

ESTUDIOS FILOSÓFICOS

**JUAN MANUEL ALMARZA MEÑICA OP
(1945-2020)**

ESTUDIOS FILOSÓFICOS

La Revista ESTUDIOS FILOSÓFICOS,
fundada en 1952, es una publicación cuatrimestral del Instituto Superior de Filosofía, de Valladolid.

CONSEJO DE REDACCIÓN

Sixto J. Castro (*Universidad de Valladolid*)
Fernando Vela López (*Instituto Superior de Filosofía*)
Justino López Santamaría, OP (*Instituto Superior de Filosofía*)
Bernardo Fuego Suárez (*Facultad de Teología de San Esteban, Salamanca*)
Ángel Martínez Casado (*Universidad Pontificia de Salamanca*)
Jesús A. Díaz Sariego (*Facultad de Teología de San Esteban, Salamanca*)
Fco. Javier Martínez Contreras (*Universidad de Deusto*)
Joaquín Esteban Ortega (*Universidad Europea Miguel de Cervantes*)
Henar Zamora (*Universidad de Valladolid*)
Javier de Lorenzo (*Universidad de Valladolid*)
Joaquín Bandera (*Universidad Complutense de Madrid*)
Emiliano Fernández Vallina (*Universidad de Salamanca*)
Simona Langella (*Università degli Studi di Genova*)

REDACCIÓN

Originales, propuestas y envío de canjes, libros para recensión:

Estudios Filosóficos.
Plaza de San Pablo, 4
Apartado 586
47080 Valladolid (España)
Tel.: 983 356 699 ~ Fax: 983 343 409
E-mail: estudios.filosoficos@dominicos.org
http://estudiosfilosoficos.dominicos.org

ADMINISTRACIÓN

Suscripciones, pagos, adquisición de números o colecciones:

Editorial San Esteban.
Apartado 17
37080 SALAMANCA (España)
Tel.: 923 215 000 ~ Fax: 923 265 480
E-mail: revistas@sanestebaneditorial.com
http: www.sanestebaneditorial.com

SUSCRIPCIÓN 2022

España..... 50 €
Otros países..... 50 € más gastos de envío

Los pagos deben ir dirigidos a nombre de Editorial San Esteban y no a nombre de la revista. Se pueden hacer efectivos mediante cheque nominal dirigido directamente a Editorial San Esteban, o a alguna de las siguientes cuentas bancarias de Salamanca:

Banco Santander	Banco Popular
SWIFT BSCHESMM	SWIFT POPUESMM
ES68 0049 5290 2425 1068 7409	ES25 0075 5701 2306 0032 8767

E X I S T E N C O L E C C I O N E S C O M P L E T A S

© Editorial San Esteban.

Depósito Legal: S. 380-2014
ISSN: 0210-6086

Imprenta ESTUGRAF
MÁDRID 2021

A Ñ O 2 0 2 2 - V O L . L X X I - N ° 2 0 6

HERMENÉUTICAS DE LA INTIMIDAD: HORIZONTES PARA EDUCAR EN UNA SOCIEDAD HIPERCONECTADA*

HERMENEUTICS OF INTIMACY: HORIZONS FOR EDUCATING
IN A HYPERCONNECTED SOCIETY

Agustín Domingo Moratalla
Universidad de Valencia

Resumen: *La finalidad de este trabajo es doble: por un lado, agradecer la cordialidad y profundidad del magisterio filosófico de Juan Manuel Almarza, y por otro, explorar los cambios que se han producido en la educación hiperconectada mediante tres figuras o “tipos” que contribuyan a facilitar un diagnóstico ético de la encrucijada cultural del profesorado. El peregrino, el turista y el juglar son tres figuras o “tipos educativos” para interpretar las prácticas del profesorado. No son tipos para conocer las presiones externas a las que está sometido el profesorado, sino para descubrir una responsabilidad que no puede prescindir de categorías antropológicas básicas como las de intimidad y autenticidad. Sin una reflexión actualizada de la intimidad personal será difícil un reencantamiento responsable y solidario del noble oficio de educar.*

Palabras clave: *Hermenéutica, hiperconexión, hiperculturalidad, digital, vocación, sentido.*

Abstract: *The purpose of this paper is twofold: on the one hand, to acknowledge the cordiality and depth of Juan Manuel Almarza’s philosophical teaching, and on the other, to explore the changes that have occurred in hyperconnected education*

* El presente trabajo forma parte del proyecto de investigación “Ética discursiva, democracia e inteligencia artificial”, dirigido por A. Domingo y J. C. Siurana, con el código 4344109078-109078-4-19, del Ministerio de Ciencia, Investigación y Universidades.

through three figures or "types" that contribute to facilitate an ethical diagnosis of the cultural crossroads of teachers. The pilgrim, the tourist and the minstrel are three figures or "educational types" for interpreting teachers' educational practices. They are not types to know the external pressures to which the teacher is subjected, but to discover a responsibility that cannot do without basic anthropological categories such as those of intimacy and authenticity. Without an updated reflection on personal intimacy, it will be difficult to re-enchant responsibly and in solidarity the noble profession of educating.

Keywords: *Hermeneutics, hyperconnection, hyperculturality, digital, vocation, meaning.*

1. INTRODUCCIÓN

La educación hiperconectada está exigiendo una transformación radical de nuestras prácticas educativas. De manera acelerada y con poca reflexión pedagógica hemos digitalizado todos los espacios educativos. Forzados por una pandemia que nos ha obligado a la hiperconexión digital, no nos damos cuenta de que los ritmos en los que ha crecido nuestra conexión con todo tipo de dispositivos son inversamente proporcionales a los que ha crecido nuestra comunicación con nosotros mismos. Hemos dejado sin pensar experiencias educativas básicas, desde el valor de los saludos y los gestos, hasta el valor de la verdad en las pausadas argumentaciones o prácticas que antes realizábamos "cara a cara". Sin contar el debate de ideas o el contraste de pareceres. Hemos estado preocupados por nuestra agenda de conexiones y no hemos tenido tiempo para analizar la comunicación más básica. ¿Hay tiempo para la intimidad personal del profesor hiperconectado? ¿Nos preocupa la autenticidad de aquellas convicciones que transmitimos?

