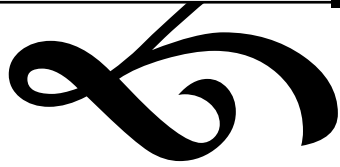


COLECCIÓN
EDUCACIÓN:
OTROS LENGUAJES



Directores de la colección:

Jorge Larrosa

(Universidad de Barcelona, España)

Carlos Skliar

(FLACSO, Área Educación, Argentina)

Título original: "Pourquoi des professeurs? Pour une pédagogie de la pédagogie"

Edición original: París, Petite bibliothèque Payot, n° 88, 1963

Edición actual: Primera en castellano, junio de 2019

ISBN: 978-84-17133-65-8

IBIC: JNA [Filosofía y teoría de la educación]

Tirada: 500 ejemplares

Diseño: Gerardo Miño

Composición: Eduardo Rosende

Copyright de esta edición: © 2019, Miño y Dávila srl / Miño y Dávila editores sl

Prohibida su reproducción total o parcial, incluyendo fotocopia, sin la autorización expresa de los editores.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.



dirección postal: Tacuarí 540 (C1071AAL)
Ciudad de Buenos Aires, Argentina

tel-fax: (54 11) 4331-1565

e-mail producción: produccion@minoydavila.com

e-mail administración: info@minoydavila.com

web: www.minoydavila.com

redes sociales: @MyDeditores, www.facebook.com/MinoyDavila

Georges Gusdorf

¿PARA QUÉ PROFESORES?
POR UNA PEDAGOGÍA
DE LA PEDAGOGÍA

Presentación de Fernando Bárcena Orbe

Traducción y notas de Fernando Fuentes Megías

ÍNDICE

✦ PRESENTACIÓN	
Por una pedagogía de la pedagogía (para leer a Georges Gusdorf), por Fernando Bárcena	7
✦ NOTA DEL TRADUCTOR.....	47
✦ ¿PARA QUÉ PROFESORES? POR UNA PEDAGOGÍA DE LA PEDAGOGÍA	
<i>Introducción</i>	51
<i>Capítulo 1.</i> La enseñanza, el saber y el reconocimiento.....	55
<i>Capítulo 2.</i> La función docente	85
<i>Capítulo 3.</i> El encuentro del maestro o el descubrimiento de sí.	125
<i>Capítulo 4.</i> El magisterio y las relaciones de dependencia	143
<i>Capítulo 5.</i> El magisterio o el deseo de lo imposible	155
<i>Capítulo 6.</i> Patología del magisterio	171
<i>Capítulo 7.</i> La condición de discípulo.....	199
<i>Capítulo 8.</i> La verdad dialogada	217

<i>Capítulo 9.</i> Verdadero maestro y verdadero discípulo	243
<i>Capítulo 10.</i> Pequeña sociología del magisterio.....	267
<i>Conclusión.</i> Para una pedagogía de la pedagogía.....	303

PRESENTACIÓN



Por una pedagogía de la pedagogía (Para leer a Georges Gusdorf)

“Hasta dónde llegará el alumno, esto se sustrae a la influencia del preceptor y maestro. En cuanto le ha enseñado el camino, ya tiene que dejarlo que siga solo. Una sola cosa le queda por hacer para que el discípulo soporte su soledad. Lo desprende de sí mismo —es decir, del maestro—, exhortándolo encarecidamente a ir más lejos que él, a «subirse sobre los hombros del maestro”.

EUGEN HERRIGEL, *Zen en el arte del tiro al arco.*

“El mal maestro se contenta así con captar la benevolencia de los jóvenes seres que él domina; los esclaviza en lugar de liberarlos”.

GEORGES GUSDORF, *¿Para qué, profesores?*

Hace mucho tiempo que deseaba que este libro de Georges Gusdorf (1912-2000) tuviese la ocasión de una nueva vida, tras encontrarse tanto tiempo agotado y sin la oportunidad de ser otra vez leído y discutido por quienes han elegido el oficio de profesor. Así pues, estamos de enhorabuena. Hay que agradecer, en primer lugar, a la hija de Gusdorf, Anne-Lise Volmer-Gusdorf, por haber cedido la cesión de derechos para una nueva traducción de este libro, y también a Gerardo Miño por haber abierto las puertas de Miño y Dávila para que el libro de Gusdorf vea la luz nuevamente. La labor del traductor, Fernando Fuentes Megías, ha sido, por lo demás, impecable.

Georges Gusdorf no es un pensador muy leído actualmente. De hecho, es un gran desconocido, tanto en nuestros países de habla hispana como, sospecho, también en Francia; y, sin embargo, su obra es, desde un punto de vista filosófico y erudito, realmente importante. *¿Para qué profesores?* es uno de esos libros que tienen a la vez la antigüedad de los libros hace tiempo desaparecidos del panorama intelectual, pero también que al leerlos pasado un tiempo de inmediato destilan todo su interés intelectual. Es entonces cuando muestran su importancia, si acertamos a ponerlos en relación con el propio tiempo y percibir algunos interesantes contrastes.

El libro de Gusdorf es una crítica a ese tipo de pedagogía que existe únicamente para justificar la existencia de pedagogos impacientes que no soportan el amplio rodeo que hay que dar (por la antropología y la filosofía, por tradiciones antiquísimas, griegas y orientales) si de lo que se trata es de situar el acto de la enseñanza en las coordenadas apropiadas. Por sus páginas desfilan historiadores, filósofos, poetas, novelistas con el único objeto de hacernos ver que la relación maestro-discípulo es una dimensión inexcusable del mundo humano, más allá de los márgenes del acto pedagógico entendido en un sentido estrecho.

La lectura de este libro se puede justificar por muchas razones, pero hay una en especial que quiero destacar desde el principio. Gusdorf habla de la relación maestro-discípulo, y cuando se refiere al maestro lo que viene a sugerirnos es que se trata de un *oficio* existencialmente profundo. El profesor, cuando habla, no lo hace como un libro, (aunque lleve muchos dentro de sí, fruto de largas horas de lectura y estudio). Se trata de otra cosa:

El maestro es una presencia concreta, cualitativamente diferente de esas presencias abstractas y ausentes que pueden procurar las técnicas audiovisuales, tan de moda hoy en día. El maestro habla, pero la palabra docente no es solamente una palabra *ante* la clase, es también una palabra *en, con y por* la clase. No se trata pues de ejecutar más o menos brillantemente un número de oratoria, con el empleo de un auditorio, de un público más o menos aprobador. A decir verdad, el público del orador o del actor juega su papel en la creación de la elocuencia o del teatro. Pero la clase es mejor que

un público, cuya colaboración se limita a una recepción pasiva y a una aprobación intermitente y controlada.¹

Pues bien, esta declaración de Gusdorf, sin ninguna duda, carece absolutamente de sentido para determinados discursos pedagógicos hoy predominantes, y es precisamente por este motivo la razón por la cual lo que dice resulta tan atractivo.

El libro de Gusdorf se publica en un contexto francés específico, en una década tan conflictiva como la de los años sesenta del pasado siglo. Algunos lo leímos en España un tiempo después, cuando nos iniciábamos en la Filosofía de la Educación, y que también estaba atravesada por sus propias tensiones. Hoy, sin duda, el discurso pedagógico dominante es bien diferente del que regía en las décadas de los años ochenta y noventa del pasado siglo, cuando algunos de nosotros finalizábamos nuestros estudios universitarios y accedíamos a la enseñanza universitaria. Estas son las coordenadas espaciotemporales de recepción lectora de este libro, y no se pueden omitir.

