad moral

La ejemplaridad moral es un fenómeno relacional que consiste en establecer una relación de admiración y de imitación con aquel ser que demuestra, públicamente, unas virtudes morales e intelectuales al servicio de la polis (*virtus generalis*). Es decir, con aquella persona que, fruto de su especialización, demuestra una forma particular de vida buena que es, a la vez, valiosa y deseable. Esta caracterización del fenómeno de la ejemplaridad moral es el resultado de la primera parte de esta tesis. Una síntesis de las concepciones de la ejemplaridad moral de tres autores —Gomá, Zagzebski y Warnkick— que enmarca este fenómeno en la figura del ejemplo. Y que tiene interesantes derivadas pedagógicas que en el caso de este trabajo se concretan en la figura del maestro.

3.2. La naturaleza del oficio de profesor y su relación con el maestro

La segunda parte de esta investigación se ha centrado en la naturaleza del oficio de profesor y se ha llegado a las ideas que se presentan a continuación:

El oficio de profesor, por cuanto es un oficio pedagógico que supone una *téchne* específica —una forma de hacer particular— y un *ethos* concreto tiene una especial relevancia para el objetivo de comprender la naturaleza del maestro. Pues el oficio de profesor, desde una aproximación fenomenológica y material, describe la ocupación vital que no sólo posibilita la maestría, sino que además sirve de base del magisterio.

El oficio proporciona una técnica y una cierta ética a las maneras del profesor, maneras que sirven para caracterizar al maestro. Así, las maneras del maestro son esencialmente *escolares* puesto que proporcionan tiempos liberados y espacios de posibilidad a los estudiantes; son esencialmente *amorosas* al reconocer y demostrar su aprecio al mundo, a los estudiantes, a la materia de estudio y al propio oficio; son esencialmente *vocacionales* porque responden a la llamada y a la misión de lo escolar; son esencialmente *relacionales* porque establecen relaciones pedagógicas con los estudiantes; son *transmisoras* por su finalidad de trasladar un mensaje a las nuevas generaciones que contribuye a la construcción de su subjetividad, a mantener y acrecentar la cultura y a perpetuar y renovar el mundo; y son esencialmente *atencionales* porque el profesor se constituye como un dispositivo atencional que contribuye a la formación de la atención y al reconocimiento de lo valioso.

El maestro es siempre profesor, esto es, siempre ejerce el oficio de profesor, aunque no lo haga en un espacio escolar formal y no tenga el título habilitante. No obstante, no todo profesor, por el simple hecho de ejercer el oficio, es maestro, por mucho que lo ejerza con dedicación, gracia, desenvoltura y competencia.

3.3. El maestro: conjunción entre ejemplaridad moral y oficio de profesor

El maestro, además de profesor, es un ejemplo moral. Es eso lo que lo diferencia esencialmente del profesor pero lo conecta irremediabilmente con este. El maestro es profesor por oficio. Pero es un profesor cuyas maneras de profesor son también ejemplares, es decir, maneras públicas, excelentes, admirables, imitables y que invitan a una vida buena.

Para ser maestro alguien debe reunir en su misma persona el oficio de profesor y la ejemplaridad moral. Sin embargo, no basta con estas maneras ejemplares para ser considerado un maestro. Es necesario también que la maestría del maestro, esto es, que las cualidades que emergen de la conjunción de las maneras de profesor y la ejemplaridad moral se pongan en juego en una relación de magisterio para que pueda hablarse propiamente de maestro.

Así, un profesor que conjuga la ejemplaridad con el oficio de profesor y lo hace a través de una vida sensible, estudiosa y artesana reúne las características necesarias para que alguien pueda reconocerlo como maestro. Con lo que cumpliendo con todos esos requisitos estaría en disposición de iniciar, con ella o él, una relación de magisterio.

3.4. El maestro y la pedagogía como forma de vida

La síntesis existencial de los elementos antes mencionados conforma al maestro. El maestro es quien lleva una vida pedagógica, una vida que destaca por su ejemplaridad, inclasificabilidad y carácter, esto es, una vida que expresa, en alto grado, qué significa dedicarse a formarse a uno mismo y formar a los otros. Además, se trata de una forma de vida que ejerce una importante responsabilidad y autoridad pedagógica. Una vida, por tanto, que tiene discípulos a su cargo a los que invita a centrarse en su propia formación con el fin de que sean capaces de construir su propio camino.

3.5. La potencia formativa del maestro

Además del alcance y los efectos que el maestro puede tener, en tanto que profesor, sobre sus alumnos, el maestro concentra una potencia formativa más trascendente para aquellos que se han autodenominado discípulos. En este sentido, el maestro se alza como un ejemplo moral y sirve como demostración de una forma de vida pedagógica, una vida que, al ser ejemplar, es digna de ser imitada. Lo que hace del maestro un mediador de ideales de existencia, de cultura y de verdad. Pues esa actividad que resulta de la relación con el discípulo y que se ha llamado aquí magisterio no es otra cosa que la mediación entre el discípulo y los ideales de existencia, entre el discípulo y la cultura y entre el discípulo y la verdad. Esta mediación supone un vuelco hacia la formación, es decir, hacia la promoción de los efectos que la relación y sus mediaciones tiene sobre el discípulo. La formación del discípulo se convierte en el fin de la relación magisterial. Mediación y formación son, por tanto, las dos caras del magisterio.

3.6. La pedagogía como forma de vida: la formación de sí y de otros

La vida del maestro es una vida pedagógica. La forma de vida del maestro encarna una comprensión de la pedagogía que involucra una elección existencial, un compromiso total de su existencia con el buen uso que se da a sí mismo y con la ayuda que dispensa a otros para que se den buen uso de sí mismos. Se trata de una concepción pedagógica que considera la pedagogía como una forma de vida de modo similar al que se entiende la filosofía como forma de vida, pero a la que se le agrega el elemento educativo o formativo de la relación pedagógica establecida tanto con uno mismo como con otros.

En este sentido, el maestro establece una relación con el discípulo en la que este no sólo mira al mundo, sino que aprende y ejercita la mirada hacia sí mismo. El discípulo recibe la influencia de su maestro, de su ejemplaridad y de su oficio y lo lleva a fijarse en sí mismo, a empezar el camino de formación o construcción de sí. Por eso, el maestro no es sólo un filósofo —en el sentido que aquí se le ha dado a la filosofía y a su relación con la verdad—, sino, sobre todo, un pedagogo que cuida de la formación de los otros. Ese, y no otro, es el sentido que en esta investigación se le ha dado a la pedagogía como forma de vida.

3.7. Limitaciones y futuras líneas de investigación

Esta tesis está limitada por cuestiones vinculadas con la metodología empleada y con el tema de la tesis. Estas limitaciones presentan los puntos en los que sería pertinente una mayor profundización o un distinto enfoque en investigaciones futuras. Por esta razón se consideran a continuación.

El enfoque teórico de este estudio, que además sigue una metodología hermenéutica, tiene unas limitaciones relacionadas con el tipo de información a la que se accede y con su análisis. Esto quiere decir que se ha optado por unas fuentes de información —libros, artículos y textos— y se han obviado otras posibles vías metodológicas como las entrevistas o los estudios de caso. Por otra parte, la metodología aquí utilizada describe al investigador como una herramienta de la misma investigación (Van Manen, 2003), con lo que las características y fronteras propias de quien lee, piensa y escribe han de verse

necesariamente reflejadas en esta tesis. En este caso, el tiempo, las referencias utilizadas, la lengua y el acceso a las teorías pueden ser tomados como limitantes, aunque también como condiciones de posibilidad de las reflexiones y los resultados obtenidos.

Otra limitación a la que se puede apuntar es al alcance que tiene un trabajo de este tipo en el que se presenta una reflexión fundada sobre unos fenómenos concretos y se proponen vías de comprensión y relación entre ellos. Esto es, una investigación que se enmarca dentro de la filosofía y la teoría de la educación y que, más que el final de un proceso, es en realidad el primer paso de cualquier otro tipo de estudio pedagógico.