La finalidad de este trabajo es explorar los cambios que se han producido en la educación hiperconectada mediante tres figuras o "tipos" que contribuyan a facilitar un diagnóstico comunicativo del profesor hiperconectado. En lugar de realizar un diagnóstico cuantitativo, propongo heurísticamente tres tipos de profesores con los que analizar nuestra situación y reflexionar en todos los niveles de nuestra comunidad educativa. Desde Max Weber, la filosofía social acude a "tipos" para analizar individualidades que comparten características o rasgos comunes (tipologías), que funcionan como marcos interpretativos para describir, explicar y comprender contextos relevantes de interacción social. Aplicada a claustros de profesores o comunidades educativas, la tipología que propongo tiene como finalidad facilitar la autorreflexión y el autoanálisis del profesor. No para convertirse en un profesional "rumiante" que reivindica la intimidad o autenticidad como segregación, refugio o

tabla de salvación egocéntrica. Todo lo contrario, intento que cuestiones como la intimidad o la autenticidad del profesor faciliten redescubrir el sentido y valor cotidiano de la educación¹.

2. LA HIPERCONEXIÓN COMO NUEVO HORIZONTE CULTURAL

Nuestra actividad docente se ha transformado radicalmente porque la transmisión cultural que realizamos está condicionada por la globalización, la digitalización y la sociedad de las pantallas. A nadie se le ocurriría partir de una educación des-conectada porque la conexión es hoy una condición de posibilidad en los procesos de comunicación y transmisión culturales. Durante la pandemia hemos descubierto el valor de las conexiones y en su gestión educativa nos hemos dado cuenta de que estamos dependiendo en un grado mayor del que nos imaginábamos. A veces nos rebelamos contra nosotros mismos y no aplicamos el imperativo de la desconexión: “Me desconecto, luego existo”². Esta hiperconexión cambia los universos simbólicos y los patrones culturales generando una “hiper-cultura”, término que analiza brevemente B. Ch. Han en el libro donde estudia las relaciones entre cultura y globalización. Los editores lo han titulado “hiperculturalidad” para describir este nuevo horizonte cultural.

Lo sorprendente en la propuesta de Han está en una reflexión que facilita en una nota. Al recuperar este término, que procede de las investigaciones sobre medios de comunicación y la teoría literaria del “hipertexto”, Han recuerda que quizá el concepto de “hiper-cultura” tiene poco que ver con la cultura propiamente dicha.

La cultura se libera de todas las costuras, limitaciones o henchiduras; pierde los límites, las barreras y se abre paso hacia la hipercultura. No los límites, sino los enlaces y conexiones organizan el hiperespacio de la cultura. El proceso de globalización, acelerado a través de las nuevas tecnologías, elimina la distancia en el espacio cultural... La sensación de lo *hiper*, y no de lo *trans*, *inter* o *multi*, refleja de modo exacto la espacialidad de la cultura actual. Las culturas implodionan, es decir, se aproximan, hacia una *hiper-cultura*. Hipercultura significa, en cierto modo, más cultura... La cultura es desnaturalizada y liberada tanto de la “sangre” como del “suelo”, es decir, de los códigos biológicos y de la tierra. La desnaturalización intensifica la culturalización. Si el lugar constituye la facticidad de una cultura, la hiperculturalización significa entonces su defactización... (Este proceso) sin centro, sin Dios y sin lugar en adelante promoverá resistencias. Conduce para muchos al trauma de la pérdida. Reteologización, remitologización y

¹ Cf. A. DOMINGO, “Max Weber en tiempos de pandemia: heurística de la responsabilidad política”: <https://proyectoscio.ucv.es/articulos-filosoficos/domingo-moratalla-max-weber/>

² Cf. I. CATELA, *Me desconecto, luego existo*, Madrid, Encuentro, 2018.

renacionalización de la cultura son ya modismos corrientes contra la hiperculturalización del mundo³.

En la complejidad de estas líneas constatamos que vivimos un tiempo de transición cultural del que no puede sustraerse la educación. Si antes la cultura estaba vinculada a la tierra, el suelo, el lenguaje y la sangre, la globalización reivindica la ruptura de amarras con estos elementos, que Han interpreta desde la facticidad, término habitual en la hermenéutica para describir los prejuicios, las tradiciones, las autoridades y todo un conjunto de circunstancias históricas con las que, hasta ahora, nos entendíamos a nosotros mismos. Mientras lo fáctico remite a lo histórico, lo contra-fáctico remitiría a lo utópico. En este sentido, la hiperculturalidad también describe la cultura en sociedades atomizadas y “líquidas” como describe Bauman.