Breve nota sobre el contexto francés de la década de 1960

En la época en que fue publicado el libro de Gusdorf (la década de 1960), un nuevo público parecía estar llegando a las clases de filosofía en Francia. La universidad está masificada y el perfil del estudiante también se diversifica. Un rasgo típico del carácter francés también se deja notar aquí. Se trata del relevante papel que ocupan en Francia las actividades del *esprit* dentro de la vida pública, cierta tendencia a atribuir propiedades teóricas y existenciales a los aspectos más prácticos de la vida social.² En ningún otro lugar podría haber cuajado el existencialismo sartriano como lo hizo allí. La vida filosófica francesa siempre se caracterizó (este es otro elemento que hay que considerar) por su fuerte activismo, hasta el punto de que la implicación política es una parte integral del modo de filosofar francés. Como observa Gutting:

1. GUSDORF, en esta misma edición, p. 91.

2. HAZAREESINGH, S. (2015) *Ce pays qui aime les idées. Histoire d'une passion française*, París, Flammarion, p. 17.

Los filósofos franceses más destacados piensan con el propósito de actuar, de transformar una sociedad que encuentran intolerable [...] En Francia, el desarrollo de una posición política sigue siendo la prueba decisiva al revelar, como lo hace, el significado definitivo de un modo de pensamiento.³

Este carácter ya lo había puesto de manifiesto Émile Durkheim en su obra *L'évolution pédagogique en France*, donde define la práctica intelectual de la Francia republicana como una tendencia a lo impersonal y abstracto, una característica preponderante desde el siglo XVIII y heredera, en parte, de los hábitos pedagógicos de los jesuitas.⁴ Según Tony Judt, este genio para la abstracción y la generalización es el responsable de que “hombres perfectamente apacibles y amables abogasen por la violencia, que personas de sensibilidad moderada no vieran nada erróneo en la admiración del exceso”.⁵ Eso mismo pensaba más o menos Gusdorf.⁶

-
3. GUTTING, G. (2014) *Pensando lo imposible. Filosofía francesa desde 1960*, Madrid, Avarigani Editores, p. 43.
 4. “¿No estaba claro que los espíritus que habían recibido esta cultura y que, como consecuencia, sufrían de este tipo de enfermedades que los hacían insensibles a los cambios y variables de la historia, sólo podían pintar al hombre como se les había enseñado a verlo, es decir, por lo que tenía más general, más abstracto, más impersonal? En cuanto a esos múltiples y complejos personajes que hacen la fisonomía particular de cada uno de nosotros, que hacen del hombre de un país y de una condición el hombre de otra condición y no el hombre de otra condición y de otro país, sólo veían allí detalles accesorios, que podían descuidarse sin inconvenientes, que era aconsejable incluso hacer abstracción para llegar a lo esencial, es decir de invariable y universal. Y es así como la cultura intelectual, fruto del humanismo, tuvo que dar origen necesariamente a esta actitud mental que ha seguido siendo uno de los rasgos distintivos de nuestra literatura nacional. Por otra parte, las mismas expresiones que utilicé para caracterizar el ambiente irreal y artificial en el que los jesuitas hicieron vivir a sus estudiantes también pueden ser utilizadas para definir el ambiente no menos ideal, no menos abstracto, en el que vive la literatura del siglo XVII”. DURKHEIM, É. (2002) *L'Évolution pédagogique en France*, p. 86. Édition électronique réalisée par Jean-Marie Tremblay. Sitio web: <http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/evolution_ped_france/evolution_ped_france.html>.
 5. JUDT, T. (2007) *Pasado imperfecto. Los intelectuales franceses, 1944-1956*, Madrid, Taurus, p. 286.
 6. Gusdorf dedica varios momentos de sus memorias a Michel Foucault, mostrándose muy receloso con su antiguo alumno. Así, dice: “Los intelectuales occidentales denunciaron con vehemencia los crímenes del Shah de Irán y de su policía política,

Determinadas tensiones y malentendidos provocaban críticas, a menudo muy feroces. Algunas de ellas —apologéticas o filosóficas— eran más o menos bien intencionadas, mientras otras eran de un corte más bien panfletario o científico. Esa década tenía sus luchas y sus combates. Jean-François Revel, que se proclamaba ateo y gran defensor del liberalismo democrático —el único sistema que en su opinión funciona—, publica *Pourquoi des philosophes?* (1957). En esta obra afirma que la filosofía parece perpetuar las potencias de dos grandes ilusiones: la religión y la retórica. En todas las épocas —comenta— la religión ha sido un sucedáneo de la filosofía y, en la nuestra, la filosofía es un sucedáneo de la religión. Como ha dejado de ser la disciplina de liberación por excelencia —convirtiéndose más bien en el refugio de la pereza intelectual y de la cobardía moral— ¿para qué, pues, los filósofos?, se pregunta Revel.⁷ Georges Gusdorf, cuyo fondo es cristiano, publica su libro *Pourquoi des professeurs?* (1963), concediéndole un título que parece una réplica directa de Revel.

La obra de Gusdorf fue elogiada en el ámbito de la formación de los profesores de filosofía (aunque no por todos los sectores), contribuyendo “activamente a la idealización de la figura del profesor de filosofía, con toda la ambigüedad de los temas de ‘fidelidad a la memoria del maestro’, de ‘conversión repentina’, de ‘floreCIMIENTO de la personalidad’, etc.”.⁸ A estos libros hay que añadir otros, como el de 1970, de Pierre Thuillier (1932-1998), *Socrate fonctionnaire*, y el de François Châtelet (1925-1985) *La Philosophie des professeurs*, tam-

que luchaban por hacer frente al violento ascenso del fanatismo político-religioso, opuesto a la modernización del país emprendida por el soberano. El régimen criminal del Sha fue barrido, para gran alivio de las bellas almas que, como Michel Foucault, asumieron la causa de la revolución islámica” (*Le crépuscule des illusions: mémoires intempestifs*, París, La Table Ronde, 2002, p. 377). Una interesante discusión sobre la postura de Foucault en relación con la revolución iraní se encuentra en FUENTES, F. (2015) *Una educación filosófica. Arte de vivir, experiencia y educación*, Madrid, Universidad Complutense, pp. 271 y ss.

7. REVEL, J-F. (1999) *Pourquoi des philosophes?* París, Laffont, pp. 192-193. Existe edición electrónica en castellano en: <www.philosophia.cl>, Escuela de Filosofía Universidad ARCIS.
8. CHARBONNIER, S. (2013) Histoire des discussions critiques sur l’enseignement institutionnel de la philosophie, *Diotime*, n° 58, p. 4.

bién de ese mismo año. Hay que notar que la crítica de la enseñanza de la filosofía comienza en el ámbito francés con los propios filósofos:

Esta crítica interna se hace por individuos que se han beneficiado del capital simbólico conferido por los títulos universitarios —en particular, la agregación de la filosofía— que legitiman su discurso y, por lo tanto, les dan un horizonte variado de expectativas: “no filósofos” y “filósofos”.⁹

En este contexto, Gusdorf, en su libro de 1964 *L'Université en question* (que también tiene su propio aroma de panfleto) se queja de la hipermasificación de la universidad parisina, en la que “la mayoría de los universitarios franceses está realmente convencida de que es imposible mantener una forma de diálogo en la que cada estudiante sea atendido de manera individual”.¹⁰ Gusdorf se muestra enfadado en muchos momentos de esta reflexión sobre la universidad. El mundo de la televisión y la masificación universitaria parecen establecer una suerte de alianza para producir una sociedad de masas de penosas consecuencias para la cultura. Además, Gusdorf —que ha pasado unos años en un campo de reclusión nazi— forma parte de otro mundo intelectual y no de la generación de los estructuralistas franceses. Siempre que puede, arremete contra ellos:

Del mismo modo, el comportamiento aberrante del francés, sus posiciones a menudo sorprendentes y extrañas, en el orden moral, social y político, se comprenden mejor si admitimos que para él el

9. *Ibid.*, pp. 4-5.