Cabe apuntar que una de las limitaciones más importantes a la hora de llevar a cabo esta investigación es el tema mismo. Aunque sobre el tema del maestro y el profesor exista una vasta literatura —lo que por otro lado dificulta la búsqueda y selección de las obras esenciales—, la pedagogía como forma de vida —el punto de partida y marco del trabajo— apenas cuenta con referencias. Las pocas menciones en la literatura especializada que pueden encontrarse únicamente la vinculan y casi identifican con la filosofía como forma de vida, pero no profundizan en ella. Así, aunque pueda afirmarse que la ausencia de investigaciones sobre el tema central de esta tesis es parte de su propia justificación, ello supone, al mismo tiempo, una clara limitación.

A partir de estas limitaciones se pueden proponer, al menos, cuatro posibles caminos que amplían o complementan la presente tesis. En primer lugar, la propuesta de unas orientaciones pedagógicas para el ejercicio de la maestría, es decir, la dilucidación del proceso de devenir maestro y la propuesta de prácticas pedagógicas para conseguirlo. En segundo lugar, un estudio sobre la validez de las reflexiones realizadas en esta tesis al ser contrastadas con profesores en activo y con experiencias reales. En tercer lugar, una ampliación de la investigación que tome lo aquí trabajado como punto de partida para un estudio sobre grandes maestros y sobre las influencias que han tenido en sus discípulos. Finalmente, el presente trabajo podría complementarse con el análisis de las condiciones materiales que posibilitan o dificultan, en nuestro tiempo, el surgimiento de una figura pedagógica como la aquí planteada.

INTERNATIONAL DOCTORATE MENTION

1. Objectives and methodology

This research seeks to understand the essential figures of masters (*maestros*)¹⁴¹ in the shaping of the human being, in the light of their essential characteristics and their particular way of life. Thus, the aim is to study the figure of the master and its links with pedagogy as a way of life, analysing the relationship between moral exemplarity and the craft¹⁴² of teaching. More specifically, the main objectives are:

- Identifying and detailing the elements that make up the phenomenon of moral exemplarity.
- Studying the nature of the craft of teaching and its relationship with the figure of the master.
- Understanding the figure of the master as the conjunction of moral exemplarity and the craft of teaching.
- Proposing a conception of pedagogy as a way of life embodied in the figure of the master.
- Comprehending the formative power of the figure of the master.
- Exploring the possible links between pedagogy understood as a way of life and the formation or construction of oneself and others.

¹⁴¹ The central object of this research is the *maestro*, a concept that has no direct translation in English. The word master will be used to refer to this concept, although in Spanish (the language in which this research was carried out) this concept has a more existential character, linked to recognition, ability and coherence between thinking and doing. The word 'maestro' in our concept has a different character to that of the teacher, which is not reflected in the Anglo-Saxon word.

¹⁴² There is also a translation problem with this concept. In our research in Spanish, the term used is *oficio* (which is different from craftsmanship), but as we have not found a correct word to translate it, we have considered that the best one is craft. Therefore, from now on the word craft will be understood as *oficio*, that is, a term that combines two very interesting meanings from the point of view of this research: on the one hand, it refers to the occupation, that is, the activity that is carried out in order to achieve a work, and on the other hand, it refers to the person who carries it out, since it refers to the skills and abilities that the person has developed in the exercise of this activity.

To achieve this objective, we followed a hermeneutic methodology. Which is the usual way of conducting fieldwork in philosophy of education, consisting of reading, thinking and writing alongside relevant authors, theories and texts. Thus, following the structure of this methodology proposed by Van Manen (2003), the methodological path of this research has followed the following phases:

- 1) The formulation of questions and objectives in relation to the phenomena identified: moral example, the craft of teaching, the figure of the master and pedagogy as a way of life.
- 2) The study of the starting point: the scientific, literary, pedagogical and philosophical approaches already developed, as well as the publications that have dealt with the subject in question.
- 3) The phenomenological phase: eidetic reduction (Husserl, 1949). In other words, the discovery of the essential aspects that characterise the phenomena in which this research is interested.
- 4) Hermeneutic dialogue with previously selected authors.
- 5) The development of the bases for a conception of pedagogy as a way of life.
- 6) The proposal of a characterisation of the figure of the master based on the combination of moral example and the craft of teaching. This would consider, in particular, the master's way of life and its formative potential.
- 7) Publication

While these phases follow a logical order, the research process has not been linear. The back and forth between them, each time with more meaning and greater detail, has allowed for a theoretical understanding of moral exemplarity and the craft of teaching, as well as the proposal of pedagogy as a way of life embodied in the figure of the master.

2. Towards a pedagogy as a way of life

If we are to believe Wilhelm Dilthey's statement that «the blooming and end of all true philosophy is pedagogy in its broadest sense» (1934, p. 11)¹⁴³, then it follows that the aim of philosophy as a way of life does not culminate in the practice of spiritual exercises to attain cosmic consciousness or in the *parresiasitic* development of a stylistics of existence, no matter how important these may be. Rather, the ultimate goal of this philosophy must be the development of a pedagogical way of being (Quintana, 1982).

This means that from this philosophical conception one cannot expect complete theories of human growth or formative ideals considered by themselves, matters that would rather correspond to a pedagogy derived from the critical conception of philosophy. Instead, we should look at the kind of lives led by those who best exemplify what it means to form and to be formed, and what existential implications this has for forming others and for forming oneself.

The master, according to this research, is the one who best exemplifies this way of life. The master is not only the one who develops a specific relationship with the truth, but also the one who possesses a specific character and develops a specific craft¹⁴⁴ aimed at this noble goal. A master is one who proposes to his disciple such a way of life that he is able to transform his original *ethos* and become a different subject.

¹⁴³ The quotations in this section are all our own translations.

¹⁴⁴ It is worth remembering here that the term *téchne* was used by the Greeks «to designate a skill by which something is done - generally, a natural reality is transformed into an "artificial" reality. However, *téchne* is not just any skill, but one that follows certain rules. That is why *téchne* also means "craft". In general, *téchne* is any set of rules by which something is achieved. That is why there is a *téchne* of navigation ("the art of navigation"), a *téchne* of hunting ("the art of hunting"), a *téchne* of government ("the art of governing"), etc.» (Ferrater Mora, 2004, p. 763). It is therefore not at all daring for this research to take the term *téchne* as a synonym for craft and to identify it, in this context, with the craft of teaching.

Thus, in the light of what has been said, it can be affirmed that there are at least two types of pedagogy (Fuentes Megías, 2020; Quiceno Castrillón, 2003). A technical pedagogy¹⁴⁵, of an eminently didactic nature, derived from the critical conception of philosophy and based on what Foucault calls the four strategies of truth-telling: demonstration, persuasion, teaching and discussion. The main purpose of this pedagogical approach would be nothing other than the transmission of knowledge; its mission would be purely informative and therefore not directly aimed at the transformation of the person who acquires it.

And another pedagogy that, without being based on the strategies just mentioned,¹⁴⁶ is based on the master's way of life and has as its ultimate purpose the transformation of the subject, ultimately his or her formation. Thus, pedagogy as a way of life would aim to find a different way of conceiving and expressing the truth, with the aim of planting a seed of the true in the mind of the receiver, producing an effect that goes beyond the simple confirmation of a fact, the demonstration of an argument or the persuasion of an idea. Its means are the search for the transformation of oneself and of others, not through a didactic technique, but through the master's way of life, a way of life born of the qualities of the individual by the fact of being a certain way, by the fact of possessing certain qualities.

¹⁴⁵ George Gusdorf (Bordeaux, 1912- 2000) characterised this pedagogy as the macroscopic pedagogy of the organisers or of the technical, industrial, wholesale mass. In short, a pedagogy «linked to the mass production of semi-finished human products» (Gusdorf, 2019, p. 229), which he opposed to a pedagogy that begins with itself, that doubts itself, that tests its own relativity with respect to truth, that is critical of itself. This latter way of understanding pedagogy is in solidarity with the one proposed here.

¹⁴⁶ This pedagogy would thus be opposed to demonstration because, although it produces the conviction of demonstration, it does not seek to convince the listener through the force of logic, but through an additional quality that defines the speaker and allows him to exercise pedagogy; it would be opposed to persuasion because it seeks to avoid the use of rhetorical means. It is opposed to teaching because it is not didactic, nor does it resemble a didactic procedure. It is, on the contrary, anti-didactic: «The *parresiasitic*, the one who speaks the truth in this way, well, he throws the truth at the head of the one with whom he dialogues or to whom he addresses, without being able to verify the progress proper to pedagogy, which goes from the known to the unknown, from the simple to the complex, from the element to the whole» (Foucault, 2009, p. 72) and it would be opposed to discussion because it is outside any logic or discursive strategy.

