

# Agonía del eros y transmisión: maestros y discípulos en la universidad<sup>1</sup>

*José Bernardo San Juan*

*Centro Universitario Villanueva (España)*

## Resumen

Las nuevas tecnologías están produciendo cambios tan profundos en la universidad hasta el punto de transformar su propia naturaleza, por eso es preciso reflexionar sobre ella. En este texto se estudia un aspecto esencial de la institución: la relación entre maestro y discípulo. Se toman como base el modelo universitario orteguiano y la esencia de esa relación según es descrita por George Steiner. De acuerdo con la teoría de la “Agonía del Eros” expuesta en los últimos años por Byung-Chul Han se analiza el momento actual –momento de crisis en esa relación– y se proponen medidas para recuperarla.

**Palabras clave:** Byung-Chul Han, José Ortega y Gasset, George Steiner, maestros-discípulos, filosofía de la educación.

## Agony of the Eros and Transmission: Teachers and Disciples in the University

### Abstract

The new technologies are producing changes in university to the point of transforming its very nature, therefore it is necessary to reflect on what the university is. The relationship between master and disciple in this text an essential aspect of the institution is studied. Ortega’s university model and

the essence of that relationship as is described by George Steiner are based. According to the theory of “Agony of Eros” exposed in recent years by Byung-Chul Han it analyzes the current time-moment of crisis in the relationship-and propose measures to recover it.

**Keywords:** Byung-Chul Han, José Ortega y Gasset, George Steiner, Masters-Disciples, Philosophy of education.

## 1. INTRODUCCIÓN

Desde hace unos años los estudios en torno a la “innovación docente” se han incrementado hasta el punto de que la bibliografía ya es inabarcable. Por lo general son trabajos que suelen hacer hincapié en la incidencia que las TIC tienen en la educación y buscan, a través de ellas, la forma de optimizar el proceso de transmisión de conocimientos. Frente a otros cambios operados históricamente en el modelo de educación universitaria, la transformación que están imponiendo las nuevas formas de comunicación –no sólo en la educación sino en la organización social y hasta en la propia psicología de las personas– es de tal magnitud que se corre el riesgo de pasar de una “innovación” a una “refundación” de la propia institución universitaria.

Por estas razones es urgente iniciar en paralelo una línea de investigación que aborde qué es lo que se entiende por educación universitaria y cuáles son, por decirlo así, las líneas rojas que no deben ser franqueadas. En este trabajo se ofrecen algunas reflexiones sobre uno de los elementos que tradicionalmente ha configurado esta institución: la relación maestro-discípulo. Se trata de un texto, por tanto, de principios, de filosofía del acto educativo. En tanto que estas líneas constituyen un viaje al nervio de la universidad habrán de pasarse por alto –por razones de economía del espacio– cuestiones que, de hecho, merecen más explicación.

El artículo está estructurado en tres partes: primero se expondrá el sentido de la relación maestro-discípulo de acuerdo con una concepción orteguiana de la universidad y de acuerdo con las tesis de George Steiner; en segundo lugar –y a partir de los ensayos del autor coreano Byung-Chul Han– se hará una reflexión sobre el momento actual y, por último, y de acuerdo con los dos puntos anteriores, se propondrán unas conclusiones prácticas.

## 2. LA UNIVERSIDAD DE ORTEGA Y GASSET

Para Ortega la universidad tenía una triple misión: debía conferir “conocimientos profesionales” que permitieran, desde una óptica instrumental, el desempeño de un trabajo. Además se debían enseñar los rudimentos para la investigación: cualquier egresado tendría que poder profundizar en sus estudios. Y en tercer lugar la universidad debía de transmitir una cosmovisión, un “sistema de ideas sobre el mundo y la humanidad”, un “repertorio de convicciones” con el que “dirigir efectivamente su existencia” (Ortega y Gasset, 1976).

