

Modelo y seguimiento: aportes schelerianos para una concepción personalista del papel del maestro

Model and follow-up: Schelerian contributions for a personalist conception of the teacher's role

CÉSAR CASIMIRO*

Resumen: El presente trabajo analiza la concepción scheleriana de la acción moral y en especial su visión de los procesos de modificación de la disposición de ánimo, del querer puro, en el intento de trazar los rasgos esenciales de la labor del maestro desde una perspectiva personalista. Scheler realiza un auténtico giro copernicano, donde la visión apriórica material de valores condiciona, aunque no de manera unívoca, todas las esferas del actuar. La disposición de ánimo, como núcleo apriórico, marca la dirección axiológica de las otras esferas del actuar. Esta precisa división de las diferentes esferas del actuar y de sus grados de autonomía y dependencia permite, a nuestro entender, trazar los distintos niveles de la acción educativa. Esta giraría primariamente en torno a la modificación de la disposición de ánimo, que es la que define el marco axiológico de todo actuar. Esta modificación no respondería a ningún proceso educativo “directo”, sino a lo que denominamos “indirecto”. Aquí es donde entra en juego la figura del modelo, como ejemplo del deber ser ideal del educando, con el que este tiene una relación de seguimiento, que le permite descubrir su verdadero *ordo amoris* y hacerlo crecer. El proceso de formación vocacional se sitúa, por lo tanto, en el centro de la labor educativa y se opone tanto a las tendencias constructivistas como a las consecuencialistas y permite una sólida fundamentación de un proyecto educativo personalista.

Palabras clave: *ordo amoris*, disposición de ánimo, valor, seguimiento, modelo.

Abstract: The present work analyzes the contributions of the Schelerian approach of the moral action and especially of the processes of

* Universidad Cardenal Herrera-CEU, Elche. E-mail: ccasimiro.el@uchceu.es

modification of the basic moral tenor, in the attempt to trace the essential features of the work of the teacher from a personalist perspective. This analysis of the moral action gives a frame of reference applicable to the whole of the educational action. Scheler realizes an authentic Copernican turn, where the a priori material vision of values, conditions, though not univocally, all the spheres of human action. The basic moral tenor, as aprioric core, marks the axiological direction of the other spheres of action. This precise division of the different spheres of action and their degrees of autonomy and dependence allows, in our opinion, to trace the different levels of educational action. This would revolve primarily around the modification of the basic moral tenor, which is what defines the axiological framework of all action. This modification would not respond to any "direct" educational process but, what we call, "indirect". This is where the figure of the model comes into play as an example of the ideal being of the learner, with whom he has a follow-up relationship, which allows him to discover his true *ordo amoris* and make it grow.

The process of vocational training is at the center of educational work and opposes both constructive and consequentialist tendencies and allows a solid foundation of a personalist educational project

Keywords: *ordo amoris*, basic moral tenor, value, following, model.

Recibido: 17/07/2018
Aceptado: 20/12/2018

Introducción

Es un lugar común la convicción de que vivimos en un período de emergencia educativa, en el que todos los factores del proceso se han vuelto problemáticos. No se trata de un fenómeno nuevo, ya que en cualquier época de transformación social los sistemas educativos necesariamente se ven afectados y al mismo tiempo se vuelve la mirada a ellos con la esperanza de que ejerzan de clave de bóveda, de criterio clarificador ante los inciertos tiempos de redefinición. La preocupación contemporánea es un reflejo de tal situación, al igual que la respuesta platónica lo era del suyo. Podríamos incluso afirmar que el estado de opinión más propio, si se afrontan los cambios de manera responsable, es precisamente la zozobra. Esta constatación no quita que cada período crítico tenga su peculiaridad. Sin duda, sin pretender ser sistemáticos, el nuestro se caracteriza por su globalidad, profundidad y urgencia desde el punto de vista temporal. Es global la crisis porque afecta a todos los factores del proceso; profunda, porque se plantea con un carácter fundante y no sectorizado y urgente, porque la solución se demanda con carácter inminente. Todo esto lleva a tener una clara conciencia de que no se trata de un cambio evolutivo, la respuesta debe ser fundante y no transformadora. Por ello, más que de “urgencia”, habría que hablar de “angustia” educativa. Pero, por otro lado, lo que caracteriza nuestra “zozobra” es que pretendemos afrontarla desde unos presupuestos, los posmodernos, que precisamente imposibilitan, a nuestro juicio, la necesaria refundación. El hombre posmoderno, autónomo, carente de esencia objetiva, pretende encontrar en los márgenes de un universo absolutamente contingente, accesible solo desde una razón relativista, un sólido fundamento en y para la educación. Desde la concepción posmoderna solo se puede aspirar a soluciones parciales, contingentes y periféricas. No es extraño que desde estas premisas se apunte solo a la tecnología y a la innovación como elementos esenciales de la transformación. Siendo factores importantes, no son elementos vertebrales de un sistema, si lo que se pretende como fin primario es el desarrollo integral del educando. Para responder a dicha finalidad se requiere una sólida fundamentación antropológica, que dé cuenta de los rasgos esenciales de la acción educativa.

La manera de abordar esta tarea puede ser diversa. La intención de este artículo no es partir de la definición esencial de ser humano, para desde ahí examinar la acción educativa, sino precisamente la contraria: partir del análisis de la acción humana, para mostrar los ámbitos relevantes de la acción educativa y desde ahí determinar la naturaleza esencial de la labor del maestro. Consideramos que para ello es sumamente interesante afrontar dicha labor inspirándonos en la concepción

antropológica y ética de Scheler, ya que su fino análisis de los diferentes estratos de la acción permite, a nuestro juicio, constatar una concepción personalista del ser humano¹, que, junto con su visión del “seguimiento”, hace posible plantear un modelo de acción educativa alternativo al dominante en nuestros días. Se trata, por lo tanto, de una propuesta, que nace de una, creemos, justificada lectura de su teoría de la acción y del seguimiento y no de un análisis de la aplicación expresa por parte de Scheler de su concepción al campo pedagógico. En el mejor de los casos se puede encontrar ecos de dicha aplicación en su explicación de la educación moral.