Therefore, and for reasons analogous to those of philosophy, of which it is a daughter, pedagogy constitutes a way of life and a performative discourse that cannot, except by contradicting itself, claim not to realise existentially what it speaks of. Pedagogy, considered in this way, is therefore more adjective than substantive: it denotes a way of life, a certain existential form that experience allows to develop, based on very specific personal qualities rather than on specific knowledge and skills linked to disciplinary and professional knowledge.

Thus, if life is the form that existence acquires as a result of experience (Agamben, 2001), then pedagogical life or pedagogy as a form of life refers to a life full of pedagogical experiences carried out in oneself and in others. In this sense, the abundance of philosophical-formative experiences gives shape to an existence whose eminent pedagogical form clearly legitimises the adjective pedagogical, bringing together a way of doing, being, thinking and relating to oneself, to others and to the world that is traversed by this kind of experience. Such an existence, dense with pedagogical experiences, is the one that, in the opinion of this research, has its highest realisation in the life of the master. For the master's life, more than any other, is destined to transform, in himself and in others, the way of experiencing and looking at things. This places him at the centre of pedagogy, understood as a way of life, with which he is practically identified.

But what is the master? The hypothesis of this research is that the master is the vital and concrete embodiment of a life in formation that invites others to be formed. It is the person who, following Foucault's definition of *parresia*, exercises the *téchne* and possesses the ethos necessary to carry out this task, and does so in an exemplary manner. For this reason, in what follows, this research will characterise the master as the one who existentially —and in its highest realisation— synthesises precisely these two concepts. That is to say, as the one who unites in his person the craft of teaching (*téchne*) with an exemplary character or way of being (*ethos*), thus standing as the highest realisation of pedagogy as a way of life.

3. Summary of the first part:

Moral exemplarity

The aim of this part was to characterise the various elements that make up the phenomenon of moral exemplarity. The approach followed and the results obtained are detailed below:

First, three uses of the concept of exemplarity were derived from the etymological and dictionary definition: conceptual, artistic/technical and moral. After a brief analysis of these, it was pointed out that the interest of this research is focused on moral exemplarity, which is why it was studied.

Such a study has been undertaken by drawing on three contemporary theories of moral exemplarity, based on the idea that an example embodies a kind of moral truth that is regarded by others as worthy of appreciation and authority. In the view of this research, this, and nothing else, is the exemplary character demonstrated by the master.

Thus, after examining Javier Gomá's (2003, 2009, 2014) theory of the *moral example as a prototypical being*, Linda Zagzebski's (2017) theory of *the moral example as an admirable being*, and Bryan R. Warnick's (2008) theory of the *moral example as a practical and epistemic access*, we have made our own synthesis, which locates in five essential elements that characterise the phenomenon of moral exemplarity. If any one of them is missing, one cannot properly speak of moral exemplarity. These five elements are publicity, general virtue, admiration, imitation and good living. They are briefly described below:

- Every moral example is *public* because it is in the *polis*, the city or public space, that it emerges. It is in the city that its moral truth or exemplarity is recognised. Therefore, to conceive of a private example is as infeasible as to conceive of a private language: every example is in and for the *polis*.
- Every moral example tends towards the *virtus generalis* or civic excellence, that is, towards bringing together that set of moral and intellectual traits which arise from personal self-limitation and specialisation and which have been nuanced by

the negativity and resistance experienced within the *polis*. Such specialisation, in this research, takes the form of a craft. For it is craft that allows human beings to experience both generalisation (by being useful to others) and concretisation (by specialising professionally) at the same time.

- Every moral example is *admirable* because, from the moral value which we perceive in it, in the form of virtues, and which we feel elevates us emotionally, we perceive in ourselves the sentimental impulse to transform our own subjectivity in accordance with these virtues.
- Every moral example is *imitable*, because the aim of admiration is imitation, that is, the appropriation of the virtues embodied in the admired person and on which the admirer projects his future self. This appropriation takes place through co-execution, that is to say, through the common and repeated action that the imitator performs as a result of the recognition of the example, in order to transform himself and, consequently, to gain access to the world and to the moral truth that the example embodies.
- Every moral example proposes an *ideal of a good life*. This good life is experienced by those who admire and imitate it as an offer of life and meaning, that is, as an invitation to live with integrity and purpose, trying to standardise their existence around a specialisation that is useful to others and that allows them to become both concrete and generalised at the same time.

In short, all these characteristics will serve to elevate the craft of teaching to a level where it can be considered a particular way of life—which in this research has been called pedagogical—insofar as it combines specialisation and generalisation in the same person.

4. Summary of the second part:

The craft of teaching

The aim of this part was to answer the question of the pedagogical nature of the craft of teaching as means for understanding the various technical and ethical implications that shape the figure of the master. As can be deduced from a phenomenological-hermeneutic investigation, this is the moment to discover the different dimensions of the craft of teaching without the spatio-temporal and historical conditioning factors that generally accompany it. Thus, after the journey that has been made, this section aims to highlight the essential conclusions of this question, through eight points:

- The craft of teaching is essentially a *scholarly* craft that it involves giving time to students who, temporarily freed from their social, economic and political conditions, can turn their attention to themselves and to what is valuable and interesting in the world.
- The craft of teaching is essentially a *loving* craft, because its practice is based on the preservation and renewal of the world through love for the world itself, for the students, and for the craft itself as an enabler of the former.
- The craft of teaching is essentially a *vocational* one, which implies a calling or a sense of mission towards the school. It presupposes a special sensitivity to the school and all that surrounds it, as well as a desire to contribute to it.
- The craft of teaching is essentially a *relational* craft, in that it always takes place in a provisional helping relationship with the pupils, a relationship that contributes to their edification, their orientation in the world and to cultural transmission.
- The craft of teaching is essentially a *seductive* craft because the helping relationship established with the learner is usually based on an *eros* which, through the teacher's charisma and persuasiveness, mobilises and expands the learner's desire to know.
- The craft of teaching is essentially a *transmission* craft, because its main task and responsibility lies in the need to transfer a message to new generations, in order to contribute to the construction of their subjectivity, to the preservation and growth of culture, or to the preservation and renewal of the world. In the end,

however, the object of transmission is always the teacher himself, whose presence completely marks the act and contributes even more to the construction of the students' subjectivity.

- The craft of teaching is essentially an *attentional* craft, in that its ultimate aim is to shape the attention of students. Particularly in so far as attention opens up the world to students and allows them to form themselves. The teacher, therefore, is an attentional device whose task, through the choice of appropriate attentional techniques, is to capture, direct and help maintain the student's attention to what is worth attending to.
- The different dimensions that compose the nature of the craft of teaching are expressed in the specific gestures of the craft of teaching (scientific, loving, vocational, relational, seductive, transmitting and attentional gestures). These gestures are embodied in the person exercising the craft in the form of their own manners and, with time and practice, lead to the technical (*téchne*) and ethical (*éthos*) character of a teacher.
- Finally, it has been observed that the craft of teaching is not always exercised by someone who is a moral example. Rather, it can be exercised by someone who, despite being an excellent embodiment of the craft, leaves much to be desired in the area of morality. However, the focus of this research is on the person who combines the good practice of the craft with an exemplary moral character.

5. Conclusions:

The master and pedagogy as a way of life

The third part of this research presents some reflections on the master and a pedagogy as a way of life. These concretise the answers to the research questions of this dissertation and make explicit their particular vision, understanding the master as a figure who, at a given moment, radically transforms the lives of those who have recognised him as such. The main ideas of the research are summarised below:

5.1. The phenomenon of moral exemplarity

Moral exemplarity is a relational phenomenon that consists in establishing a relationship of admiration and imitation with a person who publicly demonstrates moral and intellectual virtues in the service of the *polis* (*virtus generalis*). In other words, with a person who, as a result of his or her specialisation, demonstrates a particular way of living a good life that is both valuable and desirable. This characterisation of the phenomenon of moral exemplarity is the result of the first part of this thesis. A synthesis of the conceptions of moral exemplarity of three authors —Gomá, Zagzebski and Warnkick— which frames this phenomenon in the figure of the example. And which has interesting pedagogical implications which, in the case of this research, are specified in the figure of the master.