Esta transición cultural condiciona las formas tradicionales de transmisión y, por tanto, los aprendizajes. La hiperconexión pone a nuestra disposición ingentes cantidades de información y a veces los educadores nos limitamos a cribar o canalizar las fuentes de información con las que se encuentran nuestros alumnos. Incluso hablamos de la información en términos de usar y tirar, olvidándonos del conocimiento. La sociedad de la información no es la sociedad del conocimiento y la escuela en su función transmisora es una institución de “conocimiento”. El conocimiento no solo hace que nos preguntemos por la finalidad o utilidad de las informaciones o procesos de aprendizajes (competencias), sino que nos planteemos su “sentido”. La pregunta por el sentido genera procesos de discernimiento imprescindibles en las prácticas educativas de todos los niveles. Pero el sentido y su discernimiento es lento, requiere sosiego:

La hiper-comunicación anestésica reduce la complejidad para acelerarse. Es esencialmente más rápida que la comunicación del sentido. Este es *lento*. Es un obstáculo para los círculos acelerados de la información y la comunicación. Así, la transparencia va unida a un *vacío de sentido*. La masa de la información y la comunicación brota de un *horror vacui*. A la sociedad de la transparencia toda distancia le parece una negatividad que hay que eliminar... En virtud de su propia lógica interna, la sociedad de la transparencia elimina cualquier distancia⁴.

Hiperconexión, desnaturalización y aceleración son categorías que han contribuido decisivamente a que en la comunidad educativa entre en crisis la línea del tiempo. Además de los cambios que se han producido en la gestión del futuro, el presente se reivindica con fuerza animado por una lectura

³ Ch. B. HAN, *Hiperculturalidad*, Barcelona, Herder, 2018, pp. 21-23.

⁴ Ch. B. HAN, *La sociedad de la transparencia*, Barcelona, Herder, 2013, p. 32.

inmediata y afectiva de la realidad personal. Si no hay futuro prometedor parece que no merece la pena renunciar a nada y lo único que cabe es aprovechar el presente. La hiperculturalidad es presentista e inmediatista, lo que conlleva una escuela sometida a todos los pragmatismos. De esta forma, la pregunta por el sentido y el discernimiento personal que puede generar para crecer humanamente, se posterga a favor de la utilidad inmediata. Cambia la relación con el pasado. Es como si no mereciera la pena acudir a él para buscar el material con el que construir el futuro. Esto supone cambios importantes en la gestión de las experiencias educativas y las expectativas de aprendizajes. Esto afecta directamente a la comprensión de la escuela como una institución que gestiona conocimiento y como tal institución. Cada vez es más difícil que padres, profesores y alumnos se identifiquen con la institución educativa; se palpa la desafección de la escuela, la familia, las iglesias, los partidos o los sindicatos como tales instituciones. Por eso en la educación tenemos problemas para acompañar y acoger las identidades personales. La hiperconexión también nos ha traído vías alternativas no institucionalizadas para construir las identidades. No es raro que en este contexto los profesores no estén dispuestos a promover visiones globales, armónicas o jerarquizadas de los conocimientos. Cualquier pretensión que reivindique un humanismo solidario o una propuesta antropológica realista es tachada de sospechosa y ambiciosa para los tiempos que corren. La comunidad educativa se instala, así, en la debilidad precaria y provisional del fragmento.

3. PRESIÓN CONTEXTUAL Y AUTENTICIDAD PERSONAL

Cuando hay algún problema social grave de toda la sociedad (salud, trabajo, justicia, etc.), esta pone los ojos en la escuela para que corrija cualquier deficiencia o des-orden social. El primer frente de presión está en las numerosas exigencias que la sociedad reclama a la escuela. Como si la clave de todos los problemas que tiene una sociedad se resolvieran en la institución educativa, como si no hubiera otras instituciones sociales que también educan: familia, confesiones religiosas, partidos, medios, gimnasios, deporte de base, etc.

Otro frente de presión está en la neurosis innovadora de todas las autoridades educativas. No solo por los numerosos cambios en la normativa educativa, sino por las fiebres innovadoras de todas las administraciones educativas. No hay ningún servicio o dirección general para conservar lo valioso, porque no se sabe cómo afrontar el binomio conservación/innovación. Los resultados de tanta fiebre innovadora y exigencia curricular para realizar cursillos y conseguir puntos están trayendo como consecuencia cansancio y falta de ilusión entre el profesorado.

Un tercer elemento de presión es la mala mercantilización de las prácticas educativas. Primero, porque la legislación laboral de los profesores se

asimila a la de cualquier empleado de cualquier servicio. Esta laboralización está conllevando la precarización de los profesores y, lo que es más grave, la desmoralización de sus vocaciones. La precarización es tan grave que no hay solidez en los equipos pedagógicos, en los claustros, en los seminarios, en las programaciones. Segundo, porque las familias se han transformado en clientes exigentes y los centros se ven obligados a organizarse en términos competitivos. Tercero, por las exigencias para el dominio de las lenguas autonómicas y el inglés. Resulta ridículo que el valor de un profesor para un puesto de trabajo no esté en su especialización o competencia docente, sino en el dominio del inglés o las lenguas autonómicas. Si a todo ello añadimos un sistema educativo presidido por el “alumnocentrismo” como nueva patología del sistema educativo, donde los alumnos son el centro de la escuela y todo el resto de la institución está a su servicio, desaparece el valor educativo del esfuerzo, del estudio, de la exigencia y del rigor académico. En términos de Gregorio Luri, la escuela se ha convertido en un parque de atracciones⁵. Para otros investigadores, la escuela se ha convertido en la institución donde está prohibido aprender⁶.

Ante tanta presión, es lógico que nos encontremos con un colectivo profesional con poca proactividad social, es decir, con poca capacidad de liderazgo para intervenir en debates propios de una sociedad abierta. Un colectivo presionado, replegado y resignadamente adaptado a las mecánicas administrativas. Sin embargo, las piezas del sistema educativo chirrían y los profesores deberíamos preguntarnos: ¿cómo afrontamos este malestar cultural y educativo?, ¿se puede reconstruir el pacto con las familias?, ¿es un problema de recursos materiales deteriorados por la crisis? No es fácil responder a estas y otras preguntas. Pero también es verdad que no podemos incrementar una desconfianza y desencanto que han llenado de escepticismo los claustros. No debemos seguir lamentándonos por una burocracia absurda que no cede e incluso podemos preguntarnos si la sociedad reconoce de verdad nuestra vocación docente. Quizá debemos empezar a poner en marcha dinámicas de discernimiento personal, profesional y comunitario con las que buscar cierta autenticidad en nuestra profesión. Incluso plantearnos también por los mimbres interiores con los que nos hacemos estos análisis: ¿con qué disposición busco la autenticidad de mi quehacer educativo?