Ortega denunció que la tercera misión, que había sido la más importante en un principio, estaba siendo dejada de lado. Era aquel un olvido penoso ya que, según repitió en más de una ocasión, forma parte de las primeras percepciones de la madurez personal la de saberse “arrojado en una selva” donde uno se encuentra perdido. Por eso, el hombre en su primera madurez –a los 18 años– trabaja:

Por encontrar en la selva vías, caminos; es decir: ideas claras y firmes sobre el universo, convicciones positivas sobre lo que son las cosas y el mundo. El conjunto, el sistema de ellas, es la cultura en el sentido verdadero de la palabra (Ortega y Gasset, 1976: 39).

Y a la transmisión de esta cultura se debían dedicar, muy principalmente, los años de la universidad. Se trataba de conformar la personalidad de los estudiantes: su manera de entender el mundo, las instituciones políticas y la sociedad, la educación de la afectividad y una forma de ser que les permitiera continuar con el aprendizaje en el futuro. Esta conformación supone, pues, la transmisión de unos contenidos pero también se refiere a una actitud ante la realidad y, además, en modo alguno violenta la libertad de los estudiantes.

Desde esta concepción orteguiana se comprende la necesidad de que la relación maestro-discípulo surja en el ámbito de los estudios universitarios. Si la primera y la segunda misión podrían desempeñarse sin ella, la tercera –aquella que Ortega entendía como primordial– sólo se podría llevar a cabo –y esta es una de las tesis de este artículo– desde el ámbito de la relación de carácter personal entre profesor y alumno. La “manera de estar en el mundo” se transmite mediante materias regladas en planes de estudio pero también mediante la relación con los maestros. No hay transmisión de cultura –en el sentido orteguiano del término– sin

el desarrollo de un trato especial, de una cierta connaturalidad –que es amorosa y tiene un carácter dialéctico, según se verá– entre el maestro y el discípulo.

Al hablar de maestros y discípulos no se hace referencia a grandes personalidades y a alumnos que siguieron su estela académica. Debe entenderse esta relación en un sentido lato: un profesor que enseña competentemente los contenidos, con capacidad de asombro y seducción, y un alumno que asiste a sus clases.

Es preciso, en efecto, que se despierte un asombro del alumno hacia el profesor, asombro que posibilite el establecimiento de una admiración hacia lo que es digno y hermoso, que haga posible una *imitatio*, no de los aspectos accidentales o de los modos de decir (aunque muchas veces también) sino de la actitud de aprehensión de la realidad. Alcibiades, en uno de los primeros y más célebres testimonios de un discípulo, no dudó en describir la fealdad de Sócrates y, a la vez, en hacerse eco de sus poderes de seducción, de cómo nadie podía rechazar el proverbial hechizo de su personalidad:

Quando le escucho mi corazón da muchos más brincos (...) y se derraman mis lágrimas por efecto de sus palabras, y veo que a muchísimos otros les pasaba lo mismo. En cambio, cuando escuchaba a Pericles y a otros buenos oradores, estimaba que hablaban bien pero jamás me pasó nada semejante, ni se turbaba mi alma, ni se irritaba ante la idea de que me encontraba en situación de esclavitud (Platón, 1972: 592).

Esa seducción, dirá Steiner, “va mucho más allá de las palabras y trampas dialécticas de Sócrates. Es un compuesto indefinible, espiritual y carnal” (Steiner, 2011: 9).

### **3. MAESTROS Y DISCÍPULOS: LA EXPERIENCIA DE GEORGE STEINER**

Precisamente George Steiner dedicó un estudio, al final de su extraordinariamente rica vida académica, a tratar de comprender las relaciones con sus propios discípulos. Se trata del volumen *Lecciones de los Maestros*. Es un libro a mitad de camino entre el ensayo y la investigación histórica; allí se analiza cómo habían sido las relaciones de los discípulos y los grandes maestros de la historia y a partir de ello se establecen

tipologías de relaciones. Ese tratado está atravesado por tres elementos que, aunque no son calificados explícitamente así, se exponen como principios comunes en todo verdadero aprendizaje: la transmisión en tanto que seducción y acto de amor, la relación dialéctica entre maestro y discípulo y, como conclusión a ambas, el misterio que atraviesa cualquier acto educativo.