10. GUSDORF, G. (1964) *L'Université en question*, Paris, Payot, p. 218. En sus memorias, observa: “De esta lucha vana, me quedaba una nostalgia incurable. La universidad ideal no existe, pero las universidades existentes en Inglaterra, Alemania, Estados Unidos y otros lugares pueden ser juzgadas como logros más o menos cercanos de este tipo ideal. Aunque debemos admitir que se trata de una utopía, debería existir, como requisito, en la mente de todos aquellos que contribuyen a la creación permanente, a la construcción de verdaderas universidades. La idea que propuse entonces a las autoridades competentes era crear un embrión, una célula germinativa de una universidad de pleno derecho, a partir de un grupo de profesores de un nuevo tipo, implementando con estudiantes de un nuevo tipo una pedagogía del conocimiento total, en oposición a esta pedagogía de la especialización, practicada en todas partes” (*Le crépuscule des illusions: mémoires intempestifs*, op. cit., p. 256). Este asunto también es considerado en el libro que estamos presentando.

verdadero país se encuentra entre la Sorbona y Saint-Germain des Prés; unas pocas aceras privilegiadas, unos pocos cafés definen los horizontes del mundo.¹¹

Podríamos leer, pues, ¿*Para qué profesores?*, como un capítulo de la vida intelectual y cultural francesa en unos años que fueron realmente muy tensos y que nos han dejado —en el ámbito filosófico, político, social y pedagógico—, interesantes herencias. Pero también, y, sobre todo, puede leerse por el tipo de sugestivos contrastes, resonancias y evocaciones que esa lectura puede suscitarnos hoy. Trataré, en esta presentación, de atender a algunas de estas cuestiones. Pero lo primero de todo, aunque de forma necesariamente breve, será hablar del autor de este libro. ¿Quién fue Georges Gusdorf?

Un apunte sobre Georges Gusdorf

Filósofo e historiador de las ideas, Georges Gusdorf, nacido en Burdeos, procedía de una familia judeo-alemana. Estuvo recluido cinco años en un *Oflag* del ejército alemán en Lübeck durante los años negros de la colaboración (1940-1945). Como Jankélévitch y Bachelard, de quien fue alumno en la *École Normale Supérieure* (ENS) (también sería alumno de Alain), y como Lévy-Bruhl, Piaget o Mauss, y tantos otros pensadores de su generación, Gusdorf recibió la influencia de ese “maître de la Sorbonne” que fue Léon Brunsch-

11. *Ibid.*, p. 190. En sus memorias, mostrándose realmente enfadado (y seguramente también celoso), dice: “Ninguno de mis volúmenes ha tenido el éxito de un *best-seller*, honrado por el ruido de los medios de comunicación; ninguno ha tenido la recepción triunfal reservada para el libro de Michel Foucault *Les Mots et les Choses*, publicado en 1966, seis años después de la *Introducción a las ciencias humanas*. Esta obra apresurada y medio informada formó parte de la ola del trasfondo estructuralista; se sacrificó a la moda de un antihumanismo crujiente y suicida, lo que le valió el reconocimiento como obra maestra por parte de muchos árbitros de elegancia intelectual” (*op. cit.*, pp. 334-335). Hay que recordar que Foucault rechazó encuadrar su pensamiento dentro del estructuralismo. Cuando el estructuralismo desembarca en las universidades de Estados Unidos, ya se había acumulado una importante crítica a este enfoque, siendo en el mundo angloparlante donde se acuña el término *postestructuralismo*. Véase: CUSSET, F., 2005, *Frech Theory. Foucault, Derrida, Deleuze & Cía. y las mutaciones de la vida intelectual en Estados Unidos*, Barcelona, Melusina.

vieg, director de su tesis doctoral sobre la experiencia del sufrimiento humano, que escribe en sus años de reclusión, y defiende en 1948. Gusdorf fue autor de esa auténtica biografía del pensamiento occidental en que consiste su monumental obra *Les sciences humaines et la pensée occidentale*, compuesta por 14 volúmenes.¹² De 1945 a 1948 fue “caïman” de la ENS, como sucesor de Maurice Merleau-Ponty, de quien era amigo, es decir, supervisor o profesor de los estudiantes de filosofía “normalistas”, como suele denominárseles, siendo su sucesor Louis Althusser, que ocupará esa misma función desde 1948 hasta 1980.

Entre otros, fue profesor de Michel Foucault, por quien no sentía una gran estima, pero al que muy probablemente le transmitió cierto interés por el libro de Eugen Herrigel (interés que Richard Sennet¹³ también compartía), y que en su traducción francesa tenía por título *Le Zen dans l'art chevarelesque du tir à l'arc*. Foucault alude a ese libro en su curso del Collège de France de 1982 *Hermenéutica del sujeto*,¹⁴ y Gusdorf lo cita de forma explícita en su propio ensayo.¹⁵

Gusdorf fue profesor de filosofía de la Universidad de Estrasburgo después de 1948 y trató, en una labor estudiosa, solitaria y disciplinada, que reúne más de cincuenta obras, de responder a algo que Hermann von Keyserling había declarado: “Le chemin qui mène de soi à soi fait le tour du monde”¹⁶: encontrarse a uno mismo transitando el mundo. Joven “normalista”, creía que el trabajo sobre uno mismo

12. Publicados en la editorial Payot desde 1966 a 1985.

13. Sennet y Foucault eran amigos (aunque Sennet era más joven), y el prólogo de su libro *El artesano* (Barcelona, Anagrama, 2009), que se titula “El hombre como creador de sí mismo”, suena casi como una velada dedicatoria a Foucault. También Sennet se sentía atraído por el arte Zen.

14. Existe traducción española: *Zen en el arte del tiro al arco*, Buenos Aires, Kier, 2016. Al final de la clase del 10 de febrero de 1982 de este curso (primera hora) Foucault comenta que lo que nos separa de la meta, en el arte del cuidado de sí, debe ser el objeto de nuestro conocimiento, una vigilancia, una atención, y dice: “Aquí estamos mucho más cerca de ese famoso ejercicio del tiro con arco que, como saben, es tan importante entre los japoneses”. *Hermenéutica del sujeto*, Madrid, Akal, 2005, p. 218. Foucault viajaría a Japón en el año 1978.

15. Véase el Capítulo 2 del libro de Gusdorf.

16. GUSDORF, G. (1991) *Les écritures du moi*, París, Odile Jacob, p. 8.

podría beneficiar a los demás. Y es este precisamente el sentido de sus primeros trabajos. *Découverte de soi* (1948)¹⁷ da cuenta de esta intuición, así como *L'Expérience humaine du sacrifice* (1948), *Traité de l'existence morale* (1949) o *Mémoire et personne* (1951).