4. HORIZONTE PROFESIONAL ANTE TRES GALAXIAS

Después de este marco contextual general, considero importante analizar con detalle lo que he llamado la travesía por las galaxias en las que

⁵ Cf. G. LURI, *La escuela no es un parque de atracciones*, Barcelona, Ariel, 2019.

⁶ Cf. A. NAVARRA, *Prohibido aprender*, Barcelona, Anagrama, 2021.

materializamos nuestras prácticas educativas. Lo he llamado galaxias como sinónimo de “universo”, modo de pensar o simplemente cosmovisión cultural diferenciada. Podríamos cambiar el número y precisar según la época histórica. Mis pretensiones no son historicistas ni historiográficas. Tampoco pretendo establecer ninguna ley universal o reflexión global. Pretendo hacer compatible una perspectiva histórica y cultural general para que nuestras reflexiones tengan horizonte y seamos conscientes de que entramos en un tiempo nuevo. Homero, Gutenberg o Steve Jobs son tres nombres con carga simbólica que representan cada uno de estos universos culturales.

No son tiempos estrictamente físicos sino que son tiempos culturales o matrices con referencias educativas propias. La “Galaxia Homero” remite al modelo de *Paideia* griega y al modelo de las Humanidades clásicas. Es la tradición socrática y las fuentes grecolatinas. El aprendizaje de la ciudadanía y la práctica de la virtud se organizan según modelos que encontramos en Platón y Aristóteles. La tradición homérica era una fuente educativa importante y una referencia básica que resistía el paso del tiempo. La “Galaxia Gutenberg” remite al modelo moderno e ilustrado del ciudadano lector. A la presencia del libro y la imprenta añadimos el valor de un camino personal, propio e íntimo hacia el conocimiento de uno mismo. Este ejercicio de autoconocimiento supone una nueva relación con la verdad en general. No solo hay una preocupación especial por lo que Charles Taylor ha llamado “las fuentes del yo”, sino una reivindicación de una imaginación poderosa vinculada al libro, la escritura y la transmisión pública de nuevos mundos. La “Galaxia Steve Jobs” remite al modelo de la globalización y digitalización que se está imponiendo. Es la galaxia de la sociedad de las pantallas, donde los aprendizajes duran toda la vida (*lifelong learning*), donde parece más importante aprender a buscar información que degustar conocimientos. Igual que sucede con las galaxias anteriores, esta última no describe solamente la herramienta o el instrumento. Lo digital nos abre a un nuevo mundo que aún estamos explorando. Mundo educativo lleno de retos porque es el mundo en el que están nuestros alumnos, que moldea sus patrones de conocimiento. Este mundo está lleno de un potencial educativo sin explorar y, además, apunta en una dirección preocupante para todo educador: la transformación digital de la nuestra estructura biológica. La interacción de la tecnología con la biología nos abre todo un mundo de posibilidades de “mejora” y “perfección” que cambiará lo que hasta ahora entendíamos como “procesos naturales de aprendizaje”⁷.

Como vemos en la siguiente tabla, estas serían las características de las tres “galaxias” o patrones culturales.

⁷ Cf. A. DOMINGO, “El nuevo cerebro juvenil”, en J. CONILL, D. GARCÍA, *Neuroeducación moral y democracia*. Granada, Comares, 2020, pp. 340-380.

	Galaxia Homero	Galaxia Gutenberg	Galaxia Steve Jobs
Lugares	Ágora	Libro	Redes
Procesos	Paideia en micro-comunidad	Lectura y alfabetización personal	Teclados y alfabetización digital
Cuándo	Hasta maduración natural	Algunos años de Aprendizaje	<i>Lifelong learning</i>
Metas	Comunicación de supervivencia	Comunicación de excelencia	Comunicación para navegación en superficie global
Referencias	Héroes relatados	Héroes imaginados	Héroes (pre-) fabricados
Cómo	Compañía, animal social y político	Soledad, voluntad, esfuerzo, distancia	Conexión, inmediatez, velocidad,
Por qué	Tradicición, estirpes, linajes	Liberación (ciudad nueva)	Fabulación (hombre nuevo)
Quién	Polis de ciudadanos	Soberanía de lectores	Agrupación o enjambre virtual

5. TURISTAS, PEREGRINOS Y JUGLARES

¿Cómo nos situamos en este horizonte cultural? ¿Qué posición nos ofrece más posibilidades para recuperar el sentido de nuestras prácticas educativas? ¿Puede tener algún valor que nos preguntemos por las fuentes personales de nuestra vocación y en algún momento nos plantemos en serio la autenticidad de lo que hacemos? Propongo responder a estas preguntas de manera indirecta con tres tipos posibles de figuras educativas. Los llamo figuras educativas porque representan tres formas de aproximarse a nuestra identidad educativa, situarnos ante el conjunto de la cultura digital y la sociedad de las pantallas. No tienen una función descriptiva porque no tienen como finalidad clasificar y analizar con pretensiones de ciencia positiva la realidad del profesorado. Tienen una función heurística para que interpretemos lo que hacemos habitualmente en la educación.