1. Los diferentes estratos de la vida conativa y la influencia educativa

Scheler desarrolla su visión de la vida conativa en la sección tercera de *Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik*². Precisamente el título de esta sección es revelador para el tema que nos ocupa: ética material y ética de resultados³. Analiza críticamente el planteamiento consecuencialista de la acción, que considera como nuclear el objeto a realizar; el objeto percibido: “Es decir, lo primario no son en modo alguno las cosas de la percepción –o representación–, sino las cosas de valor (...). Porque el apetecer se halla tan solo *fundamentado inmediatamente* en una percepción sentimental del valor (o un preferir, o un amar y odiar) y su contenido; no, empero, en un contenido (objetivo), que habría de ser ‘representado’ o ‘percibido’. Con esto hemos afirmado dos cosas: que todo querer ‘algo’ supone ya el *percibir sentimental* –positivo o negativo– *del valor* de ese ‘algo’, y que, por tanto, *jamás* puede ser el valor tan solo una *consecuencia* de ese querer”⁴. El querer no se constituye esencialmente de manera inductiva, partiendo del medio. El sujeto scheleriano no es un mero ente autónomo esencialmente vacío, sino que su “querer” posee, previamente a cualquier inducción, un contenido; ha experimentado aprióricamente un sentimiento de valor; muestra una dirección axiológica.

¹ No nos ocuparemos, sin embargo, de la controvertida concepción scheleriana de la persona.

² M. SCHELER, *Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik*, Bouvier, Bonn 2000. Nos referiremos a ella por su traducción: M. SCHELER, *Ética* (3ª ed.), Caparrós, Madrid 2001.

³ Desde el principio manifiesta su intención de disociar la conexión establecida por Kant entre ambas éticas.

⁴ M. SCHELER, *Ética*, cit., p. 209.

Scheler manifiesta, por lo tanto, que la vida conativa, el querer, no se funda en la percepción del entorno, sino en la percepción sentimental de valor, que es previa temporal y esencialmente. Esa percepción sentimental, intuición esencial de valor, marca la dirección de nuestro querer. Se trata de una visión apriórica de la fuente última del querer, que ordena la dirección axiológica del resto de tendencias. El intento de influir educativamente en el desarrollo pleno del querer del educando no puede, por lo tanto, prescindir de su origen, de la fuente que dota de sentido a su actividad, de ese querer puro apriórico.

Al mismo tiempo muestra que la vida conativa tiene diferentes estratos, que mantienen entre sí una conexión esencial. Los más profundos condicionan axiológicamente los más superficiales, pero cada uno de ellos mantiene un cierto grado de autonomía. La utilidad de dicha visión radica en que puede constituir un marco de referencia de la acción educativa muy rico. Esta debería estructurarse en función de los diferentes órdenes de acción y de sus relaciones de dependencia axiológica.

Scheler determina los diferentes grados del querer a partir de su análisis de los diferentes niveles de vivencias tendenciales. Distingue cinco tipos de tendencia⁵: 1- la aspiración, que ni es una salida de un estado ni se refiere a algo; 2- tendencia de salida de un estado concreto, pero sin dirección; 3- tendencia con dirección axiológica, pero sin contenido de imagen; 4- tendencia con componente de valor y con componente de imagen, con un objetivo inmanente a la tendencia; 5- tendencia con componente de valor y con un contenido que es un fin concreto a realizar empíricamente. A raíz de esta división establece los estratos del querer, que corresponden solo a los tres últimos tipos de tendencias, a aquellas que tienen un determinado contenido, y no a los dos primeros⁶. El primer tipo de tendencia es un mero aspirar, un estado inicial de intranquilidad, y el segundo es la mera necesidad de salir de ese estado de intranquilidad, pero sin dirección, ninguno de los dos tiene un contenido específico. Solo en el tercer tipo de tendencia nos encontramos con una dirección, de valor y no de imagen, pero ya con un contenido que puede ser querido, ya que el querer es querer algo. Precisamente esa tercera tendencia es el origen y la fuente de todo querer: el querer puro.

⁵ *Ibid.*, pp. 81-83.

⁶ S. SÁNCHEZ-MIGALLÓN, *La persona humana y su formación en Max Scheler*, Eunsa, Pamplona 2006, p. 22. Sánchez-Migallón pone la ansiedad o el desasosiego como ejemplo de la primera tendencia; de la segunda, las ganas de cambio ante un estado desagradable; de la tercera, las ganas de comer o el amor a la belleza; de la cuarta, las ganas de comer un tipo de comida y de la quinta no pone ninguno en concreto, pero podríamos hablar de tender a comerse el bocadillo de tu compañero de pupitre.