5.2. The nature of the craft of teaching and its relationship to the master

The second part of this research has focused on the nature of the craft of teaching and has led to the ideas presented below:

The craft of the teacher, insofar as it is a pedagogical craft that specifies a specific *téchne* —a particular way of doing— and a specific *ethos*, has a special relevance for the aim of understanding the nature of the master. For the craft of teaching, from a

phenomenological and material approach, describes the vital occupation that not only makes mastery possible, but also serves as the basis of magisterium.

The craft provides a technique and an ethic to the manners of the teacher, manners that serve to characterise the master. Thus, the manners of the master are essentially *scholarly*, in that they offer free time and spaces of possibility to the students; they are essentially *loving*, in that they recognise and demonstrate their appreciation of the student world, the subject matter and the craft itself; they are essentially *vocational*, in that they respond to the call and mission of the school; they are also essentially *relational*, in that they establish pedagogical relationships with the students; they are essentially *transmitting*, because their purpose is to convey to the new generations a message that contributes to the construction of their subjectivity, to the maintenance and growth of culture, and to the preservation and renewal of the world; and they are essentially *attentional*, because the teacher is constituted as an attentional device that contributes to the formation of attention and the recognition of what is valuable.

The master is always a teacher, that is, he or she always exercises the craft of teaching, even if he or she does not always do so in a formal school setting and does not always have a teaching qualification. However, not every teacher is a master simply by the fact that he or she is in the craft, even if he or she is a teacher of dedication, skill and competence.

5.3. The master: a conjunction of moral exemplarity and the craft of teaching

The master is not only a teacher, but also a moral example. In essence, this is what distinguishes him from the teacher, but it is what links him inseparably to the latter. The master is a teacher by craft. But it is a teacher whose manners of teaching are also public, excellent, admirable, worthy of imitation, and inviting to a good life.

To be a master, therefore, one must combine in the same person the craft of teaching and the moral exemplarity, in other words, he must be an excellent embodiment of a certain way of life. But it is not only these excellent ways that can be considered a master. It is

also necessary that the master's mastery, that is, the qualities that arise from the combination of manners and example, be brought into play in a magisterial relationship in order to be able to speak properly of a master.

Thus, a teacher who combines exemplarity with the craft of teaching, and does so through a sensitive, studious and artisanal life, has the qualities for someone to recognise him or her as a master. Thus, by fulfilling all these requirements, he or she would be able to enter into a magisterial relationship with him or her.

5.4. The master and pedagogy as a way of life

The master is the existential synthesis of the two elements mentioned above and dealt with in this third part of the thesis. The master is the one who lives a pedagogical life, a life that stands out for its exemplarity, unclassifiability and character, that is, a life that expresses to a high degree what it means to be dedicated to educating oneself and to educating others. It is also a way of life that exercises a great pedagogical responsibility and authority. It is a life that holds its disciples in its hands and invites them to concentrate on their own formation, so that they can find their own way and develop their own vision of the world.

5.5. The formative potential of the master

In addition to the influence and expected results that the master as teacher can have on its students, the master concentrates a more transcendent formative influence on those who have called themselves disciples. In this sense they constitute a moral example and serve as a demonstration of a pedagogical way of life, a life that is exemplary and worthy of imitation. This makes the master a mediator of ideals of existence, culture and truth. In fact, the activity resulting from the relationship with the disciple, which is here called magisterium, is nothing other than mediation between the disciple and the ideals of existence, between the disciple and culture, and between the disciple and truth.

This mediation involves a shift towards formation, that is, the promotion of the effects that the relationship and its mediations have on the disciple. The formation of the disciple becomes the end of the master's action, of the magisterial relationship. Mediation and formation are therefore the two sides of the magisterium.

5.6. Pedagogy as a way of life: the formation of oneself and of others

The life of the master is a pedagogical life. The master's way of life embodies an understanding of pedagogy that involves an existential choice, a total commitment of one's existence to putting oneself to good use and helping others to make good use of themselves. It is a pedagogical way of life that considers pedagogy as a way of life, in the way that philosophy is understood as a way of life, but to which is added the educational or formative element of the pedagogical relationship established both with oneself and with others.

In this sense, the master establishes a relationship with the disciple in which the disciple learns not only to look at the world, but also to look at himself. The disciple is influenced by his master, by his exemplarity and his craft, and this leads him to look at himself, to begin the path of formation or construction of the self. The master is therefore not only a philosopher—in the sense given here—but above all a pedagogue, concerned with the education of others. This is the meaning given in this research to pedagogy as a way of life.

5.7. Limitations and future research lines

This research is limited by two issues related to the methodology used and the subject matter of the thesis, each of which represents boundaries for reflection and inclusion. These limitations represent the points at which further in-depth study or work in future research becomes relevant. For this reason, they are considered below.

The theoretical approach of this study, which follows a phenomenological-hermeneutic methodology, has certain limitations in terms of the type of information available and its

analysis. This means that we have chosen certain sources of information - books, articles and texts - to the exclusion of other possible methodological avenues, such as interviews or case studies. On the other hand, the methodology used here describes the researcher as a tool of the research itself (Van Manen, 2003), which means that the characteristics and limitations of those who read, think and write must necessarily be reflected in this thesis. In this case, time, the references used, language and access to theories can be seen as limitations, but also as conditions of possibility for the reflections and results obtained.

Another limitation that can be pointed out is the scope of this type of research, which presents a well-founded reflection on certain phenomena and proposes ways of understanding and relating between them. In other words, it is research that is framed in the disciplines of philosophy and educational theory and that should not be the end of a process, but rather the first step for any other type of research in pedagogy.

It should be noted that one of the most important limitations in carrying out this research is the topic itself. Although there is a vast literature on the subject of the master and the teacher—which, on the other hand, makes it difficult to find and select the essential works—pedagogy as a way of life—the starting point and framework of the research—has hardly any references. The few references that can be found in the specialised literature only link it and almost identify it with philosophy as a way of life, but do not go into any depth. Thus, while it can be argued that the lack of research on the central theme of this thesis is part of its own justification, it is also a clear limitation.

Based on these limitations, at least four possible paths can be proposed that expand or complement the present research. Firstly, the proposal of pedagogical guidelines for the exercise of mastery, that is, the elucidation of the process of becoming a master and the proposal of pedagogical practices to achieve it. Secondly, a study on the validity of the reflections made in this research when contrasted with active teachers and real experiences. Thirdly, an extension of the research that takes what has been worked on here as a starting point for a study on great masters and the influences they have had on their disciples. Finally, this research could be complemented with an analysis of the material conditions that make possible or hinder, in our time, the emergence of a pedagogical figure such as the one proposed here.

Referencias

- Acosta-Marroquín, N. P. (2020). Formación de maestros en educación infantil: revisión de tendencias investigativas. *Pedagogía y Saberes*, 53, 83 – 96.
- Agamben, G. (1996). *La comunidad que viene*. Pre-textos.
- Agamben, G. (2001). *Medio sin fin*. Pre-textos.
- Agamben, G. (2006). *Profanaciones*. Anagrama.
- Agamben, G. (2017). *Para una ontología del estilo. El uso de los cuerpos*. Editorial Adriana Hidalgo.
- Aguiar, X y Rodríguez, L. (2018). La formación de competencias pedagógicas en los profesores universitarios. *Edumecentro*, 10(2), 141–159.
- Aladro, E. (1999). Walter Benjamin-Simone Weil: Una teoría de la atención. *CIC Cuadernos de Información y Comunicación*, 4, 53 – 61.
- Alba Rico, S. (2015). *Leer con niños*. Literatura Random-House.
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Paidós.
- Altarejos, F. (1983) *Educación y felicidad*. Ediciones Universidad de Navarra.
- Altarejos, F. (1999). *La dimensión ética de la educación*. EUNSA.
- Amsler, S. (2013). Criticality, pedagogy and the promises of radical democratic education. In S. Cowden (Ed.), *Critical pedagogy in, against, and beyond the university* (p. 62–84). Bloomsbury Academic Press.
- Angle, S. C. (2009). *Sagehood*. Oxford University Press.
- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Paidós.