Parto de la distinción que realiza B. Ch. Han en el libro *Hiperculturalidad*, citado anteriormente. Hay un capítulo donde describe las dos primeras

figuras: el peregrino y el turista. Como el propio Han reconoce, no es una distinción original o innovadora. Se remite a los trabajos de Zigmunt Bauman sobre las formas de construir imaginativamente la identidad moderna. Al igual que Bauman, Han también reconoce que las identidades se construyen y son importantes los elementos imaginativos con los que les damos forma. Tanto en la modernidad como en la postmodernidad podemos esbozar figuras que ayuden a construir referencias de sentido. Aunque Bauman erige al peregrino como figura del hombre moderno, Han lo reinterpreta como figura del hombre postmoderno y lo relaciona con el “vagar” sin perderse, con el “estar en camino hacia”, una imagen más próxima a la del vagabundo que a la del peregrino tradicional.

Al viaje del peregrino: “le es inherente el anhelo hacia una llegada definitiva, hacia una patria. Está vinculado a ese origen que se sustrae del aquí visible, disponible... de la oscuridad hacia la luz”⁸. El camino es incierto y su imagen es el desierto. El peregrino se siente inseguro. La incertidumbre y la inseguridad forman parte del desierto. En este sentido, para Han no es una figura propiamente moderna, como sí pueden serlo las figuras de un soldado o un obrero. Reconstruyendo estas interpretaciones, podemos pensar la figura del peregrino como alguien movido desde fuera, movilizado por una meta con la que sintoniza su voluntad. Se encuentra ligero de equipaje en su deambular por el desierto y valora una compañía que le proporciona comunicación y cuidado. Aplicado al mundo educativo, hay profesores que se perciben como peregrinos. No solo porque las administraciones les obligan o fuerzan a peregrinar de un centro para otro, o de un grupo para otro, sino porque reconocen que es imposible tener una comunidad educativa para echar raíces en ella. Comparten también elementos propios del vagabundo, porque pasan los mejores años de su vida como interinos, en prácticas, sin destino definitivo. Están condenados a vivir el presente y no pueden hacer proyectos de futuro, aunque les gustaría. Son profesionales desencantados de las antiguas utopías educativas, gentes que atesoran desarraigos.

Según Han, la hiperculturalidad produce una forma particular de turista, aquel que no tiene aspiraciones por un lugar definitivo. Piensa Han que el turista que describe Bauman es más romántico que el suyo, al que llama “hipercultural”. Este último vive en el presente, no está atado por nada, no siente deseos ni miedos por nada, lo suyo es “surfear” los lugares. Experimenta la cultura como un “tour”. Jugando semánticamente con el término desgrana “cult-” y “-tour”, para reforzar este desarraigo. La cultura se convierte en un conjunto de atracciones promovidas por el mercado. Sin embargo, hay elementos importantes en el concepto “romántico” de turista que plantea

⁸ B. Ch. HAN, *Hiperculturalidad*, p. 60.

Bauman⁹. El turista no se conforma con lo que tiene, sino que busca experiencias nuevas, es curioso, permanentemente abierto a lo nuevo. Aunque tenga un hogar, no necesita acudir a él para sentirse seguro y encontrar sentido a su vida. Ahora bien, su relación con el hogar es muy interesante, porque no sólo es un cálido refugio, sino una prisión. El turista teme el confinamiento en el hogar, teme no poder salir y saciar su sed de nuevas experiencias. El hogar se le queda pequeño y busca experiencias en espacios desconocidos. Aplicado al mundo educativo, hay profesores que se perciben como turistas. No se plantean una relación crítica con las reformas o contra-reformas educativas, tampoco con las administraciones. Su vida profesional es tan solo un medio de vida, son empleados y obreros de las administraciones educativas. Hubo tiempos en los que esperaban la seguridad del funcionario estable, hubo generaciones de profesores que soñaban con la estabilidad de un trabajo. Ahora la inestabilidad y la flexibilidad se han convertido en la norma permanente. Los centros educativos no aspiran a ser prolongaciones del hogar ni lugares próximos en los que hacer una carrera y proyectarse un futuro profesional. El profesor turista no se plantea dramática o trágicamente la estabilidad, asume su inestabilidad, su precariedad y la flexibilidad de las convicciones de todos. Mientras el profesor peregrino anhela un hogar o comunidad educativa, aunque se resigna a la incertidumbre, el profesor turista es más escéptico ante unas raíces que son cadenas, por ello surfea los retos educativos o culturales.

La tercera figura que proponemos es la del juglar. Tanto los tipos de Bauman como los de Han pasan de puntillas en otros tiempos que no sean los modernos o posmodernos. Hay figuras medievales educativamente valiosas y, a nuestro juicio, el juglar puede ser una de ellas. Reconozco que tomo la figura desde la hermenéutica filosófica y la ética narrativa, porque la planteo no solo como un contador de historias, narraciones o relatos. La planteo como la imagen de un mantenedor y actualizador de tradiciones mediante categorías importantes como las de verdad, proximidad, contacto, palabra, retórica y auditorio. No lo quiero asociar con la imagen de los charlatanes de feria, pero sí es importante retener el valor del espacio público comunicativo vinculado con fiestas, tradiciones y espacios comunitarios de significados compartidos.