1.1. El querer puro

Es la fuente axiológica del querer. Se trata de una tendencia del tercer tipo, es decir, con componente de valor, aunque no de imagen. Es, por lo tanto, un tender a valores, que no requiere una representación de los mismos: “No necesita estar dado como cualidad valiosa sentimentalmente perceptible”⁷. Este querer puro se sitúa en el núcleo estimativo más profundo del individuo, en lo que Scheler denomina su *ethos*, su *disposición de ánimo*, su *ordo amoris*⁸: “Al investigar la esencia de un individuo, (...), habré llegado a conocerla y a comprenderla en su realidad más profunda, si he conocido el sistema, articulado en cierta forma, de sus efectivas estimaciones y preferencias. Llamo a este sistema el *ethos* de ese sujeto. Pero el núcleo más fundamental de este *ethos* es la ordenación del amor y el odio, las formas estructurales de estas pasiones dominantes y predominantes, y, en primer término, esta forma estructural en aquel estrato que haya llegado a ser ejemplar”⁹. Y afirma en la dirección señalada con anterioridad: “La concepción del mundo, así como las acciones y los hechos del sujeto van regidas desde un principio por este sistema”¹⁰. No solo la concepción del mundo está regida por este sistema de amores y odios, el pensar regido por el sentir, sino también nuestro actuar. Y esto es así, porque Scheler establece que la percepción de valores significa el surgimiento de la correspondiente tendencia hacia ellos: “Es decir, el ‘universo’ práctico en el que ‘se inserta’ el puro querer (...) tiene la *estructura estimativa* de la ‘disposición de ánimo’ del realizador de esa voluntad”¹¹. Por eso señala que es en la disposición de ánimo donde la conciencia apriórica del valor y el puro querer “llegan a coincidencia”¹². Ese querer puro, fuente apriórica del querer que nos señala su esencia, marca, aunque no unívocamente, la dirección axiológica del resto de los estratos de la praxis. Precisamente por ello, ningún tipo de actividad que provenga de los estratos inferiores del querer, cambio en las intenciones o en los propósitos, afecta a la disposición de ánimo, a la fuente. La disposición de ánimo puede cambiar, pero no por una modificación de las tendencias de los estadios inferiores.

⁷ M. SCHELER, *Ética*, cit., p. 83.

⁸ Scheler no identifica expresamente *disposición de ánimo* y *ordo amoris*, aunque como señala Sánchez-Migallón (S. SÁNCHEZ-MIGALLÓN, *La persona humana y su formación en Max Scheler*, cit., pp. 30-31) es precisamente a la estructuración ordenada de la *disposición de ánimo*, a lo que denomina *ordo amoris descriptivo*.

⁹ M. SCHELER, *Ordo Amoris*, Caparrós, Madrid 1996, p. 22.

¹⁰ *Ibid.*, p. 22.

¹¹ M. SCHELER, *Ética*, cit., p. 210.

¹² *Ibid.* Como señala Sánchez-Migallón (cit., p. 24), esto no significa que identifique la vida estimativa y la conativa, sino que existe una conexión esencial fundante entre una y otra.

Esta concepción de la acción, que Scheler utiliza para dar cuenta del querer y la educación moral, creemos que puede fundar, aunque Scheler no lo formule expresamente, los diferentes estratos de la acción educativa y sus relaciones jerárquicas. Nuestra disposición de ánimo no se dota de contenido axiológico como consecuencia de la acción educativa, que sí que es efectiva para los niveles inferiores del querer. La modificación del *ordo amoris* sigue otras pautas, congruentes con su naturaleza apriórica. La propuesta scheleriana de la transformación del *ordo amoris* puede, a nuestro entender, extenderse y adaptarse al plano educativo general. Así, por ejemplo, en el caso de la educación artística, la tendencia a la belleza puede mantenerse constante, independiente de la variación de nuestra intención inicial de dedicarnos a la pintura y el propósito de pintar un bodegón, transformada ahora en una renovada intención de dedicarnos a la música y el propósito de componer un *Lied*. Ninguna vocación artística surgirá allí donde no haya una dirección personal única hacia la belleza, que no se fabrica desde fuera. Esta inaccesibilidad de la disposición de ánimo a las nuevas intenciones y propósitos supone, sin duda, un reto para cualquier proyecto educativo, puesto que requiere aclarar cuáles son las condiciones de su cambio. En caso contrario, se estará admitiendo la imposibilidad de intervenir en los procesos de transformación del querer puro y la educación deberá limitarse a influir en los niveles más superficiales de la acción.

Scheler reconoce en su análisis de la educación moral esta posibilidad de transformación, como veremos posteriormente, pero supone una negación frontal de la ingenua en unos casos, peligrosa en otros, esperanza contemporánea de hacer de la educación reglada la clave en los procesos del despertar vocacional. Solo así puede entenderse el calado de su siguiente afirmación: “Un educador que no pueda tener la convicción de que el alumno, acabada su formación, haría espontáneamente lo que él se siente obligado a ‘mandarle’, tiene el deber de abandonar su tarea educativa”¹³. Razón por la que cualquier intento de ingeniería social provoca o la imitación o el fariseísmo, consecuencia de la violencia ejercida en el orden axiológico personal, como señala claramente nuestro autor, que, no obstante, reconoce la posibilidad de dicho cambio: “En especial, el cambio de la disposición de ánimo es un proceso moral al que no puede determinar nunca la orden (ni aun siquiera la orden de uno mismo, caso de que existiera), ni menos la instrucción pedagógica (que no alcanza a la disposición de ánimo), ni

¹³ M. SCHELER, *Ética*, cit., p. 296.

tampoco el consejo y el asesoramiento, sino únicamente el seguir a un prototipo”¹⁴.

Esta afirmación scheleriana puede, a nuestro entender, dar pie a la distinción entre lo que pasaremos a denominar procedimientos educativos “directos”, órdenes e instrucción, e “indirectos”, seguimiento. Los denominamos directos, porque son procedimientos en los que un agente externo articula estrategias causales para que el educando modifique su comportamiento. El cambio es una respuesta a dicho proceder, que se convierte en eficiente. Por el contrario, consideramos que el seguimiento es un procedimiento indirecto, en el sentido en que el modelo no articula estrategias causales directas, simplemente ejerce su labor siendo ejemplo, mostrándose, para que el educando tienda amorosamente hacia su prototipo: “La relación vivida en que está la persona con el contenido de personalidad de su prototipo es el *seguimiento*, fundado en el amor a ese contenido en la formación de su ser personal; no es, por consiguiente, la uniforme ejecución primaria de los actos del prototipo, ni tampoco una simple copia de sus acciones y gestos expresivos”¹⁵. La causa eficiente del cambio radica en el propio sujeto, en su propia disposición de ánimo real que tiene amorosamente hacia su disposición de ánimo ideal, ejemplificada por el modelo. La intención “directa” del educador de articular procedimientos creadores o transformadores del *ordo amoris* del educando están abocados al fracaso, como en el caso de la educación moral para Scheler. Solo es modificable el *ordo amoris* desde el propio movimiento amoroso del sujeto, la fuerza del amor, que encuentra su configuración ideal en el maestro, que se muestra¹⁶.