En la medida en que desde la universidad se transmite una forma de vivir en el mundo, la educación es transformadora, incitadora de comportamientos, constructora de caracteres. Y esto sólo se puede llevar a cabo desde la ejemplaridad del maestro, desde la admiración del discípulo y muchas veces desde la imitación. Es condición de posibilidad para que tenga lugar esa transformación que exista una atracción –una seducción– y que surja, por tanto un Eros. Steiner es muy claro al respecto:

El erotismo (...) está entretejido con la enseñanza, con la fenomenología del Magisterio y el discipulazgo. Este hecho elemental ha sido trivializado por una fijación en el acoso sexual. Pero sigue siendo esencial. ¿Cómo podría ser de otro modo? El pulso de la enseñanza es la persuasión. El profesor solicita atención, acuerdo y, óptimamente, disconformidad colaboradora. Invita a la confianza: “sólo se puede cambiar amor por amor y confianza por confianza”, como dijo Marx, con idealismo, en sus manuscritos de 1844. La persuasión es tanto positiva –“comparte esta habilidad conmigo, sígueme en este arte y en esta práctica, lee este texto”– como negativa –“no creas esto, no malgastes tiempo y esfuerzo en aquello”. La dinámica es la misma: construir una comunidad sobre la base de la comunicación, una coherencia de sentimientos, pasiones y frustraciones compartidas. En la persuasión, en la solicitud, aunque sea del género más abstracto y teórico –la demostración de un teorema matemático, la enseñanza del contrapunto musical–, 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 (Steiner, 2011: 12).

Además, la relación entre maestro y discípulo es siempre dialéctica: ambos se ven afectados. Los contenidos propios de las dos primeras misiones de la universidad son, por norma general, de carácter objetivo (los métodos de investigación o cualquier contenido técnico) y, por tanto, su enseñanza no precisa que se establezca una relación horizontal

sino puramente vertical: quien tiene los conocimientos los transmite de la mejor forma posible. No sucede lo mismo cuando se habla de la tercera misión: no hay una forma “científica” de estar en el mundo; cualquier teoría general, por naturaleza, es un principio y es, por tanto, indemostrable. Es célebre el artículo “El final de la teoría” en el que Chris Anderson, editor de la revista *Wired*, exponía cómo el volumen creciente de datos que, gracias precisamente a las nuevas tecnologías, se pueden manejar, nos permitiría olvidarnos de las teorías: con esos datos debidamente estudiados sería fácil extraer probabilidades, patrones adecuados de conducta para cada circunstancia (Anderson, 2008). Sin embargo lo que en realidad demuestra el aluvión creciente de datos es la necesidad, más acuciante que nunca, de un principio previo, de una narración que confiera significado a esas probabilidades que la “ciencia google” extrae. En el fondo del pensamiento de Byung-Chul Han –a quien se hará referencia próximamente– late también este convencimiento:

La teoría es más que un modelo o una hipótesis que pueda verificarse (...). Teorías fuertes como, por ejemplo, la Teoría platónica de las ideas o la Fenomenología del Espíritu de Hegel no son modelos que puedan sustituirse por el análisis de datos. Allí está, como fondo, un pensar en sentido enfático. La teoría constituye una decisión esencial, que hace aparecer el mundo de modo completamente distinto (...). Es una decisión primaria, primordial, que dictamina qué es pertinente a algo y qué no lo es (Chul Han, 2014: 42).

De alguna manera siempre que se transmiten estos “contenidos teóricos” se hace desde la horizontalidad. El maestro no muestra contenidos sino que se muestra a sí mismo, en un desvelarse que siempre es misterioso y que es su propia forma de estar en el mundo. Y el discípulo requiere una apertura que también es un desvelamiento y que, a su vez, transforma al maestro. Todos son, en algún sentido, maestros y discípulos. Steiner lo expresa brillantemente:

Las artes y los actos de enseñanza son, en el sentido propio de este término tan denostado, dialécticos. El maestro aprende del discípulo y es modificado por esa interrelación en lo que se convierte, idealmente, en un proceso de intercambio. La donación se torna recíproca, como sucede en los laberintos del amor. “Cuando soy más yo es cuando soy tú”, como dijo Celan (Steiner, 2011: 11).