Le crépuscule des illusions —sus “memorias intempestivas”, publicadas póstumamente, y con claras evocaciones nietzscheanas y wagnerianas—, dan cuenta tanto de su formación como de sus desilusiones y decepciones. En ellas, GUSDORF rinde homenaje a sus profesores de juventud (Émile Bréhier y, sobre todo, Léon Brunschvicg), a su profesor de *khâgne*¹⁸ (Jean-Raoul Carré), se refiere a las ilusiones perdidas, y ataca el “pétainisme” que Paul Ricoeur, que fue su colega en Estrasburgo, habría manifestado en algún momento.¹⁹

Tanto por esta obra (del año 1963), como por su libro de 1964, *L'Université en question*, ese profesor de filosofía general que es GUSDORF parece pensar que ha llegado el momento de que el intelectual intervenga en los asuntos de la ciudad. Quizá GUSDORF haya asumido que había llegado la hora de pasar de las tranquilas abstracciones generales al terreno donde han de disputarse las cuestiones vitales para el ser humano, en el día a día y en la vida comunitaria y social. Un tímido pero decepcionante encuentro con el ministro de educación Christian Fouchet²⁰ le hace entender que el filósofo nun-

17. De 1948 a 1990, GUSDORF dedicó dos volúmenes a la *Découverte de soi* (París, PUF, 1948), “Les écritures du moi” (París, Odile Jacob, 1990) y “Auto-bio-graphie” (París, Odile Jacob, 1990). Posteriormente, tras su muerte, apareció *Le crépuscule des illusions: mémoires intempestifs* (París, La Table Ronde, 2002). Una muy amplia selección de sus obras se puede encontrar en el siguiente enlace: <www.bnf.fr/documents/biblio_gusdorf.pdf>.

18. En el sistema educativo francés se exige, antes del acceso a las Escuelas Normales Superiores, pasar un examen de entrada. La preparación de dicho examen exige estudiar durante dos años unos cursos específicos. Al primero de estos años se le denomina *khâgne* (o “Lettres supérieures”), y al segundo *hypokhâgne* (o “Première supérieure”).

19. Ricoeur habría cambiado de opinión cuando la situación militar del Reich comenzó a deteriorarse, hacia finales de 1942. En *Critique et la Conviction*, que es un libro de entrevistas, dice: “Debo a la verdad decir que, hasta 1941, había sido seducido, con otros —la propaganda era masiva— por ciertos aspectos del petainismo”.

20. En la declaración del gobierno de mayo 1965, Fouchet, ministro del departamento de educación en el Gobierno Pompidou desde diciembre de 1962, presenta la reforma del bachillerato y de los diferentes cursos de la enseñanza secundaria, que fue aprobado por el Consejo de Ministros. Hay una tesis doctoral consagrada a

ca podría ser el consejero del príncipe “sin perder su alma. De ahí su desconfianza, que crecerá, de la política”,²¹ dice Carles Porset en el prefacio a las memorias de Gusdorf. Como muchos otros, casi como todo el mundo, Gusdorf tampoco había previsto el Mayo del 68, y en este sentido sus propias reflexiones sobre la universidad y la función docente pueden quizá leerse, retrospectivamente, como una señal de advertencia. Indudablemente, lector de Nietzsche y de Kierkegaard, estas obras de Gusdorf destilan una extraña mezcla de desilusión, pasión intelectual y melancolía.

El libro que nosotros leímos en su contexto

Algunos de nosotros leímos el libro de Gusdorf en circunstancias que producían sus propias tensiones. Habíamos estudiado “Filosofía y Ciencias de la Educación” y queríamos dedicarnos a esta disciplina: la Filosofía de la Educación. Lo primero que conviene notar, para que se entienda parte de nuestro contexto español, es que el desarrollo de la pedagogía como disciplina académica y universitaria en este país tiene una estrecha relación con su proceso de separación respecto de su hogar de acogida: la filosofía.²²

dicha reforma: DORMOY-RAJRAMANAN, Ch. (2014) *Sociogenese d'une invention institutionnelle: le centre universitaire experimental de Vincennes*. Michel Foucault formó parte de la denominada *commission des dix-huit*, Véase: ERIBON, D. (1999) *Michel Foucault*, Barcelona, Anagrama, pp. 184-185.

21. PORSET, Ch. (2002) “Préface” a *Le crépuscule des illusions: mémoires intempestifs*, *op. cit.*, p. 9.
22. La “Sección de Pedagogía”, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid, se crea en 1932, y se ramifica en cuatro itinerarios diferentes en el año 1967. Más tarde, en 1975, la Facultad pasa a denominarse “Filosofía y Ciencias de la Educación”. En 1976 la pedagogía cuenta con un plan de estudios propio, hasta que, tres años más tarde, nace la Licenciatura de Ciencias de la Educación. Finalmente, en 1991, los estudios de Pedagogía emigran de la Facultad de Filosofía y Letras para crear una nueva Facultad junto con los estudios de magisterio. Quienes accedimos a la vida universitaria y queríamos dedicarnos al estudio y enseñanza de la filosofía de la educación, recién licenciados como estábamos, teníamos, a decir verdad, pocas alternativas donde elegir. En Barcelona, el titular de la cátedra de filosofía de la educación era Octavi Fullat y Genís (1986) y, en Madrid, José A. Ibáñez-Martín, que obtuvo su cátedra de filosofía de la educación en 1980 y se había formado junto a Antonio Millán Puelles –que estaba conven-

Así, que quienes leímos a Gusdorf comenzábamos nuestra andadura académica en Filosofía de la Educación en unos años sin duda tensos, social y políticamente hablando, con nuevas reformas en los planes de estudios universitarios y en medio de luchas ideológicas, políticas y epistemológicas (recuérdese que pasábamos de una larga dictadura a una incipiente democracia). Además, los estudios de Ciencias de la Educación buscaban su propio perfil y autonomía, lo que permitía muchas discusiones (algunas de ellas muy agrias, porque “nuestros mayores” tenían, casi todos, sus propios pasados y nadie estaba dispuesto a olvidar según qué cosas). Ya entonces, los estudios universitarios de educación, separados de las escuelas de formación de maestros y maestras, recibían rudos reproches no únicamente por parte de los formadores de maestros (que acusaban a los pedagogos de ser excesivamente teóricos), sino por los profesores de la Facultad hermana de filosofía (en la Universidad Complutense), que no entendían de qué iba eso de la “Filosofía de la Educación”, y también de los psicólogos, que deseaban hacer la guerra por su cuenta y que participaron activamente en la reforma del sistema educativo que dio lugar a la denominada LOGSE (Ley General del Sistema Educativo), que llegaría a ser muy criticada. Algunos se preguntaban muy legítimamente por el sentido de esta figura del pedagogo, y así Joaquín García Carrasco publica un libro en 1983 titulado precisamente *La*

cido de que la filosofía estaba en condiciones de aportar sólidos fundamentos a la teoría y práctica pedagógicas. Éste había obtenido, en 1951, la primera Cátedra de “Fundamentos de Filosofía, Historia de los Sistemas Filosóficos y Filosofía de la Educación” y había impartido los cursos de Filosofía de la Educación hasta el año 1968. Del mismo modo, Ricardo Marín Ibáñez fue Profesor Agregado de “Fundamentos de Filosofía e Historia de los Sistemas Filosóficos”, de la UCM en 1967. Aunque no de forma exclusiva, pero sin duda también influido por el libro de Gusdorf, Gonzalo Jover escribió su libro (resultado de su tesis doctoral) *Relación educativa y relaciones humanas* (Barcelona, Herder, 1991). Véase, además, JOVER, G. (2001). Philosophy of Education in Spain at the Threshold of the 21st Century – Origins, Political Contexts, and Prospects. *Studies in Philosophy and Education*, 20 (4), pp. 361-385; JOVER, G. (1990) Notas para una historia de la Filosofía de la Educación en la Sección de Pedagogía de la Universidad Complutense de Madrid. *Actas del I Congreso Internacional de Filosofía de la Educación*, 2, 66-73; JOVER, G., LAUDO, X. y VILANOU, C. (2014) Juan Zaragüeta y los orígenes de la Filosofía de la Educación en España: un pedagogo entre dos mundos. *Revista Española de Pedagogía*, nº 258, p. 337.