Pero antes de analizar este proceso de transformación de la disposición de ánimo, analicemos los otros órdenes del querer, que sí son susceptibles de ser transformados por las estrategias educativas “directas”.

¹⁴ *Ibid.*, p. 741.

¹⁵ *Ibid.*, p. 734.

¹⁶ Dicha distinción entre procedimiento “directo” e “indirecto” solo puede ser entendida en ese sentido, ya que si se traspone a la propia ética scheleriana puede llevar a equívocos. Por un lado, Scheler distingue el influjo prototípico directo e indirecto, siendo este último, por ejemplo, el de la tradición y el directo o puro, el que ejerce el prototipo personal. Por otro lado, aunque no hay “normas” para seguir al prototipo, ya que no se puede ordenar “amarlo”, sí que tiene un importante papel el diseñar estrategias para poner al sujeto en situación de poder intuir el *ordo amoris* ideal encarnado en el modelo (*Ibid.*, p. 314). Introducimos “directo” e “indirecto” para describir únicamente el orden de la causalidad en el proceso educativo.

1.2. *Querer hacer*

Se trata de una tendencia del cuarto tipo, es decir, aquellas que además de tener una dirección de valor, tienen un componente de imagen. La tendencia originaria a la belleza, ausente en el querer puro de componente de imagen, se encuentra ya con uno, como, por ejemplo, la tendencia a la creación pictórica con gran armonía cromática. Nuestro autor señala las características específicas de este querer hacer, en especial su relación axiológica y genealógica con el querer puro. Afirma que su surgimiento es una consecuencia de un fenómeno particular que sucede en el seno del puro querer: la “resistencia”. La vivencia de la resistencia tiene un papel clave en la explicación de la graduación del querer. Desde el querer puro el sujeto vivencia originariamente que su estimación de la “belleza”, por ejemplo, se traduce en la tendencia del querer puro, pero de forma inmediata también experimenta el poder o no poder de ese querer, el ser capaz o no. No se trata de una resistencia empírica, de una oposición ofrecida por una cuestión de hecho, sino que se circunscribe al ámbito del puro querer. Así, por ejemplo, hay personas con una clara tendencia a la crueldad, pero al mismo tiempo son conscientes de su incapacidad de trasladarla a otros escalones de la vida conativa. La tendencia se ahoga en parte, aunque puede mostrar su cara ocasionalmente, por ejemplo, en el placer que encuentran en el sufrimiento ajeno, aunque no sea provocado por ellos. Del mismo modo se puede experimentar con la tendencia a la belleza o al descubrimiento de la verdad. Cuando esa resistencia no es vencida, se convierte en un simple deseo.

La explicación scheleriana del fenómeno de la resistencia y de sus diferentes niveles tiene una gran relevancia a la hora de profundizar en el proceso educativo. Nuestro autor señala ya que las dificultades en la acción no solo provienen del exterior, sino que cada persona muestra un determinado “poder o no poder hacer” innato para dar cumplimiento, por ejemplo, a sus tendencias axiológicas vocacionales. Ese “poder o no poder hacer” apriórico, capaz de vencer las resistencias, no tiene que condicionar necesariamente el decurso de la acción, puede cambiar, y, al igual que en el caso de la disposición de ánimo, solo sabemos hasta ahora que la intervención educativa para vencer esta primigenia resistencia no proviene en ningún caso del reforzamiento de las intenciones y de los propósitos, de lo que hemos denominado “procedimientos inductivos directos”.

Si el sujeto vence la resistencia al querer puro, surge el querer hacer, la mera tendencia al valor tiene ya un componente de imagen; pero lo relevante es que dicho componente de imagen tiene también un ca-

rácter apriórico: “No hay que suponer de ningún modo que los contenidos de imagen de la tendencia hayan de ser ‘dados’ primariamente a la manera de experiencia de objetos, por ejemplo, en la percepción, en la representación, en el pensamiento, etc.”¹⁷. Las tendencias de este cuarto tipo se distinguen por su dirección, por su componente de valor y, en tercer lugar: “por el contenido de imagen o significativo cimentado en los componentes de valor”¹⁸. Y agrega: “Todo esto tiene lugar sin que intervenga un solo acto del ‘representar’”¹⁹. La intención scheleriana no es la de afirmar que el contenido de imagen no tiene nada que ver con un contenido del representar; si así fuera, no habría contenido representativo posible. Por ejemplo, tender a un tipo de pintura no sería posible, si el individuo no hubiera acumulado representaciones previas. Lo que pretende señalar es que la selección de ese contenido de imagen, por ejemplo, un tipo de belleza, no proviene eficientemente de la información externa, no proviene de la atracción de un determinado representar. Como señala Llambías: “Quiere decir que los objetos prácticos no consisten primariamente en casos de percepción, sino en bienes (cosas de valor)”²⁰.