Por estas cuestiones, en el fondo de la relación entre maestro y discípulo existe un misterio. El misterio que siempre es inherente a ese proceso de interacción con el otro –proceso que es Eros– y el misterio de qué legitima a una persona como maestro: no hay certificaciones de calidad, en este sentido, que habiliten a un profesor para serlo; y sin embargo ésta es su más alta vocación. En el trasfondo de estas cuestiones se encuentra también el problema clásico sobre si los maestros deben recibir dinero por su trabajo. Pero no es este el momento de tratarlo. Steiner se plantea como razón fundamental de sus estudios sobre educación, la existencia de este enigma:

Raras veces nos paramos a considerar las maravillas de la transmisión, (...) lo que yo llamaría –a falta de una definición más precisa y material– el misterio que le es inherente. ¿Qué es lo que confiere a un hombre o a una mujer el poder para enseñar a otro ser humano? ¿Dónde está la fuente de su autoridad? (Steiner, 2011: 10).

#### **4. BYUNG-CHUL HAN Y LA AGONÍA DEL EROS**

Antes de proseguir es conveniente una recapitulación. Al comienzo se explicaba que las nuevas tecnologías estaban operando un cambio tan profundo en el modelo universitario que se corría el riesgo de perder las esencias. Por ello era adecuado escribir textos que recordaran cuáles y cómo habían sido los pilares de la universidad. En este trabajo se abordaría uno de ellos: la relación maestro-discípulo. Relación cuyo sentido se ha señalado de acuerdo con el modelo de universidad clásico orteguiano. Allí los alumnos recibían formación profesional, formación investigadora y formación sobre cómo ser y estar en el mundo. Esta última misión difícilmente sería posible sin una relación personal, horizontal y dialéctica, entre maestro y discípulo.

Llegados a este punto es el momento de decir que es un hecho de experiencia la constatación de una crisis en el modelo de relación entre maestros y discípulos. En las facultades contemporáneas se ha generado una anomia en muchas de las relaciones. Aunque no es necesario ser dramático al respecto: basta una visión histórica para encontrar momentos similares al de hoy. Steiner, que es dado a ser tajante en muchos de sus juicios, también ha dejado escrito que confía en que de una u otra forma el modelo seguirá vigente por cuanto “no puede haber sistema familiar ni social, por aislado que

esté y por rudimentario que sea, sin enseñanza y discipulazgo, sin magisterio y aprendizaje consumados” (Steiner, 2011: 12).

Las siguientes páginas se dedicarán a ofrecer una teoría sobre esa crisis. Para ello se aplicará el diagnóstico –agonía del Eros– que el pensador coreano Byung-Chul Han ha realizado recientemente a propósito de las relaciones amorosas en la contemporaneidad (Chul Han, 2014). Puesto que la relación maestro-discípulo es también una relación amorosa, el juicio del profesor coreano se puede aplicar, al menos parcialmente. Conviene aquí recordar que fue Ortega quien dejó escrito que sería un error aislar cualquier análisis acerca de la universidad de la sociedad en la que ésta se da; la universidad “depende del aire público”, decía (Ortega y Gasset, 1976: 31). Y conviene recordar también que el diagnóstico que se ofrecerá en las próximas páginas no pretende describir la totalidad universitaria sino que hace referencia a tendencias generalizadas. Se ofrece, por decirlo así, una verdad descriptiva de una mayoría sociológica.

Las primeras obras de Byung-Chul Han se publicaron originalmente en alemán. Al poco aparecieron en España donde conocieron un cierto éxito hasta el punto de que en un breve lapso se tradujeron varios ensayos más, entre los que se encontraba *La agonía del Eros*. Aunque coreano, Chul Han se ha formado en Alemania y allí ejerce de profesor de Filosofía y Teoría de la Cultura. Como especialista en la filosofía heideggeriana –y hegeliana– sus reflexiones contienen categorías propias de los escritos de estos autores. La obra de Chul Han está compuesta por una serie de tesis, interrelacionadas pero no jerarquizadas. Se asemejan a esos arcos usados en algunas arquitecturas en los que cada piedra sujeta a la siguiente, es necesaria para que el arco no se derrumbe y tiene igual importancia que las demás. En esta clase de sistemas exponer varias ideas permite comprender mejor cada una de ellas así como advertir la solidez del planteamiento.