- Arendt, H. (1996). *La crisis en la educación*. En *Entre el pasado y el futuro*. Península.
- Arendt, H. (2001). *Hombres en tiempos de oscuridad*. Gedisa.
- Arendt, H. (2002). *La vida del espíritu*. Paidós.
- Arendt, H. (2003). *Conferencias sobre la filosofía política de Kant*. Paidós.
- Arendt, H. (2006). *Diarios filosóficos: 1950-1973*. Herder.
- Aristóteles. (1990). *Retórica*. Editorial GREDOS.
- Aristóteles. (1995). *Tratados de lógica (Órganon) II*. Editorial GREDOS.
- Aristóteles. (1998). *Metafísica*. Editorial GREDOS.
- Aristóteles. (2010). *Ética a Nicómaco*. Editorial GREDOS.
- Arteta, A. (2002). *La virtud en la mirada. Ensayo sobre la admiración moral*. Pre-textos.
- Arteta, A. (2019). *El sentimiento de lo mejor. Predicar con el ejemplo. Ser y deber (de) ser en lo público*. Edicions Bellaterra.
- Asensio, J. M. (2010). *El desarrollo del tacto pedagógico (o la otra formación del educador)*. Editorial GRAÓ.
- Augsburger, L. G. (2021). Notas sobre estudio, ánimo y amor. En Larrosa, J. y Venceslao, M. (coords.). *De estudiosos y estudiantes* (p. 209 – 220). Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 409 – 430.
- Bandura, A. y Walters, R. H. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Alianza Editorial.
- Bárcena, F. (1994). *La práctica reflexiva en educación*. Editorial Complutense.

- Bárcena, F. (2006). *Hannah Arendt: una filosofía de la natalidad*. Herder.
- Bárcena, F. (2012). *El aprendiz eterno. Filosofía, educación y el arte de vivir*. Miño y Dávila.
- Bárcena, F. (2018). Maestros y Discípulos: Anatomía de una relación. *Teoría de la Educación*, 30(2), p. 73 – 108.
- Bárcena, F. (2019). Presentación. Por una pedagogía (para leer a Georges Gusdorf). En Gusdorf, G. *¿Para qué profesores? Por una pedagogía de la pedagogía*. Miño y Dávila Editores.
- Bárcena, F. (2020). *Maestros y Discípulos: Anatomía de una influencia*. Apeiron Ediciones.
- Bárcena, F., López, M. V. y Larrosa, J. (2020). *Elogio del estudio*. Miño y Dávila Editores.
- Bárcena, F. y Mélich, J.C. (2014). *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*. Miño y Dávila Editores.
- Bardina, J. (1989). *El règim de llibertat dels escolars i altres escrits*. Eumo Editorial/Diputació de Barcelona.
- Barthes, R. (2009). *El susurro del lenguaje*. Ediciones Paidós.
- Biesta, G. (2017). *El bello riesgo de educar*. Ediciones SM.
- Biesta, G. (2022a). *World-centred education: A view for the present*. Routledge.
- Biesta, G. (2022b). *Redescubrir la enseñanza*. Morata/Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Bloom, H. (2006). *El canon occidental*. Anagrama.
- Blum, L. (1988). Moral Exemplars: Reflections on Schindler, the Trocmes and Others. *Midwest Studies in Philosophy*, 13, 196 – 221.

- Bosch Veciana, A. (2013). *El moviment lector de Pierre Hadot: de l'antiguitat clàssica a la contemporaneïtat de la vida filosòfica*. AEAU.
- Bourdieu, P. (2000). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Éditions du Seuil.
- Bouso, R. (2021). Batir las alas, trazar signos: estudiar entre Oriente y Occidente. En Larrosa, J. y Venceslao, M. (coords.). *De estudiosos y estudiantes* (p. 171 – 184). Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Burguet, M. (2018). Simone Weil. En Buxarrais, M.R. y Vilafranca, I. (coord.). *Una mirada femenina de la educación moral* (p. 89 – 100). Desclée de Brouwer.
- Buxarrais, M. R. (1997). *La formación del profesorado en educación en valores: propuesta y materiales*. Desclée de Brouwer.
- Buxarrais, M. R. (2021). Teacher's Ethos and Moral and Professional Identity. En Oser, F., Heinrichs, K., Bauer, J., Lovat, T. (eds) *The International Handbook of Teacher Ethos* (p. 125 – 144). Springer.
- Calvo, F. (2010). Ejercicios Espirituales y Pedagogía. La práctica de la filosofía en el mundo grecolatino. En Moreu, A; Prats, E. (ed.). *La educación revisitada. Ensayos de hermenéutica pedagógica* (p. 39 – 57). Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Camargo, J. (2021). Nuestros únicos maestros son aquellos que nos dicen: 'haz junto conmigo': aproximaciones a una idea de educación en Diferencia y repetición de Gilles Deleuze. *Areté*, 33(1), 49 – 72.
- Camus, A. (2022). *Cartas a mi maestro*. Plataforma Editorial.
- Canetti, E. (1989). *La lengua absuelta*. Muchnik.
- Carmona, C. (2013). De Arte y otros miradores. En Marrades, J. (dir.) *Wittgenstein, Arte y Filosofía*. Plaza y Valdés.
- Castro, E. (2013). Cuestiones de método: la problemática del ejemplo en Foucault y Agamben. *Res Publica. Revista de Filosofía Política*, 28, 53 –75.

- Chait, L. (2021). Los puntos de partida ¿Dónde comienza el estudio?. En Larrosa, J. y Venceslao, M. (coords.). *De estudiosos y estudiantes* (p. 119 – 126). Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Cicerón. (2001). *Sobre los deberes*. Alianza Editorial.
- Citton, Y. (2014). *Pour une écologie de l'attention*. Seuil.
- Colby, A. y Damon, W. (1992). *Some do care: contemporary lives of Moral Commitment*. Free Press.
- Contador, Y. G., y Esteban, P. G. (2020). El rol docente en la sociedad digital. *Digital Education Review*, 38, 1 – 22.
- Corominas, J. y Pascual, J.A. (1991). *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*. Gredos.
- Craig, R. H. (2020). *Augustine's Confessions: Conversion and Consciousness*. Lexington Books.
- Cremonesi, L. (2015). Pierre Hadot and Michel Foucault on Spiritual Exercises: Transforming the Self, Transforming the Present. En: Fuggle, S., Lanci, Y., Tazzioli, M. (eds) *Foucault and the History of Our Present*. Palgrave Macmillan.
- Davidson, A. I. y Worms, F. (Dir.) (2010). *Pierre Hadot, l'enseignement des antiques, l'enseignement des modernes*. Éditions Rue D'Ulm.
- Deleuze, G. (1970). *Proust y los signos*. Anagrama.
- Derrida, J. (2002). *Universidad sin condición*. Trotta.
- Descartes, R. (2011). *Discurso del método*. Alianza Editorial.
- Desmurget, M. (2020). *La fábrica de cretinos digitales. Los peligros de las pantallas para nuestros hijos*. Ediciones Península.
- Dewey, J. (2010). *Experiencia y educación*. Biblioteca Nueva.

- Dilthey, W. (1942). *Historia de la Pedagogía*. Editorial Losada.
- Dilthey, W. (1949). *Introducción a las ciencias del espíritu*. Fondo de Cultura Económica.
- Dilthey, W. (1954). *Fundamentos de un sistema de pedagogía*. Desván del libro.
- Dos Santos, L. (2017). *Formação do pedagogo: concepções históricas, identidade e formação humana*. [Trabajo final de máster]. Universidade de Passo Fundo. <http://tede.upf.br/jspui/bitstream/tede/1276/2/2017LucianeMULLer.pdf>
- Durkheim, E. (1982). *La división del trabajo social, II*. Planeta.
- Eco, U. (2002). *Cómo se hace una tesis*. Gedisa.
- Espot, N y Nubiola, J. (2019). *Alma de profesor. La mejor profesión del mundo*. Desclée de Brouwer.
- Esquirol, J. M. (2006). *El respeto o la mirada atenta: Una ética para la era de la ciencia y la tecnología*. Gedisa.
- Esquirol, J.M. (2015). *La resistencia íntima*. Acantilado.
- Esteve, J.M. (2004). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Esteve, J.M. (2010). *Educación: un compromiso con la memoria. Un libro para educar en libertad*. Octaedro.
- Euclides. (1996). *Los estoicos antiguos*. Gredos.
- Fernández Enguita, M. (2022). *Más escuela y menos aula*. Morata.
- Ferrara, A. (2008). *La fuerza del ejemplo. Exploraciones del paradigma del juicio*. Editorial Gedisa.
- Ferrater Mora, J. (2004). *Diccionario de Filosofía*. Ariel.
- Fichte, J.G. (1984). *Introducción a la teoría de la ciencia*. SARPE.