Pues bien, el plano del querer hacer es el de la formación de intenciones, distinto del querer puro, pero aún no situado en el plano del querer ejecutar una determinada acción en concreto. El individuo muestra la tendencia de querer realizar el componente de valor originario, querer realizar un tipo de belleza, la pictórica, por ejemplo, etc. Y este querer hacer, estas intenciones, sí que son objeto de las estrategias educativas “directas”. La labor del maestro está dirigida precisamente a enriquecer el universo de posibles objetos, en los que la tendencia primigenia al valor encuentre su cumplimiento. No es una tarea menor y, aunque Scheler solo lo plantea para el caso de la educación moral, nos resulta evidente su potencialidad para cualquier tipo de educación. La tarea de enriquecer el universo de posibles contenidos de imagen, en el que las tendencias axiológicas originarias encuentren objeto posible, hace viable una auténtica expansión de la vida espiritual del educando. Su empobrecimiento no elimina la estructura estimativa de la disposición de ánimo, pero estrecha el campo del poder hacer, que es depositario autónomo de valor. El enriquecimiento del mundo artístico, ético, científico de los alumnos es el caldo de cultivo y condición de posibili-

¹⁷ M. SCHELER, *Ética*, cit., p. 89.

¹⁸ *Ibid.*

¹⁹ *Ibid.*

²⁰ J. LLAMBÍAS DE ACEVEDO, *Max Scheler. Exposición sistemática de su Filosofía con algunas críticas y anticríticas*, Nova, Buenos Aires 1965, p. 134.

dad de que la originaria vida conativa del individuo se plenifique en este segundo escalón, de que la tendencia conativa primigenia encuentre un asiento posible más rico.

Esta “actuación educativa directa” tiene mayor importancia en el proceso formativo personal, de lo que pudiera parecer. El poder hacer tiene un rol de signo del querer puro, a través de su despliegue la persona puede tomar noticia en determinadas ocasiones de cuál es su verdadera disposición de ánimo. Esto no quiere decir que el poder hacer sea la vía para su reconocimiento, ya que la persona tiene acceso intuitivo a su *ordo amoris* previo a cualquier manifestación conativa. Pero esto no excluye que la persona pueda equivocarse en mayor o menor medida. Es entonces cuando el individuo puede refrendar tal disposición en el poder hacer, es decir, puede confirmar su verdadero *ordo amoris*. Una propuesta educativa pobre, corta de miras, limita la posibilidad de auto-reconocimiento correctivo y de florecimiento de la verdadera tendencia apriórica del sujeto. La tarea educativa en la proposición de intenciones resulta de enorme importancia, ya que el proceso de crecimiento personal se enfrenta continuamente, pero sobre todo en edades tempranas, con un permanente redescubrimiento de las tendencias aprióricas del querer puro.

El abandono de la alta pretensión de ofrecer un universo cultural, científico y estético minimiza la vida espiritual de los educandos, ya que el puro querer no encuentra ni tierra propicia para su expresión, ni tampoco para su redescubrimiento. Del mismo modo tampoco hay que olvidar el riesgo contrario: pretender, al igual que en el plano moral, transformar desde la propuesta de intenciones el plano más profundo del querer puro. Nadie conseguirá hacer nacer en un alumno, si ya no anida en él, la aspiración a la belleza, aunque le hagamos vivir en contextos estéticamente ricos. La propuesta de nuevas intenciones sí que podrá ser eficaz, para evitar que se marchite su *ordo amoris* o para despejar errores, pero no para que nazca uno nuevo. El núcleo personal, la disposición de ánimo, no será en ningún caso el resultado de sagaces procesos de ingeniería educativa, de esta manera solo conseguirá el autoengaño vocacional o su abandono.

Este proceso de formación del poder hacer es lo que Scheler denomina proceso de formación de la virtud, sean virtudes éticas o intelectuales. El propósito educativo de crear un mundo de contenidos de representación rico tiene como consecuencia que el puro querer puede reconocerse mejor y puede plenificarse, puede en definitiva vencer mejor las resistencias que se le oponen. La superación de la primera re-

sistencia, que nos abre el campo del querer hacer, nos sitúa en el plano de la educación de la virtud, porque el individuo va estructurando su capacidad, su poder, de llevar a cabo la realización del valor primigenio. La acción educativa del maestro se puede percibir así en su plena relevancia.

El poder hacer también se encuentra con su respectivo nivel de resistencia. Si no se vence, se queda en un simple deseo y si se vence, aparece el querer ejecutar.

1.3. *Querer ejecutar*

Pertenece al quinto tipo de tendencias, que no solo tiene componente de valor y de imagen genérico, sino también contenido concreto, un objetivo a ejecutar, como, por ejemplo, querer pintar un paisaje en concreto. Precisamente la mayoría de las propuestas educativas apuntan a este querer ejecutar, a la realización de actividades concretas. Se trata del nivel más superficial del querer, en el que se da un contacto con el mundo circundante, con realidades suministradas por la experiencia. Aunque fundado en el querer puro, como en el estrato anterior, esa condicionalidad, a su vez, no es absoluta y tiene sentido axiológico propio. Es evidente que la labor educativa del querer ejecutar, del desarrollo de estrategias de actuación adecuadas al objeto y propias de la época, procedimientos educativos “directos”, es una parte relevante de cualquier propuesta educativa, siempre que ocupen su lugar específico en la estructura jerárquica de la acción. Pero si ese orden de prioridad no se respeta, no solo se convierte en un procedimiento vacío, sino perjudicial. Convertir los medios de ejecución en fines supone una simple acumulación anárquica de prácticas vacías de sentido.

Como sucede en el escalón del querer hacer, la educación del ejecutar tiene un doble aspecto. Por un lado, el que las tendencias axiológicas del querer puro encuentran su realización efectiva y ese ámbito enriquece axiológicamente la vida del sujeto. La primitiva tendencia a la belleza se expresa en la obra creativa del cuadro de Antonio López *La Gran Vía*, que no solo incorpora la tendencia axiológica primigenia y la propia del querer hacer, por ejemplo, los valores estéticos del hiperrealismo, sino los valores propios de la obra material realizada: el equilibrio de la luz a través del tiempo, etc. Además de los valores estéticos propios de los distintos niveles del querer, la tarea educativa del ejecutar se centra en la superación de las resistencias, que en este caso son fácticas. La tarea del maestro desarrollando estrategias, “directas”, para que cada alumno se enfrente con la realidad empírica supone conocer las dificultades de la

ejecución. Diseñar procedimientos adecuados para que el alumno pueda enfrentarse con la realidad y ejecutar actos axiológicamente ricos no es un aspecto menor. Pero como en los casos anteriores, su verdadero sentido solo se alcanza si se inscribe en el estrato adecuado, respetando la relación de prioridad que corresponde.