ciencia de la educación, pedagogos, ¿para qué?, cuyo título recuerda muy a las claras el de Gusdorf, de quien cita el volumen VI de *Les sciences humaines et la pensée occidentale*, de 1973, pero no el que estamos presentando aquí.²³

Quienes, como estudiantes, leímos este libro también habíamos tomado contacto con otros ensayos, como uno de un entonces joven filósofo de la educación de la Universidad de Quebec (que fue alumno de Gusdorf en la Universidad de Laval) —Lucien Morin—, cuyo llamativo título —*Les charlatans de la nouvelle pédagogie* (1973)— nos había llamado la atención y que ponía todo su énfasis crítico en lo que denominó la “opininitis pedagógica”. Junto a algunas interesantes reflexiones, manifestaba ideas pedagógicas bastante reaccionarias y conservadoras. Igualmente, tuvimos la ocasión de acceder a las obras del filósofo de la educación francés Olivier Reboul —que también se lee poco hoy—, y que en algunos de sus libros cita a Gusdorf.²⁴ Reboul decía, y eso me interesó mucho al leerlo (y lo discutía a menudo con algunos de mis colegas), que “la filosofía de la educación no es la pedagogía. Tampoco es psicología infantil. Es una rama de la filosofía. La filosofía no tiene como objetivo el saber hacer, ni siquiera el saber, sino, ante todo, cuestionar todo lo que creemos poder saber”;²⁵ o sea, un ejercicio de problematización. De todos modos, para quienes estábamos muy verdes todavía en el ámbito de la Filosofía de la Educación, y sobre todo porque casi lo único que leíamos eran textos de los filósofos de la educación ingleses, de corte muy analítico²⁶,

23. Indudablemente, en este contexto socio-histórico, era necesario defender y sustentar la figura *profesional* del pedagogo, pues se jugaban muchas cosas en esa tentativa. Esto explica la afirmación siguiente, que desde luego no admitiría Gusdorf: “Los problemas que se producen en el aula y, en general, los planteados en los procesos de influencia educativa merecen ser atacados científicamente”. *La ciencia de la educación, pedagogos, ¿para qué?*, Madrid, Santillana, 1983, p. 15.

24. REBOUL, O. (1980) *Qu'est-ce qu'apprendre?*, París, Presses Universitaires de France, pp. 118-133.

25. REBOUL, O. (1981) *La philosophie de l'éducation*, París, Presses Universitaires de France, p. 5.

26. Tanto es así que algunos de nosotros tuvimos el atrevimiento de publicar un libro que, junto con algunos ensayos nuestros, incorporamos textos más o menos relevantes de filósofos de la educación ingleses (y también españoles, alemanes,

este tipo de obras nos proporcionaba un aire distinto en este entorno social, político y pedagógico.

Jóvenes como éramos, accedimos el libro de Gusdorf porque antes lo habían hecho algunos de nuestros profesores (más bien pocos) y, visto retrospectivamente, llegamos a percibir que estábamos en medio de generaciones en conflicto, cuyos motivos para discutir no eran los nuestros, pero que de algún modo heredábamos sin haberlos elegido. Estábamos nosotros, cada uno con sus propias inquietudes intelectuales e intereses investigadores, pero éramos objeto de ciertos reproches, revestidos “epistemológicamente”, por parte de los colegas de otros departamentos de la Facultad que, en ese preciso momento histórico, consideraban que la construcción de la pedagogía pasaba por la “ciencia” y no por lo que a nosotros nos estaba interesando y que tenía un perfil evidentemente filosófico. La antigua disciplina de la “Pedagogía General”, de tradición germana, había dado paso a una nueva disciplina, la “Teoría de la Educación”, instalada en la tradición anglosajona, un cambio (que en el fondo respondió a criterios más administrativos que de otra índole) que muy pocos se habían preocupado en justificar epistemológicamente con cierto detalle.²⁷ Pronto pudimos percibir que esos reproches que se nos hacía escondían otro tipo de motivaciones de carácter más bien ideológico, pues la cátedra de Filosofía de la Educación provenía de donde provenía, y además estrenábamos una democracia, por lo que había que poner el acento en los valores democráticos, la construcción de la ciudadanía, la formación de profesores como auténticos profesionales “reflexivos” y “críticos”, y un largo etcétera. El énfasis, entonces, parecía colocarse en la importancia que debía concederse a la autonomía de ese saber que tenía como objeto de conocimiento (científico) a la educación y, en consecuencia, a los métodos y a las tecnologías educativas, sobre cuya importancia ya se discutía por esas fechas. Lo que tratábamos de pensar algunos de nosotros —la idea de la educación como una ex-

franceses e italianos) que tuvimos que traducir nosotros mismos. *La filosofía de la educación en Europa*. Madrid, Dykinson, 1992.

27. Por ejemplo, TOURIÑÁN, J. M. (1987) *Teoría de la Educación: La educación como objeto de conocimiento*, Madrid, Anaya.

perencia— resultaba, pues, demasiado alejado de lo que entendían por “práctica” y sumamente cuestionable.²⁸

El perfil del pedagogo que se estaba forjando entonces —y este, me parece, es un punto central— tenía que ver con algo que el propio GUSDORF señala en el arranque de la conclusión de su libro:

Una pedagogía bien ordenada comienza por sí misma. Pero el error de la pedagogía del tipo usual es que no duda de sí misma. Detentadora de la verdad, se propone únicamente imponerla a los otros mediante las técnicas más eficaces. Le falta haber tomado conciencia de sí; haber hecho la prueba de su propia relatividad con respecto a la verdad, y haberse sometido a la crítica a sí misma.²⁹

Así pues, la lectura de ese ensayo de GUSDORF sobre los maestros y los discípulos contribuyó a la formación de muchos de quienes, como yo mismo, a la altura de comienzos de los años ochenta del siglo XX, iniciábamos nuestra andadura académica en Filosofía de la Educación. No puedo relacionarme con este libro sin evocar yo mismo a al-

28. En un ensayo muy leído y citado en su momento, y que lo sigue siendo ahora, Jorge Larrosa resume muy sintéticamente lo que a algunos de nosotros nos estaba interesando pensar: “La educación suele pensarse desde el punto de vista de la relación entre ciencia y técnica o, a veces, desde el punto de vista de la relación entre teoría y práctica. Si el par ciencia/técnica remite a una perspectiva positivista y cosificadora, el par teoría/práctica remite más bien a una perspectiva política y crítica. De hecho, sólo en esa última perspectiva tiene sentido la palabra ‘reflexión’ y expresiones como ‘reflexión crítica’, ‘reflexión sobre la práctica o en la práctica’, ‘reflexión emancipadora’, etc. Si en la primera alternativa, las personas que trabajan en educación son construidas como sujetos técnicos que aplican con mayor o menor eficacia las diversas tecnologías pedagógicas diseñadas por los científicos, los tecnólogos y los expertos, en la segunda alternativa, esas mismas personas aparecen como sujetos críticos que, armados de distintas estrategias reflexivas, se comprometen con mayor o menor éxito en prácticas educativas concebidas la mayoría de las veces desde una perspectiva política. Todo esto es suficientemente conocido, puesto que en las últimas décadas el campo pedagógico ha estado escindido entre los así llamados tecnólogos y los así llamados críticos, entre los partidarios de la educación como ciencia aplicada y los partidarios de la educación como praxis política, y no voy a abundar en la discusión. Lo que voy a proponer aquí es la exploración de otra posibilidad digamos que más existencial (sin ser existencialista) y más estética (sin ser esteticista), a saber, pensar la educación desde la experiencia”. LARROSA, J. (2003) *Experiencia y pasión*, en *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*, Barcelona, Laertes, p. 165.