- Flusser, V (1994). *Los gestos. Fenomenología y comunicación*. Herder.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Paidós Ibérica
- Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica*. Paidós.
- Foucault, M. (2005). *Hermenéutica del sujeto*. Akal.
- Foucault, M. (2009). *El gobierno de sí y de los otros*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2010). *El coraje de la verdad*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2016). *Del gobierno de los vivos*. Akal.
- Frankl, V. (2011). *Ante el vacío existencial. Hacia una humanización de la psicoterapia*. Herder.
- Freire, P. (1999). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI.
- Fromm, E. (2014). *El arte de amar*. Paidós Ibérica.
- Fuentes Megías, F. (2015a). *Una educación filosófica: arte de vivir, experiencia y educación*. Tesis doctoral UCM.
- Fuentes Megías, F. (2015b). La sabiduría en un fragmento. La función psicagógica de aforismos, máximas, sentencias y citas en la filosofía como forma de vida. *Miscelánea Comillas: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 73(143), 429 – 446.
- Fuentes Megías, F. (2016). La educación filosófica. Reflexiones foucaultianas en torno a una educación poética. *Teoría de la educación*, 28, 25 – 51.
- Fuentes Megías, F. (2017). Filósofos, psicagogos, parresiastas... ¿impostores?. *Dorsal. Revista de Estudios Foucaultianos*, 2, 195 – 217.
- Fuentes Megías, F. (2020). *El filósofo, el psicagogo y el maestro. Filosofía y educación en Pierre Hadot y Michel Foucault*. Miño y Dávila.
- Fullat, O. (2000). Europa com a feina i com a tasca. *Temps d'Educació*, 23, 335 – 393.

- Fullat, O. (2003). *Epistemologia de l'educació*. En Laudo, X. (2010). *La pedagogía líquida. Fuentes contextuales y doctrinales* (Tesi doctoral). Universitat de Barcelona, Barcelona. <http://www.tesisenred.net/handle/10803/2958>
- Fumagalli, A. (2010). *Bioeconomía y capitalismo cognitivo*. Traficantes de sueños.
- Furedi, F. (2013). *Authority. A Sociological History*. Cambridge University Press.
- Gadamer, H.G. (2003). *Verdad y método*. Ediciones Sígueme.
- Gajardo-Asbún, K. P. (2019). Estado del arte sobre identidad docente: investigación de experiencias de profesores en formación y en ejercicio. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(18), 79 – 93.
- Garcés, M. (2021). Coreografía del estudio. En Larrosa, J. y Venceslao, M. (coords.). *De estudiosos y estudiantes* (p. 29 – 40). Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Garcés, M. (2022). *Un mundo común*. Bellaterra.
- García, J. (2013). *Caminar i pedagogia en la modernitat: Una aproximació fenomenològica i hermenèutica* (Tesi doctoral). Universitat de Barcelona, Barcelona. <http://www.tesisenred.net/handle/10803/123438>
- Giacomantonio, F. (2022). *La condizione post-ideologica. Società, politica, cultura*. GoWare.
- Gijón, M. (2004). *Encuentros cara a cara. Valores y relaciones interpersonales en la escuela*. Editorial GRAÓ.
- Gimeno, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Morata.
- Girard, R. (1985). *Mentira romántica y verdad novelesca*. Anagrama.
- Goldberg, E. (2006). *La paradoja de la sabiduría*. Crítica.
- Gomá, J. (2003). *Imitación y experiencia*. Taurus.
- Gomá, J. (2009). *Ejemplaridad pública*. Taurus.

- Gomá, J. (2011). *Ingenuidad aprendida*. Galaxia Gutenberg.
- Gomá, J. (2014). *Aquiles en el gineceo*. Taurus.
- Gomá, J. (2013). *Necesario pero imposible*. Taurus.
- González, T. (1993). La figura del maestro en la historia del pensamiento pedagógico. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 16, 135 – 144.
- González Guardiola, J. (2022). Fenomenología i pedagogia. *Temps d'Educació*, 63, XV – XVIII
- Grijalba, M. (2022). El amor mundi de Hannah Arendt como fundamento de su idea de la política. *Differenz. Revista internacional de estudios heideggerianos y sus derivas contemporáneas*, 8, 107 – 126.
- Gusdorf, G. (2019). *¿Para qué profesores? Por una pedagogía de la pedagogía*. Miño & Dávila Editores.
- Gutiérrez, A. (2020). La ética vocacional, heroica, deportiva e ilustrada de Ortega y Gasset para tiempos de desorientación, parte II. *Cinta moebio*, 69, 201 – 213.
- Hadot, P. (1998). *¿Qué es la filosofía antigua?* Fondo de Cultura Económica.
- Hadot, P. (2006). *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Siruela.
- Hadot, P. (2008). *Elogio de Sócrates*. Paidós.
- Hadot, P. (2009). *La filosofía como forma de vida*. Barcelona. Alpha Decay.
- Hadot, P. (2013). *La ciudadela interior*. Alpha Decay.
- Hadot P. (2020). *The Selected Writings of Pierre Hadot. Philosophy as Practice*. Bloomsbury.
- Han, B. C. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder Editorial.
- Hartmann, N. (1977). *Estética*. UNAM.

- Harvey, I. (2002). *Laberynth of exemplarity*. State University of New York Press,
- Hegel, G.W.F. (1993). *Fundamentos de Filosofía del Derecho*. Libertarias.
- Hegel, G.W.F. (2004). *Lecciones sobre la filosofía de la historia Universal*. Alianza Editorial.
- Heidegger, M. (1972). *¿Qué significa pensar?* Nova.
- Heidegger, M. (2003). *Ser y tiempo*. Trotta.
- Heidegger, M. (2012). *De la esencia de la verdad: sobre la parábola de la caverna y el Teeteto de Platón*. Herder Editorial.
- Herrigel, E. (2016). *Zen en el arte del Tiro con arco*. Gaia.
- Hight, G. (1982). *El arte de enseñar*. Paidós.
- Husserl, E. (1949). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. Fondo de Cultura Económica.
- Jaeger W. (2001). *Paidea: los ideales de la cultura griega*. Fondo de Cultura Económica.
- Jakubowski, L. M. (2003). Beyond Book Learning: Cultivating the Pedagogy of Experience through Field Trips. *Journal of Experiential Education*, 26(1), 24 – 33.
- Jaspers, K. (1967). *Psicología de las concepciones del mundo*. Gredos.
- Jaspers, K. (2013). *Los grandes filósofos. Los hombres decisivos: Sócrates, Buda, Confucio, Jesús*. Tecnos.
- Jordana, E. (2021). De los estudios intransitivos, indisciplinados, inútiles, antinormativos e insólitos. En Larrosa, J. y Venceslao, M. (coords.). *De estudiosos y estudiantes* (p. 151 – 170). Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Jover, G. (1991). *Relación educativa y relaciones humanas*. Editorial Herder.
- Kant, I. (1997). *Crítica de la razón práctica*. Ediciones Sígueme.

- Kant, I. (2005). *Metafísica de las costumbres*. Tecnos.
- Kant, I. (2013). *Crítica de la razón pura*. Taurus.
- Kearney, R. (1998). *La paradoja europea*. Tusquets.
- Kierkegaard, S. (1955). *Ética y estética en la formación de la personalidad*. Editorial Nova.
- Kierkegaard, S. (2006). *O lo uno o lo otro. Un fragmento de vida (2 vol.)*. Trotta.
- Kierkegaard, S. (2011). *Post scriptum: No científico y definitivo a «migajas filosóficas»*. Sígueme.
- Kripke, S. (2006). *Wittgenstein. A propósito de Reglas y Lenguaje Privado. Una exposición elemental*. Tecnos.
- Lacan, J. (2013) El estadio del espejo como conformador de la función del 'Yo', tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica. En *Escritos I. Siglo XXI*.
- Larrosa, J. (Ed.) (2019). *Elogio de la escuela*. Miño y Dávila Editores.
- Larrosa, J. (2019a). *Esperando no se sabe qué: Sobre el oficio del profesor*. Candaya.
- Larrosa, J. (2019b). Vindicación del estudio como concepto educativo: A propósito de aprender / estudiar una lengua. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31(2), 131–151.
- Larrosa, J. (2020). *El profesor artesano. Materiales para conversar sobre el oficio*. Laertes.
- Larrosa, J. (2021). Elogio del estudio. En Larrosa, J. y Venceslao, M. (coords.). *De estudiosos y estudiantes* (p. 11 – 28). Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Larrosa, J y Rechia, K. (2018). *P de profesor*. Noveduc.
- Larrosa, J, Rechia, K y Jacques, C. (2020). *Elogio del profesor*. Miño y Dávila Editores.