Si las órdenes y la instrucción, procedimientos “directos”, pueden ser efectivos para los ámbitos del querer hacer y del querer ejecutar, no lo son para el puro querer. Por eso hay que analizar cómo es posible que la disposición de ánimo, que nuestro núcleo vocacional se transforme. Para analizar dicha transformación, volvamos a Scheler, concretamente a su análisis del papel del modelo²¹.

2. La transformación del querer puro: el maestro como modelo y el seguimiento

La doctrina scheleriana del cambio de la disposición de ánimo está conectada con su análisis de la influencia que ejerce el modelo²². A su vez su concepción de la tarea del modelo está directamente entroncada con su preciso análisis del fenómeno de la obediencia. Pasemos a ocuparnos de su análisis esquemáticamente:

2.1. El sujeto que obedece debe tener tanto una intuición esencial axiológica como un querer puro de esta cualidad. Un obedecer que partiera de una ceguera axiológica o un no tender sería otro tipo de fenómeno distinto del de la obediencia. Un claro ejemplo es el del sometimiento de tipo esclavista o fenómenos farisaicos de pliegue o imitación. Esto es relevante tanto en el terreno moral como, creemos, en el del aprendizaje intelectual y estético. Alumnos e incluso alumnos brillantes pueden desarrollar tendencias al seguimiento por temor o por estrategia. Este comportamiento solo coincide con la obediencia en su manifestación externa.

2.2. Pero al mismo tiempo, si hay obediencia, es porque no se da un intuir pleno de lo mandado: “Cuando falta, de un modo general,

²¹ M. SCHELER, *Ética*, cit., pp. 719-731.

²² Scheler no dedica una especial atención a la figura del maestro como modelo, sino que se ocupa especialmente de figuras como la del santo, el genio y el héroe. Nos referimos a la figura del modelo en lo que tienen en común todas estas figuras como fundantes de una relación de seguimiento, útil para justificar lo que nosotros hemos denominado “procedimiento educativo indirecto”. Scheler hace de hecho un preciso análisis de las diferencias entre estos diferentes modelos (M. SCHELER, *Vorbilder und Führer*, en *Schriften aus dem Nachlass: Zur Ethik und Erkenntnislehre*, Bouvier Verlag, Bonn 2000). Se ha publicado recientemente su traducción en español: M. SCHELER, *Modelos y líderes*, Sígueme, Salamanca 2018, pp. 43-107).

la intuición, hablamos de ‘obediencia ciega’; pero en este caso no hay ya obediencia en sentido estricto, sino conducta esclava. En cambio, la obediencia moralmente valiosa existe allí donde, a pesar de faltar la intuición del valor moral del contenido valioso mandado –cosa que caracteriza toda obediencia en cuanto tal–, es dada aún la intuición de la bondad moral del querer y de las personas volentes”²³. En ningún caso se produce una supresión de la intuición axiológica, sino que se reconoce su parcialidad.

2.3. La clave de la concepción scheleriana de la obediencia radica en el hecho de que el objeto de la obediencia no es el contenido del mandato, sino el valor del querer del que manda: “En este caso hay intuición autónoma inmediata del valor moral del mandar, e intuición mediata y heterónoma del valor del contenido mandado”²⁴. Es decir, tiene que existir una conexión de esencias entre el valor de lo mandado y el valor del querer del que manda, que sí que es intuitivo, para que de esta manera el individuo termine accediendo al valor aún oculto. La intuición del querer del modelo se convierte así en la puerta de acceso a una dimensión axiológica propia, de momento cerrada a la persona.

La figura del modelo, de la cualidad de su querer intuitiva, es la que provoca que la reacción de obediencia, de seguimiento, esté sólidamente fundada. Si el alumno no intuyera el valor que encarna el querer del modelo, este no ejercería influencia en él, pero para que el alumno pueda intuir el valor de ese querer puro, se necesita una fuerza espiritual no proveniente de la percepción empírica, el amor: “Lo que, en primer término, nos proporciona la intuición de ese su ser ideal e individual de valor es la ‘comprensión’ de su fuente más central, comprensión facilitada por el amor a la persona misma. Ese amor comprensivo es el gran constructor y (como en una analogía lo dice bella y profundamente Miguel Ángel, en un conocido soneto) el gran artista plástico que, de entre la mezcla de las distintas partes empíricas aisladas (y a veces en una sola acción o en un gesto expresivo) es capaz de intuir y trazar las líneas de su esencia de valor. ‘Esencia’ de la misma persona que el conocimiento empírico, histórico y psicológico de su vida nos oculta, más que nos muestra”²⁵. Sin el amor²⁶ la fuente del querer del otro permanece oculta. La relación educativa fundante, seguimiento, es

²³ M. SCHELER, *Ética*, cit., p. 648.

²⁴ *Ibid.*, p. 648.

²⁵ *Ibid.*, p. 635.