El pensamiento chulhaniano se fundamenta en la contraposición entre positividad y negatividad. Concretamente –y de acuerdo con sus tres análisis más célebres (*La sociedad del cansancio*, *La sociedad de la transparencia* y *La agonía del Eros*)– el hombre contemporáneo se ha sustraído de la negatividad del otro (provocando que el Eros agonice), de la negatividad de la prohibición (produciendo una sociedad del rendimiento, que es una sociedad del cansancio) y de la negatividad de la verdad (produciendo la sociedad de la transparencia). En sustancia, al hablar de “eliminación de la negatividad” el autor se refiere a que se ha ero-



sionado aquello que es externo y diferente al individuo: la sociedad misma, la muerte y lo doloroso, la contemplación, todo lo que sea “otro”. Y la razón de esa eliminación tiene que ver con la lógica que impone el canon neoliberal según la cual lo preponderante es la producción y el consumo. Para lo que conviene a estas páginas se hará referencia sólo a tres aspectos de su pensamiento: a la erosión del otro, a la sociedad del rendimiento y a la teoría de la “mera vida”.

En el caso de *La agonía del Eros* se ofrece una explicación a la crisis del amor. Si bien algunos pensadores la han atribuido a causas como la creciente libertad o el exceso de racionalización, Byung-Chul Han la atribuye a la *erosión del otro*. El amor se dirige a un “otro” cuya característica esencial es precisamente ser distinto –ser otro– del yo original; para que pueda haber Eros se precisa una “exterioridad” con respecto al sujeto amante. La negatividad en este caso se refiere a que el otro sea otro, a que sea completamente distinto, a que de alguna forma no se pueda hablar de él y, por tanto, a que esté en un “no lugar” –de Sócrates se decía que era el *atopos*, el que no tiene un lugar: “la atopía del otro se muestra como la utopía del Eros” (Chul Han, 2014: 11).

De acuerdo con esta lógica, el Eros saca a uno de sí mismo y lo conduce al otro: “la verdadera esencia del amor consiste en renunciar a la conciencia de sí mismo, el olvidarse de sí en otra mismidad” (Chul Han, 2014: 25). Se trata de un proceso en el que ciertamente se muere en lo otro, pero a este muerte le sigue un retorno hacia sí. Y el “retorno reconciliado desde el otro hacia sí es todo menos una apropiación violenta (...). Es más bien el don del otro” (Chul Han, 2014: 25). Al comienzo de esta exposición se decía que la crisis del amor se debía a una erosión del otro, con todo lo que, según lo expuesto, eso significaría. Para comprender las razones de esa crisis es preciso abordar el siguiente punto.

En paralelo a esta reflexión, el autor coreano explica cómo hemos pasado de una sociedad de la disciplina –usando el término en el sentido de Michel Foucault (Foucault, 2005, 2006 y 2007)– a una sociedad del rendimiento. En la sociedad de la disciplina había una negatividad manifestada en que de forma extrínseca se regulaban las costumbres, los hábitos y las prácticas productivas: por medio de instituciones disciplinarias se estructuraba el terreno social y se presentaban razones adecuadas para seguir con ciertos modos de hacer, para delimitar una ética social y una forma de relacionarse. En cambio, en la sociedad que surge con el régimen neoliberal –la sociedad del rendimiento– desaparece esa negativi-

dad puesto que lo que prima en ella es la completa libertad y “el sujeto de rendimiento está libre de un dominio externo que lo obligue a trabajar o incluso lo explote” (Chul Han, 2012: 31). Es libre, por tanto, pero se trata de una libertad paradójica porque aunque el sujeto no está condicionado por nada, vive, a cambio, bajo el imperativo del éxito, que es, por decirlo así, el “paraíso neoliberal”. En esta sociedad cada uno es empresario de sí mismo, lo cual acaba siendo mucho más eficaz para el rendimiento que la propia esclavitud. El individuo no está sometido a nadie sino que es él mismo el desarrollo de un proyecto. Resultado de esta forma de ser es la generalización de categorías económicas para el día a día: se busca un “interés” y una “utilidad”, se aprende a “venderse”, a ser “productivos”, “competentes” y a lograr un máximo “rendimiento”, una “optimización de los recursos”, etc.