La figura del juglar es más compleja de lo que muestra la simple definición del diccionario, que lo describe como persona que va de un lugar a otro narrando, recitando, bailando, haciendo juegos. También se le define como trovador. Si nos fijamos en su etimología, se la asocia a juegos malabares que sorprenden a los ojos: "iocularis". Aunque se asocie a diversión y espectáculo, hay investigaciones que asocian los juglares con los poetas, los compositores de danzas, juegos y actividades que causan gozo y alegría. Además de la tradición del "homo viator" (Marcel), integra la tradición de "homo ludens"

⁹ Cf. A. DOMINGO, *La profecía de Bauman. Diez claves en la despersonalización del mundo*: <https://proyectoscio.ucv.es/articulos-filosoficos/bauman-profeta-agustin-domingo>

(Huizinga). Me interesa recuperar esta figura para la educación por todo el potencial interpretativo que plantea. Aunque muchos juglares eran meros repetidores de gestas o proezas, el núcleo laboral de su actividad estaba en la “interpretación”. “Interpretar” no es un simple reproducir o transmitir, sino representar, volver a realizar, actualizar corporalmente el sentido de una historia, una tradición o una obra. Así, el sentido y el saber no permanecen “almacenados” sino “vitalizados”, “vigorizados”, “re-presentados”, actualizados y “aplicados” a cada situación, circunstancia o edad que lo requiera¹⁰.

La hiperculturalidad a la que nos remite Han no plantea la dimensión oral, carnal e histórica de la palabra, algo fundamental en la figura del juglar. Aplicado a los profesionales de la educación, la figura del juglar puede ser importante para recuperar el papel de la vida narrada transmitida, la verdad buscada, la interpretación, la retórica, la comunicación y todo lo relacionado con las prácticas comunicativas de proximidad, como las que se dan en aulas o centros. De la misma forma que nos encontramos con muchas variantes de juglares, también podemos encontrarnos con muchas variantes si lo aplicamos a la educación. La historia, los clásicos, la pasión por la verdad real y la pervivencia de las humanidades no están ligados solo a los dispositivos digitales y a las conexiones. Dependerá del carácter auténtico y sincero que tengan las interpretaciones que los profesores realicen. De la misma forma que había juglares falsos e inauténticos, también hay profesores que se limitan a reproducir, copiar o remitir al mundo digital. Puede ser una figura útil para reconstruir nuestras prácticas, haciéndolo desde los adentros para recuperar una intimidad personal que no siempre se tiene en cuenta cuando se habla de transmisión o innovación educativa.

¿Cómo aplicar estas figuras al contexto educativo? ¿Por qué no mirar hacia dentro y reconstruir los mimbres de nuestra vocación? ¿Cómo plantear este ascenso hacia los adentros? ¿Por qué no plantearlo como un problema profesional y no sólo individual o laboral? Veamos cómo poder plantear la intimidad personal.

5. LA INTIMIDAD PERSONAL EN LA ANTROPOLOGÍA EDUCATIVA

El sentimiento de intimidad no es simple, expresa “la alegría de redescubrir las fuentes interiores y refrescarse en ellas”. En el personalismo encierra un significado complejo:

- Por un lado, señala el momento en el que me retiro del combate personal. Representa una dimisión, aunque se maquille o cubra con valores relacionados con el recogimiento.

¹⁰ Cf. A DOMINGO, *El arte de poder no tener razón. La hermenéutica dialógica de H.G. Gadamer*, Salamanca, ediciones de la Universidad Pontificia de Salamanca, 1989.

- En esta retirada nos encontramos en la encrucijada de la privacidad, entre lo secreto y lo público, es el campo donde trato de mantener la paz de las profundidades, la intimidad compartida.
- También es el lugar donde busco la tibieza vital, la pasividad nutritiva, la despensa biológica. Los elogios de la vida interior (tranquilidad, familia), traicionan este doble origen.

Lo que había de simple y acogedor en la intimidad personal (vivacidad espiritual) puede volverse cerrado y excluyente (pesadez vegetativa). Hay un punto en el que el pudor cristaliza en afectación y la discreción en secreto, distancia o amaneramiento:

La práctica burguesa de esta vida privada ha desarrollado esta corrupción, multiplicando los pseudosecretos (negocios, departamento, enfermedad, desórdenes privados...). Los regímenes totalitarios sacan argumentos de esta sofisticación para eliminar radicalmente la esfera de lo privado... La *reflexión* no es solo una mirada interior replegada sobre el yo y sus imágenes; es también *intención, proyección de sí...* La conciencia íntima no es una antecámara donde se enmohece la persona; es como la luz, una presencia secreta, y sin embargo irradiadora hacia el universo entero¹¹.

Aquí nos encontramos con el vértigo de las profundidades. Retirarse de la agitación no es reposar. Quien desciende dentro de sí no se detiene en la calma de los primeros resguardos, sino que resuelve llegar hasta el fin de la aventura, entonces es precipitado lejos de todo refugio. Esta es una experiencia integral o experiencia interior. En este contexto se habla demasiado de la angustia, y con ello se la vulgariza, convirtiéndola en signo sociológico de una época desorientada y en descomposición. El personalismo recupera una "angustia esencial" que va unidad a la existencia personal como tal, al misterio aterrador de la libertad actuante, al combate cotidiano y la exploración relacional.

La persona es dialéctica de interioridad y exterioridad. El recogimiento nos libera de la prisión de las cosas. Ahora bien, debemos entender correctamente la interioridad. Mounier utiliza el verbo "rumiar" para describir un modo perverso de entenderla:

Demasiada rumia nos disipa, demasiada interioridad nos sutiliza, demasiada solicitud para nosotros mismos, aunque sea espiritual, instala al ego-centrismo como un cáncer. La imagen del yo reemplaza al yo vivo... La persona es un adentro con necesidad de afuera. La palabra existir indica por su prefijo que ser es abrirse, expresarse. Esta tendencia muy primitiva es la que bajo su forma activa nos impulsa a exteriorizar nuestros sentimientos en la mímica o la palabra, a dejar la impronta de nuestra acción en las obras

¹¹ E. MOUNIER, *El personalismo. Antología esencial*, Salamanca, Sígueme, 2002, p. 712.

visibles, a intervenir en los asuntos del mundo y de los otros. Todas las dimensiones de la persona se sostienen y se conciertan en un todo. La presión que sobre nosotros ejercen la naturaleza y el trabajo que le responde, no solo son factores de producción, son también una fuerza de ruptura del egocentrismo y, por lo mismo, factores de cultura y de espiritualidad, tanto y más, sin duda, que de poder y riqueza. No hay que despreciar la vida exterior. Sin ella la vida interior enloquece, así como también, sin vida interior, la primera, por su parte, desvaría¹².