- Larrosa, J. y Venceslao, M. (coords.). (2021). *De estudiosos y estudiantes*. Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Laudó, X. (2010). *La pedagogía líquida. Fuentes contextuales y doctrinales* (Tesi doctoral). Universitat de Barcelona, Barcelona.
<http://www.tesisenred.net/handle/10803/2958>
- Laudó, X. y Vilafranca, I. (coords.). (2016). *¿Enseñar y aprender en la universidad? Ensayos fenomenológicos y hermenéuticos*. Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Paidós.
- León-Castro, M. P. (2013). *La ejemplaridad del arte griego*. Real Academia de la Historia.
- Lledó, E. (2018). *Sobre la educación. La necesidad de la literatura y la vigencia de la filosofía*. Taurus.
- López, M. V. (2019). Sobre el estudio: ocio, melancolía y cuidado. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31(2), 69 – 86.
- Luri, G. (2013). *Por una educación republicana*. Proteus.
- Luri, G. (2019). *La imaginación conservadora*. Editorial Ariel.
- Luri, G. (2020). *La escuela no es un parque de atracciones*. Ariel.
- Luri, G. (2021). *La mermelada sentimental*. Encuentro.
- Luri, G. (2023). *En busca del tiempo en que vivimos*. Deusto.
- Magris, C. (2001). *Utopía y desencanto*. Anagrama.
- Maquiavelo, N. (2015). *Discursos sobre la primera década de Tito Livio*. Alianza Editorial.

- Maragall Mira, P. (2008). *Itinerari vers l'home interior*. Fundació Joan Maragall.
- Marco Aurelio (2020). *Meditaciones o soliloquios*. Alianza Editorial.
- Martínez, M., Esteban, F., Jover, G., y Payá, M. (2016). *La educación, en teoría*. Síntesis.
- Masschelein, J. (2010). E-ducating the gaze: the idea of a poor pedagogy. *Ethics and Education*, 5(1), 43 – 53.
- Masschelein, J. (2011). Filosofía de la educación. *Bajo Palabra*, 6, 39 – 40.
- Masschelein, J. (2019). La escuela como práctica y tecnología de la pertenencia al mundo. *Praxis & Saber*, 10(24), 387 – 399.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila.
- Masschelein, J., y Simons, M. (2015). Education in times of fast learning: the future of the school. *Ethics and Education*, 10(1), 84 – 95.
- Mead, M. (2019). *Cultura y compromiso: estudios sobre la ruptura generacional*. Gedisa.
- Meirieu, P. (2007). *Frankenstein educador*. Editorial Laertes.
- Meirieu, P. (2018). *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Editorial GRAÓ.
- Meirieu, P. (2020). *Pedagogía: el deber de resistir*. Editorial UNAE.
- Mèlich, J. C. (1993). El pluralisme axiològic de l'acció educativa. *Enrahonar*, 20, 69 – 87.
- Mèlich, J. C. (1994). *Del extraño al cómplice: La educación en la vida cotidiana*. Anthropos Editorial.
- Mèlich, J. C. (Coord.) (2010). *Els marges de la moral. Una mirada ètica a l'educació*. Editorial GRAÓ.
- Mistral, G. (1979). *Magisterio y niño*. Editorial Andrés Bello.

- Mols, Y. (2007). *Weil, Truth and Life: Simone Weil and ancient pedagogy as a way of life*. [Trabajo final de máster]. Institute for Christian Studies. https://central.bac-lac.gc.ca/.item?id=MR43123&op=pdf&app=Library&oclc_number=682256336
- Moore, G. E. (1997). *Principia Ethica*. UNAM.
- Nacach, P. (2020). *Amor maestro. Instrucciones de uso*. Anagrama.
- Nassif, R. (1980). *Teoría de la educación. Problemática pedagógica contemporánea*. Editorial Cincel.
- Nehamas, A. (2005). *El arte de vivir. Reflexiones socráticas de Platón a Foucault*. Pre-textos.
- Nietzsche, F. (2009). *Así habló Zaratustra*. Alianza Editorial.
- Nietzsche, F. (1998). *Ecce Homo. Cómo se llega a ser lo que se es*. Alianza Editorial.
- Nietzsche, F. (1999). *Schopenhauer como educador*. Valdemar.
- Oakeshott, M. (2000). *El racionalismo en política y otros ensayos*. Fondo de Cultura Económica.
- Olberding, A. (2012). *Moral Exemplars in the Analects: The Good Person Is That*. Routledge.
- Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil. Manifiesto*. Acantilado.
- Ortega y Gasset, J. (1960). *Misión de la Universidad*. Revista de Occidente.
- Ortega y Gasset, J. (1967). *Misión del bibliotecario*. Revista de Occidente.
- Ortega y Gasset, J. (2005). *Obras Completas III*. Taurus.
- Ortega y Gasset, J. (2007). *El espectador*. Editorial Edaf.
- Ortega González, E. (2022). Gabi Pareras Fusté, o la força de l'exemple. *Compàs d'Amalgama*, 6, 68 – 71.

- Otón, J. (2009). *Història i pedagogia en l'obra de Simone Weil*. Editorial Mediterrània.
- Pagés, A. (2022). *Queda una voz. Del silencio a la palabra*. Herder.
- Panikkar, R. (1994). *La experiencia de Dios*. PPC.
- Pardo, J. L. (2004). *La regla del juego. Sobre las dificultades de aprender filosofía*. Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores.
- Pareras, G. (2014) *Arturo de Ascanio: la depuración constante de lo mismo*. Ediciones Famulus.
- Penalva, J. (2006). *El profesor como formador moral*. PCC Editorial
- Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*. Mondadori.
- Pérez, S. (2004). *Palabras de filósofos: oralidad, escritura y memoria en la filosofía antigua*. Siglo XXI.
- Peters, M. A. (2012). *Education, philosophy and politics: The selected works of Michael A. Peters*. Routledge.
- Peters, M. A., & Tesar, M. (Eds.). (2015). *Beyond the Philosophy of the Subject: An Educational Philosophy and Theory Post-Structuralist Reader, Volume I*. Routledge.
- Peters, R. S. (1965). Education as initiation. En Archambault, R.D. *Philosophical analysis and education* (p. 87 – 111). Routledge and Kegan Paul.
- Petschen, S. (2013). *El arte de dar clases. Experiencias de los autores de libros de memorias*. Plaza y Valdés Editores.
- Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño*. Fondo de Cultura Económica.
- Pich, S. (2019). Cuerpo, vida, subjetividad y verdad: *parrhesía* y *bíos* en el cinismo. Implicaciones para la educación y la educación corporal. *Temps d'Educació*, 57, 119 – 136.

- Pich, S. (2020). La mort en Foucault i la mort de Foucault: *parresia, bios y logos*. *Col·loquis de Vic*, 24, 117 – 124.
- Platón. (1997). *Diálogos, vol. III: Fedón, Banquete, Fedro*. Gredos.
- Platón. (2003). *Diálogos, vol. IV: República*. Gredos.
- Plutarco (1992). *Obras morales y de costumbres (Moralia). Vol. 1*. Gredos.
- Pòrtulas, J. y Grau, S. (2012). *Saviesa Grega Arcaica*. Adesiara Editorial.
- Postic, M. (2000). *La relación educativa. Factores institucionales, sociológicos y culturales*. Narcea.
- Potolsky, M. (2006). *Mimesis*. Routledge.
- Prohaska, L. (1981). *Pedagogía del encuentro*. Editorial Herder.
- Puig Rovira, J. M. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Paidós Ibérica.
- Puig Rovira, J. M. (coord.) (2012). *Cultura moral y educación*. Graó.
- Puig Rovira, J. M. (2021). *Pedagogía de la acción común*. Graó.
- Quiceno Castrillón, H. (2003). Foucault, ¿pedagogo? *Revista Educación y Pedagogía*, XV(37), 199 – 216.
- Quintana, J.M. (1982). Concepto de filosofía de la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 157, 65 – 73.
- Quintana, J.M. (1988). *Teoría de la educación*. Dykinson.
- Quintana, J.M. (1998). *Pedagogía axiológica. La educación ante los valores*. Dykinson.
- Quintiliano (1942). *Instituciones oratorias*. Hernando.
- Rabbow, P. (1954). *Seelenführung. Methodik der Exerzitien in der Antike*. Kösel.