En la sociedad del rendimiento el éxito es una auto-imposición y el único responsable de no obtenerlo es uno mismo, de ahí, dice el autor coreano, que estemos también en la sociedad de la depresión, de la frustración (el deprimido está agotado de sí mismo), en una sociedad de enfermedades por positividad, de enfermedades auto-infligidas. Además, el éxito como finalidad convierte lo exterior en medio para conseguir algo, en producto susceptible de ser consumido. Pero lo esencial del otro, del otro atópico, es que no se puede consumir, que no se puede poseer. Es incompatible con cualquier amor que el otro sea una mercancía; el otro atópico es negatividad y esa negatividad se sustrae del consumo. Por esta razón no se puede amar al otro despojado de su alteridad, solo se puede consumir. En ese sentido, el otro contemporáneo ya no es una persona. De acuerdo con estas dos premisas es fácil comprender las razones de la mencionada *erosión del eros*: “El neoliberalismo, con sus desinhibidos impulsos del yo y del rendimiento es un orden social del que ha desaparecido el Eros” (Chul Han, 2014: 22).

En tercer lugar, y como descripción de la actitud necesaria para salir hacia el otro, Chul Han expone lo que se puede conocer como “teoría de la mera vida”. De acuerdo con la dialéctica hegeliana del amo y el esclavo, para que el esclavo se liberara del dominio de su amo, era precisa una rebelión cuyo riesgo era notable. Para rebelarse el esclavo debía preferir su libertad a la posibilidad de la muerte. El dinamismo de salida del esclavo exigía sobreponerse al miedo de los riesgos. Si no conseguía ese ímpetu, se permanecería como al principio, siendo esclavo y aferrado a la “mera vida”. El capitalismo, dice el autor coreano, “absolutiza la mera

vida” (Chul Han, 2014: 23), evita la muerte que significa salir hacia el otro, la muerte que es precisa para afrontar cualquier negatividad y la muerte que significa buscar la vida buena y no el éxito.

La conclusión de estos tres puntos es clara:

El amor se positiva hoy para convertirse en una fórmula de disfrute. De ahí que deba engendrar ante todo sentimientos agradables. No es una acción ni una narración, ni ningún drama, sino una emoción y una excitación sin consecuencias. Está libre de la negatividad de la herida, del asalto o de la caída. Caer (en el amor) sería ya demasiado negativo. Pero precisamente esta negatividad constituye el amor: “el amor no es una posibilidad, no se debe a nuestra iniciativa, es sin razón, nos invade y nos hierde”. La sociedad del rendimiento, dominada por el poder, en la que todo es posible, todo es iniciativa y proyecto, no tiene ningún acceso al amor como herida y como pasión (Chul Han, 2014:17).

## **5. CONCLUSIONES: MAESTROS Y DISCÍPULOS HOY**

Se ha dicho que el modelo de relación maestro-discípulo pasaba por un momento de crisis en la universidad y se ha visto también que esa relación tenía el sentido fundamental de mostrar al alumno un modo de ser y de estar en el mundo, una “teoría”. De acuerdo con el pensamiento chulhaniano recientemente expuesto se podría ofrecer una explicación a la crisis: el alumno que ingresa en la universidad no se siente perdido, no participa de esa percepción –a la que hacía alusión Ortega– de estar arrojado en el mundo. El alumno nuevo tiene una meta autoimpuesta que es el éxito, que es tener un buen trabajo, destacar sobre los demás, lograr un sueldo adecuado, ser bueno en su profesión: no siente, por decirlo así, la herida de un vacío ni tiene necesidad alguna de salir de su status, de su “mera vida”. Está en un aislamiento anti-erótico: “el hombre actual permanece igual a sí mismo y busca en el otro tan solo la confirmación de uno” (Chul Han, 2014: 21).