A veces se ha planteado el asunto de forma superficial, como si la persona fuera un recipiente con un exterior o “afuera” que llamaríamos exterioridad y un “adentro” que llamaríamos interioridad. La intimidad no es una categoría mental o anímica, sino una categoría de madurez y salud personal, que afecta a la totalidad corporal de la persona. En la tradición del personalismo zubiriano y la hermenéutica filosófica, Jesús Conill plantea una reivindicación interesante de la intimidad corporal para romper con las simplificaciones naturalistas que reducen la persona a sus dimensiones biológicas y las dimensiones espiritualistas que olvidan el cuerpo cuando recuperan la interioridad y los adentros. Esta perspectiva recupera la intimidad no como introspección psicológica sino como un dinamismo.

La intimidad es importante desde el punto de vista educativo porque nos lleva a pensar en serio el ser humano, no en términos mentalistas, espiritualistas o naturalistas, sino en términos propios de una realidad personal en acción y ejecutiva. El ámbito de la seriedad de la vida no está relacionado con pasar de puntillas o surfear los problemas, con la “alteración” continua, sino con lo que Ortega y Gasset llamó “ensimismamiento”, es decir, repliegue activo, reflexión activa, diálogo interior. La intimidad nos capacita para estar más allá de la sociedad y sus apariencias, es el ámbito de la sinceridad, de la autenticidad, de la verdad personal, del encuentro con uno mismo. Hablar en serio con los demás exige tomarse en serio el diálogo interior; hablar “en serio” es dialogar desde la autenticidad, la intimidad y el corazón.

Hablar desde el corazón es hablar desde el fondo de lo que somos, hablar desde nuestra intimidad. Desde ahí emerge el afán de ser uno mismo, de ser auténtico y la auténtica voluntad de tomarse la vida en serio. Para evitar las simplificaciones mentalistas o cosificadoras, San Agustín hablaba de la intimidad como “recinto sagrado”, San Juan de la Cruz hablaba del “hondón del alma”, Max Scheler utilizaba la metáfora del “surtidor”, porque de ahí nacen y brotan nuestras acciones. En esta tradición personalista también utilizamos la expresión “fuero interno” para describir esta intimidad como ámbito originario de la libertad y como centro de imputación de los actos morales, un

¹² *Ibid.*, p. 716.

ámbito en el que al hombre le es dado existir “sui iuris”, por derecho propio, conforme a su derecho, conforme a su propio fuero.

Siguiendo a Zubiri, Laín plantea la intimidad como modo de ser de los actos psico-orgánicos en virtud de los cuales la vida se nos hace real y propia, es decir, como el peculiar modo de ser de los actos en los que y con los que mi vida llega a ser “realmente mía”. Hay actos que constituyen la esfera de lo mío, mis creencias, mis dudas, mis saberes, mis ignorancias, mis búsquedas, mis amores, mis odios, mis esperanzas, mis gozos, mis tristezas. Son actos y hábitos en los que se pone en juego y ejecuta mi propia identidad, aquello sin lo cual no podría sentirme “yo mismo”.

Lo que expresa el yo es la remisión a la mismidad autoposesiva que soy: es mi propia realidad personal la que se actualiza en forma de yo. En esta referencia del hombre hacia sí mismo está la posibilidad de la intimidad, que es el movimiento de reversión de todo lo que yo soy sobre mi propia realidad sustantiva. Estas características de la subjetividad han de entenderse desde el “autos” como forma de realidad, como suidad. Y los tres modos de actividad supraposible del sujeto humano, el me, el mi y el yo son los que expresan la subjetividad del hombre, su intimidad corporal. La intimidad no solo se descubre en el “querer ser sí mismo”, sino ya por vía de cenestesia, que es el sentido del mí: “la cenestesia me da mi realidad como intimidad; esto es, me aprehendo como estando en mí”. Y la reflexión se funda en el estar en mí del sentir cenestésico y éste en el estar en la realidad. Por eso, aquí la introspección no goza de ningún privilegio o primariedad, sino que tiene también carácter problemático. Lo que se da primordialmente en la intelección sentiente es la apertura del ámbito del mí. La intimidad originaria no ha de confundirse con ningún subjetivismo, porque implica una apertura corporal¹³.

Como vemos, no se trata de un olvido de la propia realidad personal, de una negación sacrificial o disciplinaria de la propia identidad personal, tampoco de un anonadamiento místico de ningún tipo. Se trata de una recuperación de la intimidad como lo más propio y ejecutor de nuestra identidad personal.

CONCLUSIONES

Aunque resulte difícil un análisis cultural de nuestras prácticas educativas, la pandemia y la digitalización nos han forzado a reconstruir el papel del profesorado en la sociedad de las pantallas. Aunque la desconexión no sea fácil, en algún momento la debemos aplicar, aunque solo sea como recurso formativo. Somos conscientes de las dificultades que tenemos para cuestionar

¹³ J. CONILL, *Intimidad corporal y persona humana*, Madrid, Tecnos, 2019, pp. 105-106.

una cultura y una educación hiperconectada, por ello hemos querido proporcionar herramientas éticas para hacer un diagnóstico cultural con perspectiva histórica. Hemos querido abrir horizontes para reconstruir nuestras prácticas educativas en la era digital.