29. GUSDORF, en esta misma edición, p. 303.

guno de mis antiguos profesores. José Manuel Esteve, por ejemplo, lo citaba a menudo en sus clases, y todavía recuerdo la última conversación telefónica que tuve con él, antes de su fallecimiento: “Despisto a la parca, me decía con su acento malagueño, leyendo y escribiendo”.

También recuerdo las clases, un poco caóticas, pero apasionantes al mismo tiempo, que impartía mi profesor de historia de la educación, Federico Gómez Rodríguez de Castro, que se había formado en Alemania, y que a menudo nos decía que el estudio implicaba solo dos cosas: “libertad y soledad”. Cuando pienso en él inmediatamente lo asocio a la benevolencia y a la calma; también al sentido del humor. Nos hablaba de sus años de aprendizaje allí, y también me veo a mí mismo escuchándole muy atento. Nos hablaba de historia de la educación (en realidad, de historia de las ideas educativas), y lo mismo nos citaba a Rousseau que a Goethe. Sobre todo a los alemanes. Todo era, como digo, un poco desordenado. Llevaba con él libros que nos mostraba y de los que nos leía algunos párrafos. No sabría decir exactamente qué aprendí con él, pero sí lo que me pasó: me condujo, probablemente sin proponérselo, a la lectura y al estudio. La sensación que tengo ahora es que ese profesor tiraba flechas al azar y a mí me clavó una. Después de las clases, me quedaba pensando que yo también quería ser profesor de universidad, y entonces me encerraba en la biblioteca para leer los libros que él citaba en sus clases. Lo recuerdo con inmensa ternura. Y al hacerlo puedo asentir y decir: él fue mi maestro.

El recuerdo de ese profesor que fumaba en pipa va unido al recuerdo del libro de Gusdorf, al que se añadiría, un poco después, mi primera lectura de Hannah Arendt: la edición francesa de *Entre el pasado y el futuro*, que llevaba por título *La crise de la culture*. También me llega a la memoria la primera vez que leí algo de Deleuze: fue su libro *Proust y los signos*. Lo leí rápido y fascinado. Muchísimas cosas se me escaparon de esa torpe primera lectura, pero quedé entusiasmado. Ese ensayo me llevó a leer el primer volumen de *En busca del tiempo perdido* de Proust, y buena parte del último: *El tiempo recuperado*. Más adelante supe que Proust escribió el primer volumen y, a continuación, el último. Así que, sin saberlo, había procedido como el autor los había escrito. Muchos años después los leí todos, y me que-

dé esclavo de sus páginas, completamente proyectado en las mismas inquietudes literarias del narrador, Marcel, que también era, como sentía que era yo, un aprendiz desatento.

Por una pedagogía de la pedagogía (y un poco de literatura)

¿Por qué leer, entonces, a Gusdorf y tomarse en serio su vibrante reflexión sobre los maestros y los discípulos? Intentemos abordar esta cuestión ahora. Una posible respuesta a esta pregunta sería la siguiente: precisamente por el fuerte contraste que sus reflexiones producen con respecto a nuestro propio tiempo. El decorado en el que habría que inscribir ahora sus pensamientos vuelve sumamente problemática la tarea de su análisis, e incluso su misma defensa, tal y como Gusdorf plantea esa relación entre maestros y discípulos. Al hablar de esta relación, y a pesar de las críticas que despliega a determinadas arrogancias pedagógicas, Gusdorf centra su discusión en aspectos que van más allá de lo que a la pedagogía le puede interesar tratar. Los temas de los que se ocupan las páginas de su libro introducen un gesto de lo más *inactual* dentro de la configuración del discurso pedagógico hoy dominante, inscrito como está en un tipo de organización social que responde a un modelo exclusivamente económico y productivista.

Para empezar, hay una especie de contradicción de base en ese tipo de discurso, que inmediatamente se constata, al leer este ensayo; pues sí, por una parte, se dice constantemente que el propósito de ese lugar llamado “escuela” es el aprendizaje de los alumnos, por otro lado, es evidente que esta función “educativa” hace ya mucho que se ha escapado de ese escenario. Progresivamente, se han ido instituyendo otras formas de aprendizaje “obligatorio” en la sociedad moderna; dispositivos y estratagemas de todo tipo hacen creer a la gente —como ya señaló Ivan Illich— que pueden aprender fuera del entorno escolar (lo cual es cierto sin duda), al margen del vínculo que une a profesores y alumnos: primero fue por medio de la televisión, y luego, a través de los ordenadores, en esa inmensa tela de araña que es la red. Ahora bien, lo que sí permanece es que el sistema educativo ha creado un tipo de alumno completamente acostumbrado al hecho

de que se le debe enseñar lo que aprende, aunque nada de lo que se les enseña deba, de hecho, ser tomado realmente en serio.³⁰

El contexto en el que inexcusablemente hay que situar el libro de Gusdorf es uno en el que, en nombre de la formación de profesionales competentes, expertos y especialistas, hemos defraudado a las nuevas generaciones haciendo lo peor que se puede hacer con los jóvenes: mentirles, al prometerles algo que nunca les podríamos dar, como por ejemplo trabajo, convenciéndoles, por ejemplo, de que el fin de los estudios superiores se encuentra en el mercado, y sugiriendo, de paso, que hablar del mercado es lo mismo que hablar de lo social. Se han confundido los fines de la formación con los del mercado; hemos infantilizado a nuestros estudiantes, les hemos *alumnizado* en nombre de la llamada sociedad del aprendizaje; hemos postsecundarizado la universidad y convertido nuestros centros de educación superior en escuelas sin profundidad en la formación que impartimos; hemos invalidado los espacios que hasta no hace mucho todavía servían para mantener conversaciones intelectualmente inquietantes en torno a una gran obra o un motivo cultural de cierta profundidad. Más o menos, y quizá exagerando los rasgos, esta es la situación. Podrían añadirse más elementos. Pero basta con lo dicho para decir que ser profesor o profesora no es desempeñar sin más un puesto de trabajo, sino *profesar* una vocación.

Gusdorf se muestra, naturalmente, muy crítico con los procesos de pedagogización de la sociedad y con arrogancias que provienen del mundo especializado de la educación, aunque su interés es mostrar que “la relación maestro-discípulo aparece [...] como una dimensión fundamental del mundo humano”. Más que una meditación sobre los métodos de enseñanza, lo que le interesa es una investigación que sería algo así como “una pedagogía de la pedagogía”: “La investigación de los procedimientos secretos en virtud de los cuales, al margen de todo contenido particular, se realiza la edificación de una personalidad, y se juega su destino”. Gusdorf es muy explícito al señalar

30. CAYLEY, D. (2018) *Conversaciones con Ivan Illich. Un arqueólogo de la modernidad*, Madrid, Enclave de Libros, p. 35.

que hoy tenemos cada vez más pedagogía y más pedagogos, pero también menos maestros.