Y al profesor le sucedería lo mismo pero desde el lado inverso: no siente necesidad de ser maestro por la sencilla razón de que no tiene nada que enseñar al respecto. Su misión consiste en explicar aquello para lo que ha sido contratado de la mejor manera posible y todo ello de cara a la máxima competencia en el desempeño profesional y a la máxima efica-

cia del alumno en el mercado. Cualquier otro contenido sería disfuncional y correspondería al psicólogo o al psiquiatra, máximas instancias reparadoras en la sociedad del rendimiento.

Obsérvese que la imposición del éxito como imperativo de la propia libertad constituye en sí mismo una “teoría fuerte” en el sentido que se apuntaba al comienzo de este artículo. Pero se trata de una “teoría muda” porque de hecho es una manera de estar en el mundo que nunca se explicita como tal, que no se anuncia a sí misma. Falta autoconciencia de ella. Es una teoría real, omnipresente y transmitida desde las instancias sociales de formación —y en los discursos públicos y políticos— a cada uno de los nuevos alumnos, pero de forma soterrada. En este sentido se debe decir que el planteamiento neoliberal, entendido tal y como aquí se ha enunciado y en su sentido más radical, es incompatible con la universidad orteguiana.

De acuerdo con este análisis se pueden proponer varias medidas que favorezcan la relación entre maestro y discípulo. En este artículo se propondrán cuatro. Son propuestas encaminadas a estimular la aparición de esta relación y debe tenerse en cuenta que son sólo eso “estimulantes”: el Eros en tanto que libre y personal puede darse aun en las más adversas circunstancias y no aparecer en las más favorecedoras. Las medidas son las siguientes:

- a) Fomentar la presencialidad de la universidad. Las TIC ofrecen posibilidades reales de formación a distancia. Es innegable que esas nuevas formas de enseñanza conllevan una serie de ventajas que, en muchos casos, han supuesto un salto de calidad en la transmisión de conocimiento. El abaratamiento de la formación anejo a la no presencialidad ha significado, de hecho, una democratización gracias a la cual personas sin recursos —o alejadas geográficamente— han tenido acceso a lo que hasta ahora estaba prohibido para ellas. El acceso libre de muchos de esos contenidos los ha purificado, los ha hecho entrar en competencia y en no pocos casos ha supuesto una mejora en la calidad media de los propios contenidos. Hay determinadas materias, además, cuya naturaleza se explica mejor de forma no presencial y hay posibilidades tecnológicas que ayudan a afianzar mejor los conocimientos de asignaturas que sí exigen presencialidad. Todo ello es cierto y sería necio no tratar de potenciarlo, pero también lo es que una universidad en la que por completo haya desaparecido el cara a cara del alumno con el profesor, en la que la relación maestro-discípulo sea inexistente o sólo sea posible por la mediación de la comuni-

cación mediada tecnológicamente, ha perdido—o ha minimizado hasta extremos muy alarmantes— la posibilidad de mostrar a sus alumnos qué hacen en este mundo.

- b) Evitar el exceso de alumnos en las aulas. El hábitat natural donde se encuentran maestro y discípulo son las aulas. El escenario de la seducción tiene lugar ahí y el ambiente ideal para que tenga lugar esa relación es aquel en el que puede darse un conocimiento personal de acuerdo con la naturalidad de las relaciones. Aquello que comúnmente se conoce como “masificación” de las aulas resta, por pura probabilidad, las opciones de que los alumnos puedan conocer a los profesores; se trata de una cuestión material: no sólo es más difícil que se dé, es que sencillamente no hay tiempo para ello.
- c) Urge la necesidad de que se les recuerde a los profesores—por medio de seminarios específicos o de lecturas— la misión y el quid de su vocación docente. Los maestros deben ser tales. Es preciso, por seguir usando la terminología chulhaniana, que descubran de nuevo la pasión por transmitir “pensamiento fuerte” y por transmitir el amor hacia el respeto escrupuloso de la realidad. Deben tomar conciencia de que en un clima social adverso lo que permitirá la apertura del alumno a la negatividad, lo que les hará salir de su aislada positividad es, según dice el pensador coreano, un “apocalipsis” (Chul Han, 2014: 11).