²⁶ Sobre esta primacía del amor, del corazón, en el núcleo del querer, ver el excelente artículo de H. SPADER, *The Logic of Feelings and the Primacy of the Heart*, en CH. BERMES, W. HENCKMANN, H. LEONARDY (ed.), *Vernunft und Gefühl. Schelers Phänomenologie des emotionalen Lebens*, Königshausen&Neumann, Würzburg 2003.

una relación amorosa, ya que el amor permite captar la esencia personal del otro y de esta manera acceder a nuestro deber ser ideal reconocido en la figura del modelo. Solo a través del amor podemos captar nuestra verdadera esencia, aún entre tinieblas para el sujeto. Por eso señala Sander: “la verdad del ser humano hay que encontrarla en el amor, pues es el amor el que constituye su propia esencia más íntima”²⁷.

Scheler abre su visión del seguimiento a otros tipos de influencia modélica o prototípica, entre los que nombra el conocimiento científico y el cultural²⁸. El papel central del verdadero maestro es el de modelo cultural, científico, creador, y como tal su tarea no radica en ofrecer “directamente” nuevas intenciones o propósitos, sino en que su puro querer sea objeto de atracción amorosa, objeto del amor del educando²⁹. Atracción, seguimiento, que ejerce de vertebrador del querer puro del alumno. Puede hacerlo, como hemos visto al analizar el fenómeno de la obediencia, porque este tiene una intuición parcial del universo de los valores y de su relación jerárquica. La disposición de ánimo del alumno le apunta a una dirección de valor y esa es la que le capacita junto a la relación amorosa con el maestro para descubrir las zonas axiológicas conectadas con su primitiva tendencia. El maestro se le presenta entonces como el deber ser ideal al que tiende, pero al quererlo personificado se convierte en un poderoso motor de transformación de su querer puro, de descubrimiento, incluso de conversión.

Esta labor del maestro, del proceso de seguimiento, no solo debe ser entendida como la posibilidad de abrirse intuitivamente a nuevos campos axiológicos. Si podemos hablar de un auténtico fenómeno modelizador, es porque lo que se produce es una transformación de tipo esencial.

Para entender el verdadero alcance de ese proceso modelizador, es sumamente inspiradora la concepción scheleriana de la funcionalización del conocimiento esencial. Scheler no lo aplica a su concepción de la educación moral, ni deriva ninguna consecuencia pedagógica. Sin embargo, consideramos que puede ser sumamente útil a la hora de dar cuenta del proceso de transformación y educación vocacional³⁰. La posibilidad de abrirse a la intuición de nuevas esencias, conectadas con el valor del querer del maestro, dota al proceso de transformación de la disposición de

²⁷ A. SANDER, *Normative und deskriptive Bedeutung des ordo amoris*, en CH. BERMES, W. HENCKMANN, H. LEONARDY (ed.), p. 79.

²⁸ M. SCHELER, *Ética*, cit., p. 742.

²⁹ En este sentido hablamos de procedimiento “directo” e “indirecto”, solo desde esta perspectiva el seguimiento sería un procedimiento indirecto, aunque ejerza una influencia directa en el alumno.

³⁰ M. SCHELER, *De lo eterno en el hombre*, Encuentro, Madrid 2012, p. 146.

ánimo de una profundidad también esencial. Esas áreas del querer puro redescubiertas, esas apreciaciones esenciales adquiridas por conexión esencial con el querer del maestro, se convierten en nuevas funciones, en nuevas maneras del querer y del sentir del *ordo amoris*, que harán de filtro a cualquier tipo de conocer, querer o sentir posterior. Abre, a nuestro parecer, nuevas dimensiones incluso a la labor de enriquecimiento intencional del poder hacer. Aun sin pretender modificar la disposición de ánimo, el hecho de que la dirección originaria encuentre asiento en un universo congruente con su dirección axiológica, pero nuevo esencialmente, posibilita también un crecimiento en las funciones cognoscitivas, estimativas y volentes.

Para Scheler estas funciones ejercen un proceso de selección, marcan el contorno de lo que podrá ser conocido, estimado o querido, pero no lo “construyen”. Por eso señala que realizan una labor negativa: “El *a priori* no produce, sino reprime, destruye, deforma –para el posible conocimiento del mundo– todas las partes o aspectos del mundo que no tienen ninguna relación de aplicación de impleción con las esencias y estructuras esenciales previamente dadas”³¹. Se trata, por lo tanto, de un ampliar los márgenes de lo posible para el espíritu, pero no de modelar sus contenidos; de extender los límites, en los que las nuevas estimaciones, voliciones y conocimientos puedan darse; pero en ningún caso de producirlos. La labor del educador en el plano espiritual, en el plano vocacional profundo, no es la de constructor, la de alquimista del espíritu ajeno.

El verdadero seguimiento, la plenitud de la labor modelizadora del maestro, es un verdadero proceso de crecimiento. Por eso es tan importante cuidar especialmente los procesos de seguimiento en edades tempranas: padres, parientes y, en sociedades de escolarización temprana, sus maestros³². En caso contrario no se producirá proceso de crecimiento individual y social, sino todo lo contrario: “Pues esta desvalorización solo ocurriría si ese crecimiento no se produjera por agregación siempre nueva de conocimientos esenciales y funcionalización de estos conocimientos fundada en una dirección originaria, correspondiente al espíritu como tal, hacia lo eterno y divino, sino por mera ‘adaptación’ cambiante al medio natural e histórico positivo del hombre”³³. Solo en el caso de un redescubrimiento y corrección de la autopercepción del *ordo amoris*,

³¹ M. SCHELER, *Ética*, cit., p. 159.

³² Scheler trata esta cuestión con gran finura (M. SCHELER, *Vorbilder und Führer*, en *Schriften aus dem Nachlass: Zur Ethik und Erkenntnislehre*, Bouvier Verlag, Bonn 2000, pp. 271-272).

³³ M. SCHELER, *De lo eterno en el hombre*, cit., p. 148.

de un auténtico proceso de seguimiento, se puede hablar de formación, *Bildung*³⁴. En cuanto la educación se orienta a la adaptación al medio social, se transforma en un adiestramiento, *Ausbildung*.