La pedagogía inconsciente es la más eficaz [...] El primer maestro de todo el mundo es todo el mundo [...] Todo el mundo enseña a todo el mundo las actitudes y las conductas fundamentales que pautan la existencia primitiva [...] Toda la cultura se desarrolla en la presencia del presente; la palabra de los ancianos, de los padres es la única mensajera de los mitos que ponen en escena, día tras día, según liturgias familiares, las actividades de la comunidad [...] Época feliz, sin duda la única en la que la pedagogía no constituye un problema; edad de oro de una pedagogía sin pedagogos.³¹

Pese a la contundencia de sus observaciones críticas, Gusdorf es a la vez prudente en sus juicios: sería injusto, señala al final de su libro, dirigir a la pedagogía y a los pedagogos unos reproches que quizá no merecen, pues la crisis de la educación es, más bien, una consecuencia directa de la *crisis de la cultura*. La cultura general, cada vez más desprestigiada, parece más necesaria que nunca, viene a decir, para asegurar la coherencia de la imagen del ser humano y del mundo, en un universo que parece disociarse bajo la presión de exigencias contradictorias: “Es el maestro el que da a la cultura un aspecto personal. Es a la vez un *predecesor* y un *precedente*, un punto de referencia en la inmensidad”. En este sentido, el libro de Gusdorf es un potente ensayo filosófico, una muy lúcida reflexión de filosofía de la educación y una pertinente defensa del mundo de las ideas y de las humanidades, pero sin inocencias de ninguna clase. Recordemos que Gusdorf fue un interesado lector de Nietzsche, a quien cita en su libro, y eso no es cualquier cosa.

En el marco que acabo de referir, la idea de una presencia real entre profesores y alumnos, entre maestros y discípulos, parece haber perdido ya sus antiguas significaciones. Importa hoy menos el impacto formativo que tiene, para una subjetividad en transformación, una relación como ésta de la que habla Gusdorf, que el hecho de que, sea cual sea el tipo de relación que se establezca, las nuevas generaciones *aprendan*. Dentro de la llamada sociedad del aprendizaje, la figura del

31. GUSDORF, en esta misma edición, p. 268-269.

alumno que indudablemente destaca es la de un alumno “funcional”. Nada, o prácticamente nada, parece evocar ya lo que, en otro libro de la misma época —*Nous autres professeurs* (1969)—, decía Jacqueline de Romilly: “La hora de clase es como un oasis en la trama de los días: es una hora reservada para el conocimiento, a la verdad y a la inteligencia”.³² O, como escribió Georges Steiner: “Raras veces nos paramos a considerar las maravillas de la transmisión, los recursos de la falsedad, lo que yo llamaría —a falta de una definición más precisa y material— el *misterio* que le es inherente”.³³ Es de esas horas dedicadas a la inteligencia y el conocimiento, y también de ese “misterio”, de lo que el libro de Gurdorf precisamente da cuenta. Su pasión por lo autobiográfico —por ese encuentro con uno mismo que se desvía por el mundo— se instala, de algún modo, en este ensayo, así como su propia visión de lo que una filosofía de la verdad encarna: “Sólo podemos acceder a una verdad en situación, y la búsqueda en este sentido no terminará jamás. Todo individuo que se presente como portavoz de lo absoluto es culpable de falso testimonio; su pretensión muestra una contradicción en los términos”.³⁴

En este hermoso ensayo de Gurdorf se celebran al maestro y al discípulo, se elogia, sin inocencia ni sentimentalismo, el vínculo que les une. Los asuntos que se van recorriendo conforman toda una filosofía y una poética de este singular encuentro educativo que está mediado por el saber y la cultura: el encuentro del maestro como descubrimiento de uno mismo; las relaciones de dependencia en la relación maestro-discípulo; la enseñanza como deseo de lo imposible; la condición del discípulo, las seducciones y las traiciones, en fin, las patologías del magisterio. Al mismo tiempo también hay un cierto homenaje al espacio del aula donde maestro y discípulo se encuentran. Es aquí donde una existencia puede encontrar su orientación y sentido. Es un espacio tan real como físico, pero también, dicho en el sentido griego del término, espiritual. Allí un estudiante puede encontrarse con la parte de la herencia intelectual y moral que le corres-

32. ROMILLY, J. (1991) *Nous autres professeurs*, Paris, Éditions de Fallois, p. 33.

33. STEINER, G. (2003) *Lecciones de maestros*, Madrid, Siruela, p. 11.

34. GUSDORF, G. (2002) *Le Crépuscule des illusions*, Paris, La Table Ronde, p. 115.

ponde por mediación de sus maestros. Como decía María Zambrano, “tienen las aulas su vida propia, abiertas como están y vacías”.³⁵ El aula: lugar vacío y dispuesto a llenarse, espacio disponible, dispuesto a ser habitado de continuo. Es un espacio poético, pues en él se da lugar a la presencia plena de quienes la habitan: profesores, profesoras, jóvenes de ambos sexos. Un espacio dispuesto a la humanidad y a la humanización a través de los saberes que se transmiten, se dialogan, se conversan, leyendo, escribiendo, pensando.

Se ha sugerido que la defensa de la escuela, hoy, pasa por mantenerla de otro modo; y ese “otro modo” demanda abandonar la idea del aula como centro de lo escolar que, según cierta interpretación, constituye una pesada carga decimonónica absolutamente obsoleta e insostenible. Al escuchar este tipo de reivindicaciones siempre recuerdo un viejo ensayo de Michael Oakeshott, donde se dice que la educación

Comienza cuando la transacción se torna “educativa” y cuando aprender se convierte en estudiar para aprender en condiciones en las que se imponen instrucciones y limitaciones, lo que no es casual. Comienza cuando aparece un maestro que tiene algo para impartir que no está relacionado de manera inmediata con las carencias ni con los “intereses” que tiene el estudiante en ese momento.³⁶

Esa aversión hacia la escuela tiene muchas variantes y se enmascara de mil maneras. Hace olvidar a los artífices de semejante desprecio que ellos mismos son *de hecho* profesores, un producto de la escuela misma, y que van a diario a las aulas a enseñar cosas a sus alumnos. El aula escolar es un lugar apartado al que se va a aprender mediante el estudio, tal vez un lugar donde el heredero puede encontrar su herencia moral e intelectual, aunque “no en los términos en los que se usa en las ocupaciones y los compromisos cotidianos en el mundo exterior”.³⁷

35. ZAMBRANO, M. (2007) *Filosofía y educación. Manuscritos*, Málaga, Editorial Ágora, p. 68.

36. OAKESHOTT, M. (2009) *La voz del aprendizaje liberal*, Buenos Aires, Katz editores, p. 99.

37. *Ibid.*, p. 100.

En su novela *El profesor del deseo*, David Kepesh, que es profesor de literatura, sublima los poderes de seducción de los que hace gala en las mejores novelas que da a leer a sus alumnos, y subraya la importancia y singularidad de lo que puede llegar a pasar en un aula:

Me encanta enseñar literatura. Pocas veces me siento tan feliz y contento como cuando estoy aquí con mis páginas de anotaciones y mis textos llenos de marcas y con personas como ustedes. En mi opinión, no hay en la vida nada que pueda compararse a un aula. A veces, en mitad de un intercambio verbal —digamos, por ejemplo, cuando alguno de ustedes acaba de penetrar, con una sola frase, en lo más profundo de un libro—, me viene el impulso de exclamar: “¡Queridos amigos, graben esto a fuego en sus memorias!”. Porque una vez que salgan de aquí, raro será que alguien les hable o los escuche del modo en que ahora y se hablan y se escuchan entre ustedes, incluyéndome a mí, en esta pequeña habitación luminosa y yerma.³⁸

El profesor les está diciendo que eso que ocurre en el aula es algo único que *jamás* se repetirá. Y parece que sus palabras esconden otras cosas. Desde el momento en que una simple referencia a una obra mueve a uno de sus estudiantes a salir disparado a la biblioteca para llenar la mochila de los libros citados allí, la sensación es, casi de forma inmediata, la de estar a punto de ponerse a conversar con los muertos, pues en ese acto de lectura, cuando los libros comiencen a ser leídos, volverán a cobrar una nueva vida. Es algo único. No tiene precio. No se puede evaluar, ni medir, ni calcular. El maestro no se limita a enseñar una materia o unos contenidos. Enseña un amor: su amor por la materia, que al mismo tiempo que enseña, él o ella misma encarnan. Enseña la historia de amor que tiene con lo que transmite: las horas demoradas y solitarias de lectura y exilio estudioso, las notas de los cuadernos, los viajes y las andanzas. ¿Cómo incluir esto en alguna clase de “evaluación docente”, como ahora se la denomina?