Hemos partido de la presión contextual a la que está sometido el profesorado; es una condición necesaria para cualquier diagnóstico del futuro de la educación. A veces las investigaciones sobre la profesión docente se limitan a este punto y se olvidan de las dimensiones antropológicas o vocacionales. Si a esa presión educativa añadimos el desconcierto cultural provocado por unos cambios tecnológicos que nos exigen desplazarnos de “galaxia” de manera permanente, entonces se complica el diagnóstico. Si “Steve Jobs” es el símbolo de la hiperculturalidad y digitalización, “Gutenberg” y “Homero” son símbolos de una cultura ilustrada y humanística cuyas luces parecen apagarse. Por eso hemos situado aquí la encrucijada más visible de la profesión docente.

También nos hemos querido acercar a una encrucijada menos positivista como las que habitualmente vemos en los informes sobre la educación y proponemos una herramienta heurística con la que facilitar el autoanálisis vocacional. El peregrino, el turista y el juglar son figuras imaginativas con las que replantear la identidad del profesor en sociedades hiperconectadas. Un profesor que además de atender a las condiciones externas de su trabajo debe atender a las condiciones internas de su actividad profesional, laboral o administrativa. Aquí es donde cobra sentido introducir una hermenéutica de la intimidad personal como categoría necesaria para formar a profesores y alumnos con futuro. La fenomenología de la intimidad personal nos puede ayudar a descubrir las responsabilidades personales ante un horizonte cultural complejo. Si queremos reanimar e ilusionar a los profesores no basta con disminuir la presión social a la que diariamente les sometemos, mejorar las conexiones o aprender a silenciar los dispositivos, es necesario mejorar todas las técnicas de comunicación. Incluso aquellas que nos conectan con nosotros mismos, como si la responsabilidad de educar nos exigiera el cultivo de la autenticidad e intimidad personal.

Agustín Domingo Moratalla
Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación
Universidad de Valencia
Av. de Blasco Ibáñez, 30
46010 Valencia
agustin.domingo@uv.es

RECEPCIÓN DE ORIGINALES

1. Los estudios y notas presentados para su inclusión en Estudios Filosóficos han de ser inéditos y no pueden ser publicados parcial o totalmente en ninguna otra publicación sin la autorización expresa de la revista.
2. Se enviarán a la dirección de la revista por correo electrónico.
3. Los estudios no deben sobrepasar las 12000 palabras y las notas las 4000.
4. Sólo se aceptan originales en castellano.
5. Todo artículo o nota deberá estar firmado por el autor, que indicará también la institución a la que está vinculado, y deberá ir acompañado de un resumen en castellano y otro en inglés, de no más de cien palabras, así como de cinco palabras clave en español y en inglés, y de un breve currículum del autor que incluya una dirección de contacto, preferentemente de correo electrónico.
6. Los autores recibirán un acuse de recibo de su original.
7. Los originales no publicados no serán devueltos a los autores.
8. Por el hecho de enviar un original a Estudios Filosóficos, el autor se compromete a no enviarlo a otra publicación hasta haber recibido el dictamen de la comisión de evaluación.

PRESENTACIÓN DE ORIGINALES

1. Los originales estarán numerados y redactados de manera perfectamente legible, a doble espacio y con tipo de letra no inferior a 12 puntos en el cuerpo de texto y a 10 en las notas a pie de página.
2. Los textos enviados serán considerados definitivos, de modo que no se admitirá modificación alguna por parte de los autores una vez que haya comenzado su proceso de evaluación.
3. Las notas se numerarán de modo continuo, en correspondencia con las llamadas en el texto.
4. Las referencias bibliográficas dadas en las notas seguirán el criterio que muestran los ejemplos siguientes:

Libro: Ángel MARTÍNEZ CASADO, *Lope de Barrientos. Un intelectual de la corte de Juan II*, Salamanca, San Esteban, 1997, p. 315.

Artículo de revista: Eladio CHÁVARRI, "Tolerancias y procesos racionales" en *Estudios Filosóficos* 44 (1995) 453-486.

Colaboración: Juan Manuel ALMARZA, *La historicidad de la comprensión en H.G. Gadamer. Fundamentos para una teoría de la experiencia hermenéutica*, en Juan Manuel ALMARZA, Mariano ÁLVAREZ y otros, *El pensamiento alemán contemporáneo. Hermenéutica y teoría crítica*, Salamanca, San Esteban, 1985, pp. 13-55.

Los apellidos deben ir en versal.

5. Cuando la misma obra es citada de nuevo, debe transcribirse así: Ángel MARTÍNEZ CASADO, *op. cit.*, p. 12. Si de un autor se cita más de una obra se pondrá el título de la misma en lugar de *op. cit.*
6. Si una misma obra se cita en dos notas seguidas se hará así: *Ibid.*, p. 7. Si coincide la página se escribirá *Id.*
7. Las palabras en lenguas extranjeras y los títulos de obras incluidas en el texto deben ir en itálicas.

EVALUACIÓN DE ORIGINALES

1. Cada uno de los originales recibidos será enviado por el consejo de redacción a dos lectores al menos, que recomendarán la publicación o no del mismo, pudiendo también sugerir la introducción de correcciones.
2. El nombre de los autores no aparecerá en la copia enviada a los evaluadores.

SELECCIÓN DE LOS ORIGINALES Y PUBLICACIÓN

1. Una vez recibidos los informes y reunido el consejo de redacción, se comunicará a los autores si sus trabajos han sido aprobados para su publicación o no. La fecha concreta de publicación dependerá de la configuración de los números.
2. El autor recibirá un ejemplar de la revista y una copia electrónica de su artículo.

ESTUDIOS FILOSÓFICOS

ESTUDIOS FILOSÓFICOS



sanesteban
editorial