El fenómeno del despertar una vocación, nuclear para un verdadero proceso formativo, no así para el adiestramiento, encuentra en la visión scheleriana una posible fundamentación. Solo así se puede dar cuenta del fenómeno, de que incluso personajes históricos relevantes³⁵ puedan ejercer de modelo de las nuevas generaciones. Por el contrario, solo así puede explicarse también que la insistencia exclusiva en el hacer y, en el mejor de los casos, en la proposición de intenciones desvertebradas anule el descubrimiento de la propia vocación. La disposición de ánimo permanece oculta a las intenciones psicopedagógicas, que pretenden orientar de manera “directa” a los alumnos, desarrollando estrategias psicológicas de acción. La *Bildung* supone, por lo tanto, el cumplimiento del adagio pindárico de “sé quién eres”. Pero la antropología scheleriana le dota de un sentido aún más profundo. La esencia personal, radicada en la disposición de ánimo, se abre aprióricamente a valores, muestra tendencias del puro querer diáfanas, pero no plenas. Y no lo son, como hemos mostrado, porque, por una parte, la intuición de valores es parcial, y, por otra, porque el puro querer tiene que vencer las resistencias. El maestro como querer viviente se muestra, al alumno, como su deber ser ideal, y este sigue no lo que hace, sino cómo lo hace.

Conclusión

El análisis de la concepción scheleriana del querer y de su concepción del seguimiento permite tomarlo como base para edificar un modelo de educación personalista, en el que cobra todo su sentido la afirmación de que la educación debe ser individual. La relación educativa, como relación amorosa, no es objeto de diseño educativo previo. Se trata de un verdadero encuentro personal, en el que evidentemente deben existir

³⁴ Valbusa tiene una visión dinámica del concepto de *Bildung* por encima de su carácter apriórico. Es cierto que dicho carácter apriórico está sujeto a posibles errores y a superación de parcialidades intuitivas; pero no se puede vaciar de contenido material. Dicha opción interpretativa es ir más allá de Scheler y de una parte del aporte de valor de su propuesta para el tema de la educación. Se trata sin duda de una tarea, pero con una clara dirección de origen personal, que es justo lo que permite identificar a un determinado maestro como deber ser ideal personal (F. VALBUSA, “Vocazione e Bildung: fenomenología del ‘divenire se stessi’”, en *Dialegethai*, 2013 (<https://mondodomani.org/dialegethai/fv01.htm>)).

³⁵ Aunque Scheler señala expresamente que los modelos reales tienen un mayor valor, ya que muestran de manera cercana la realizabilidad de su *ordo amoris* (*Vorbilder und Führer*, p. 262).

auténticos modelos y la fuerza amorosa que conecta el espíritu de los educandos con aquel que ejerce de deber ser ideal. Ni el modelo ejerce su influencia de manera “directa” ni el educando elige el modelo: “Este modelo no se ‘elige’. Él es el que nos apresa, atrayéndonos, invitándonos, sumiéndonos insensiblemente en su seno”³⁶. Esos grandes hombres³⁷, como Goethe o Kant, que despiertan nuestra fuerza amorosa y nos hacen ver la riqueza de querer, existen, están ahí, se muestran. Las intenciones o procedimientos de ejecución pueden y deben ser asumidos por otros agentes educativos. Lo fundamental es que estos dirijan su labor a que el alumno encuentre modelos y, una vez encontrados, a que su mundo axiológico se enriquezca y que supere resistencias. La clave de bóveda del proyecto educativo descansa por lo tanto en una relación, que puede darse, y se da en la mayoría de los casos, fuera de la institución educativa. Se da en el seno de la cultura y revela que una sociedad sin grandes figuras científicas, culturales o artísticas se encontrará desvertebrada. Estará hurtando a las futuras generaciones polos de atracción amorosa, la posibilidad del descubrimiento de su dimensión espiritual ideal a la que está destinado, la oportunidad de crecimiento espiritual.

La complejidad de la propuesta scheleriana es paralela a la propia complejidad de la estructura de la acción, pero revela, a su vez, que su desconocimiento está en la raíz de muchos de los males presentes en nuestros sistemas educativos, como, por ejemplo, la ausencia de la búsqueda de la vocación como elemento fundante de las elecciones personales; la proliferación de estrategias y técnicas educativas, que se convierten en meras propuestas de actuación vacías; la elevación de la neurología de corte materialista a elemento nuclear del sistema, con la esperanza de que la determinación empírica de las funciones psíquicas resuelvan los problemas educativos; la totemización de la tecnología, etc. Algunos de esos factores son sin duda útiles en un contexto adecuado. Cómo no va a ser interesante las aportaciones de la neurología para aclarar mecanismos psíquicos relevantes en el poder ejecutar; pero sin el reconocimiento de la fuente de sentido, cae en un mero vacío psicologista.

No cabe duda de que la propuesta scheleriana, no pensada específicamente como fundamento de una teoría educativa amplia, necesita ser reformulada y repensada; pero el aporte de su teoría de la acción nos parece clave. Su posible armonización con la concepción de Hildebrand de las categorías de la importancia³⁸ y de lo “objetivamente bueno para

³⁶ M. SCHELER, *Ética*, cit., p. 56.

³⁷ *Ibid.*, p. 57.

³⁸ D. HILDEBRAND, *Ética*, Ediciones Encuentro, Madrid 1983, pp. 382-394.

el hombre” como una categoría especial, puede ser de enorme utilidad para, por un lado, no perder la perspectiva individualizante del proceso educativo, pero, por otro, para reflexionar sobre ámbitos objetivos axiológicamente relevantes para todo ser humano. Todo ello sin nublar la enorme relevancia de la figura del maestro como modelador “indirecto” del núcleo espiritual humano y de la concepción esencial de la educación como seguimiento amoroso.