En su hermosísima novela *Stoner*, John Williams lo expresa de este modo:

38. ROTH, Ph. (2012) *El profesor del deseo*, Barcelona, Debolsillo, p. 181.

Cuando daba clases, se encontraba de vez en cuando tan abstraído en su asignatura que se olvidaba de su insuficiencia, de sí mismo, e incluso de los alumnos que tenía enfrente. De vez en cuando se sentía tan arrebatado de entusiasmo que tartamudeaba, gesticulaba e ignoraba los apuntes de clase que normalmente guiaban sus discursos. Al principio le molestaban esos arranques, como si se tomara demasiadas confianzas con su asignatura, y se disculpaba con sus alumnos, pero cuando empezaron a reclamarle después de las clases, y cuando sus ejercicios empezaron a mostrar indicios de imaginación y la revelación de un amor vacilante, se animaba a hacer aquello a lo que nunca le habían enseñado. El amor a la literatura, al lenguaje, al misterio de la mente y el corazón manifestándose en la nimia, extraña e inesperada combinación de letras y palabras, en la tinta más negra y fría —el amor que había ocultado, como si fuera ilícito y peligroso, empezó a exhibirlo, vacilante en un principio, luego con temeridad y después con orgullo [...] Sospechaba que comenzaba, con diez años de retraso, a descubrir lo que era y lo que veía era, más o menos lo que había imaginado que sería. Sentía por fin que empezaba a ser profesor, lo cual era simplemente ser un hombre a quien el libro le dice la verdad, a quien se le concede una dignidad artística que poco tiene que ver con su estupidez, debilidad o insuficiencia como persona. Era un conocimiento que no podía expresar pero que le había cambiado y gracias al cual su personalidad se volvió inconfundible.³⁹

Mucho más que lo que irradie de las figuras del maestro o del discípulo, importa la luz que emana de lo que se coloca en medio de la relación que les une. Todo gira en torno a un deseo de saber. Y puesto que el maestro encarna ese saber que se coloca en medio de la relación, su intervención allí es fundamental: presume la posibilidad del desvelamiento, en el discípulo, de un sí mismo. El maestro es un mediador en su existencia. El maestro habla, y coloca en medio de la relación su palabra, su cuerpo y toda su pasión. Pero es asimismo un signo de contradicción para el joven. No está ahí para calmarle, sino para alterarle, para imponerle severas pruebas y ejercitaciones.

39. WILLIAMS, J. (2015) *Stoner*, Tenerife, Baile del Sol, pp. 102-103.

Es probable que el discípulo quede atrapado y seducido en esa red que el maestro ha tejido. Lo más difícil es procurar que el discípulo no se desvíe del camino que ha de emprender. El maestro está ahí para que no salga del asunto, para que se no se le esfume, y para que libremente se desplace en el interior del texto que están leyendo juntos, demorándose largamente en ese acto que pronto devendrá una experiencia lectora única. Ahora bien, pensar como el maestro, dice GUSDORF, no es todavía pensar. El trabajo más duro se reparte entre ambos, cada uno en su parcela. Es tentador buscar el amor de los discípulos, ser su confidente. Por eso observa GUSDORF que “la eterna tentación del maestro es enseñarse a sí mismo, dando así el cambio sobre la verdad y sobre sí”.

Podemos poner en relación estas cosas con algunas referencias literarias, para buscar nuevas resonancias. Algunas novelas de la literatura española, por ejemplo, dan cuenta de ese poder de mediación (y de influencia) de un adulto sobre una existencia en formación; por ejemplo, en *La voluntad*, la primera novela de Azorín. Toda la primera parte es algo así como una puesta en escena, en clave de ficción, de la intempestiva de Nietzsche *Schopenhauer como Educador*:

El maestro va y viene ante Azorín en sus peripatéticos discursos. Habla resueltamente. A través de la palabra energética, pesimista, desoladora, colérica, iracunda —en extraño contraste con su beata calva y plácida sonrisa— el maestro extiende ante los ojos del discípulo hórrido cuadro de todas las miserias, de todas las insanias, de todas las cobardías de la humanidad claudicante. La multitud le exaspera; odio profundo, odio tal vez rezago de lejanos despechos, le impulsa fieramente contra la frivolidad de las muchedumbres veleidosas. [...] Y a lo largo de la estancia recargada de libros, nervioso, irascible, enardecido, va y viene mientras sus frases cálidas vuelan a las alturas de una sutil y deprimente metafísica, o descienden flageladoras sobre las realidades de la política venal y de la literatura vergonzante. Azorín escucha al maestro. Honda tristeza satura su espíritu en este silencioso anochecer de invierno. Yuste pasea. A lo lejos suenan las campanas del santuario. Los opacos tableros de piedra palidecen. El maestro se detiene un momento ante Azorín

y dice: —Todo pasa, Azorín; todo cambia y perece. Y la substancia universal —misteriosa, incognoscible, inexorable— perdura.⁴⁰

El personaje de la novela —Azorín— no parece aceptar la derrota metafísica del pesimista Schopenhauer y se rebela contra su tiempo. Ha de refugiarse en su yo íntimo, que será su único asidero, mientras escucha, atento, al maestro. Su trato con él le va dando forma, aunque agudice más su inquietud y la torne más profunda:

Azorín va y viene de su cuarto a la biblioteca. Y esta ocupación es plausible. Azorín lee en pintoresco revoltijo novelas, sociología, crítica, viajes, historia, teatro, teología, versos. Y esto es doblemente laudable. Él no tiene criterio fijo: lo ama todo, lo busca todo. Es un espíritu ávido y curioso; y en esta soledad de la vida provinciana, su pasión es la lectura y su único trato el trato del maestro. Yuste va insensiblemente moldeando este espíritu sobre el suyo.⁴¹

Encontrarse con un maestro, con un profesor, hombre o mujer, a quien hemos elegimos como tal, significa encontrarse con una vocación, y es intentar ofrecer una respuesta a la pregunta ¿qué tipo de vida quiero llevar? Es tropezar con un mundo otro, un mundo que se ofrece para ser leído, escrito, interpretado. Pues un maestro arrastra consigo una biblioteca, unos modos de leer, de escribir, de pensar y de mirar. Y al acceder a ese mundo lo que acontece es que el discípulo, sorprendente y misteriosamente, se encuentra consigo mismo.

La importancia de los maestros: evocaciones, seducciones y traiciones

Entre los recuerdos más entrañables que un ser humano tiene, dirá Gusdorf al inicio de su libro, los escolares revisten una especial importancia en nuestras biografías y, de modo preferente, los que evocan el encuentro con los maestros. La relación maestro-discípulo ha inspirado testimonios de todo tipo, dando lugar a importantes creaciones filosóficas, literarias y también pedagógicas. Los interrogantes son

40. MARTÍNEZ RUÍZ, José Martín "Azorín" (1989) *La voluntad*, Madrid, Clásicos Castalia, p. 72.

41. *Ibid.*, p. 94.

Vista parcial del contenido del libro.

Para obtener el libro completo en formato electrónico puede adquirirlo en:

www.amazon.com
www.bibliotechnia.com
www.interebook.com
www.e-libro.net

MIÑO y DÁVILA
♦ EDITORES ♦