- Rancière, J. (1988). *École, production et égalité*. En *L'école de la démocratie*. Edilig/Fondation Diderot.
- Rancière, J. (2002). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Laertes.
- Rancière, J. (2007). *En los bordes de lo político*. La Cebra.
- Recalcati, M. (2016). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Editorial Anagrama.
- Reyero, D. y Gil, F. (2019). *La educación que limita es la que libera*. *Revista Española de Pedagogía*, 77(273), 213 – 228.
- Roca Jusmet, L. (2017). *Ejercicios espirituales para materialistas. El diálogo (im) posible entre Pierre Hadot y Michel Foucault*. Terra Ignota.
- Roca Jusmet, L. (2021). Construirse como sujeto ético para una vida verdadera Las propuestas de Pierre Hadot, Michel Foucault y François Jullien. *Enrahonar: quaderns de filosofia*, 67, 159 – 172.
- Roura-Parella, J. (1949). *Educación y ciencia*. Fondo de Cultura Económica.
- Roura-Parella, J. (2020). *Textos fundamentales en el exilio: Pedagogía culturalista y educación viva*. Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Rousseau, J.J. (1990). *Emilio (Libro II)*. Alianza.
- Ruiz Ortega, L. A., Gallo Cadavid, L. E. (2021). Las cartas, un ejercicio de pedagogía psicagógica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 17(2), 184 – 210.
- Salmons, P. (2001). Moral dilemmas: History, teaching and the holocaust. *Teaching History*, 104, 34 – 40.
- Scheler, M. (1933). *El resentimiento en la moral*. Espasa-Calpe.
- Scheler, M. (1983). *El saber y la cultura*. Siglo Veinte.

- Scheler, M. (1989). *El santo, el genio, el héroe*. Editorial Nova.
- Scheler, M. (2001). *Ética*. Caparrós.
- Scheler, M. (2004). *Esencia y formas de la simpatía*. Losada.
- Schiller, F. (2018). *Cartas sobre la educación estética de la humanidad*. Acantilado.
- Sennett, R. (2006). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Editorial Anagrama.
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. Editorial Anagrama.
- Serrano, R. S. (2020). El desafío de la eticidad: una apropiación de sí. *Vínculos. Sociología, análisis y opinión*, 2, 51 – 72.
- Shelley, M. (2014). *Frankenstein, o el moderno Prometeo*. Espasa.
- Sloterdijk, P. (2011). *Sin salvación. Tras las huellas de Heidegger*. Akal.
- Sloterdijk, P. (2012). *Has de cambiar tu vida*. Pre-textos.
- Spranger, E. (1946). *Formas de vida. Psicología y ética de la personalidad*. Editorial Revista de Occidente.
- Spranger, E. (1960). *El educador nato*. Editorial Kapelusz.
- Standish, P. (2007). Concepciones rivales de la Filosofía de la Educación. *Encounters on Education*, 8, 17 – 27.
- Steiner, G. (2004). *Lecciones de los maestros*. Ediciones Siruela.
- Steiner, G. y Ladjali, C. (2005). *Elogio de la transmisión. Maestro y alumno*. Ediciones Siruela.
- Steiner, G. (2013). *Lenguaje y silencio. Ensayos sobre la literatura, el lenguaje y lo inhumano*. Gedisa.
- Stiegler, B. (2008). *Prendre soin. De la jeunesse et des générations*. Flammarion.

- Strickland, C. M. (2020). The Way of the Artist Educator paradigm: Fusing artistic studio practice and teaching pedagogy. *International Journal of education through art*, 16(2), 227 – 244.
- Suárez, D. (2021). Estudiar como gesto y un gesto del estudio. En Larrosa, J. y Venceslao, M. (coords.). *De estudiosos y estudiantes* (p. 195 – 208). Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Tácito, C. (1980). *Anales*, XV, 62. Gredos.
- Taleb, N. N. (2019). *Jugarse la piel. Asimetrías ocultas en la vida cotidiana*. Paidós.
- Terigi, F. (1999). Sobre las características del conocimiento escolar. En Frigerio, G., Poggi, M. y Korinfeld, D. (ed.). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Ediciones Novedades Educativas.
- Tiberius, V. y Swartwood, J. (2011). Wisdom revisited: A case study in normative theorizing. *Philosophical Explorations* 14(3), 277 – 295.
- Trilla, J. (1986). *Ensayos sobre la escuela: el espacio social y material de la escuela*. Laertes.
- Trilla, J. (2018). *La moda reaccionaria en educación*. Laertes.
- Uexküll, J. (1944). *Teoría de la vida*. Summa.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Idea Books, S.A.
- Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of Practice. Meaning-Giving Methods in Phenomenological Research and Writing*. Routledge.
- Velleman, J. D. (2002). Motivation by Ideal. *Philosophical explorations* 5(2), 89 – 103.
- Veloso, C. (2016). Una moral de la perfección. *Contemporânea. Revista de Ética e Filosofia Política*, 2(1), 35 – 45.

- Verburgh, A., Simons, M., Masschelein, J., Janssen, R., Elen, J., Cornelissen, G. (2016). School: Everyone can learn everything. En V. Achten, G. Bouckaert, E. Schokkaert (Eds.), *'A truly golden handbook': The scholarly quest for Utopia* (p. 263 – 271). Leuven University Press.
- Vernant, P. (1993). *Mito y pensamiento en la Grecia Antigua*. Ariel.
- Vila, E.S (2019). Repensar la educación educativa desde la pedagogía de la alteridad. *Teoría de la educación*, 31(2), 177 – 196.
- Vilanou, C. (2001). De la Paideia a la Bildung: hacia una pedagogía hermenéutica. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(2), 3 – 30.
- Vilanou, C. (2002). Formación, cultura y hermenéutica: de Hegel a Gadamer. *Revista de Educación*, 328, 205 – 223.
- Villacañas, J. L. (1996). Nota del traductor. En Agamben, G. *La comunidad que viene* (p. 76 – 78). Pre-textos.
- Villalonga, L. (2008). *Bearn o La sala de les nines*. Labutxaca.
- Warnick, B. R. (2007). Emerson and the Education of Nature. *Philosophical Studies in Education*, 38, 95 – 103.
- Warnick, B. R. (2008). *Imitation and education. A Philosophical Inquiry into Learning by Example*. State University of New York Press.
- Weber, M. (2002). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. Fondo de Cultura Económica.
- Weil, S. (1995). *La gravedad y la gracia*. Editorial Trotta.
- Weil, S. (2009). *A la espera de dios*. Editorial Trotta.
- Werler, T., & Berg-Brekhus, Å. (2021). Preparedness for lived democracy: Exploring the value of capabilities and controversies in education. In *Lived Democracy in Education* (p. 15 – 27). Routledge.

- Wittgenstein, L. (1997). *Conferencia de ética*. Paidós.
- Wittgenstein, L. (2007). *Tractatus logico-philosophicus*. Tecnos.
- Wittgenstein, L. (2017). *Investigaciones filosóficas*. Editorial Trotta.
- Xirau, J. (2000). *Obras completas III. Escritos sobre historia de la filosofía. Vol. 2. Artículos y ensayos*. Anthropos/Caja Madrid.
- Zagzebski, L. (2010). *Virtues of the Mind: An Inquiry into the Nature of Virtue and the Ethical Foundations of Knowledge*. Cambridge University Press.
- Zagzebski, L. (2015). Admiration and the admirable. *Aristotelian Society Supplementary Volume*, 89, 205 – 221.
- Zagzebski, L. (2017). *Exemplarist moral theory*. Oxford University Press.
- Zagzebski, L. (2019). Intellectual virtues: Admirable traits of character. En Battaly, H. (Ed.). *The Routledge handbook of virtue epistemology* (pp. 26 – 36). Routledge.
- Zambrano, M. (2002). *L'art de les mediacions (textos pedagògics)*. Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- Zubiri, J. (1926). Filosofía del ejemplo. *Revista de pedagogía*, 5(55), 289 – 295.