Para provocar esa “revolución personal” los maestros deben recuperar su misión de seductores, y esto en forma eminente: deben ser los iniciadores del Eros, los que les “inciten a morir”. Forma parte de esta misión que los alumnos tomen “conciencia de clase”, es decir, adviertan su situación de estar en medio de una selva, puesto que ese desvalimiento, ese no ser suficientes a sí mismos, es la condición de posibilidad del Eros.

- d) Contar teorías sin ser “desactivadas”. Al principio de este artículo se dejó escrito que las teorías se transmiten con asignaturas regladas y con relaciones personales. Por medio de la lectura y de la transmisión en las aulas también se entra en relación con el escritor o con el autor del que se trate en las clases: hay otro tipo de Eros entre autor y lector. Y por medio de ese Eros tan especial—piénsese, por ejemplo, en Dante y Virgilio— se dan maduraciones efectivas. Los caminos del Eros son múltiples<sup>2</sup>. Se debe fomentar el enfrentamiento de los alumnos con formas fuertes de pensamiento. Y esto debe ser hecho sin caer en

lo que se ha definido como “desactivación”: la forma liberal de la cultura impone una igualación de cada uno de los autores y de cada uno de los pensamientos. Si el profesor no trasmite su forma de ver el mundo, si no se ofrece una jerarquía, si no se exponen unos principios, una narración en primera persona se estaría, de nuevo, evitando mostrar caminos a quien se encontraba perdido.

### Notas

1. Este trabajo pudo llevarse a cabo gracias a la estancia que como profesor investigador desarrollé en el COPUB de la Universidad de Belgrano (Argentina) en julio y agosto de 2015.
2. Sobre la lectura como relación personal y sobre el Eros con los autores de los libros véase el ensayo “Ese vicio todavía impune”, escrito por Michel Crépu y contenido en el volumen de George Steiner *El silencio de los libros*. Y sobre lo que se ha denominado “desactivación” véase el volumen *La tristeza del Mundo* y el texto “Un bachillerato como Dios manda” ambos firmados por Enrique Andrés Ruiz.

### Referencias Bibliográficas

- ANDERSON, Chris. “El final de la teoría”. **Wired**. 16.07.2008. Disponible en [http://archive.wired.com/science/discoveries/magazine/16-07/pb\\_theory](http://archive.wired.com/science/discoveries/magazine/16-07/pb_theory)
- ANDRÉS RUIZ, Enrique. 2011. **La tristeza del mundo. Sobre la experiencia política de leer**. Ed. Encuentro. Madrid (España).
- ANDRÉS RUIZ, Enrique. 2012. Un bachillerato “como Dios manda” (I). **Ambos Mundos**. Disponible en <http://revista.unir.net/2-uncategorised/1421-un-bachillerato-como-dios-manda-i>. Consultado el 7 de agosto de 2015.
- ANDRÉS RUIZ, Enrique. 2012. Un bachillerato “como Dios manda” (y II). **Ambos Mundos**. Disponible en <http://revista.unir.net/2-uncategorised/1422-un-bachillerato-como-dios-manda-y-ii>. Consultado el 7 de agosto de 2015.
- CHUL HAN, Byung. 2012. **La sociedad del cansancio**. Ed Herder. Barcelona (España).
- CHUL HAN, Byung. 2013. **La sociedad de la transparencia**. Ed Herder. Barcelona (España).

- CHUL HAN, Byung. 2014. **La agonía del Eros**. Ed Herder. Barcelona (España).
- CRÉPU, Michel. 2015. “Ese vicio todavía impune”, en STEINER, G. **El silencio de los libros**. Madrid (España).
- FOUCAULT, Michel. 2005. **El poder psiquiátrico**. Ed. Akal. Madrid (España).
- FOUCAULT, Michel. 2006. **Seguridad, territorio, población**. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires (Argentina).
- FOUCAULT, Michel. 2007. **El nacimiento de la biopolítica**. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires (Argentina).
- ORTEGA Y GASSET, José. 1976. **Misión de la Universidad**. Ediciones Revista de Occidente. Madrid (España).
- PLATÓN. 1972. **Obras Completas**. Ed Aguilar. Madrid (España).
- STEINER, George. 2011. **Lecciones de los Maestros**. Ed. Siruela. Madrid (España).