
La influencia pedagógica de la amistad en la educación del interés

The Pedagogical Influence of Friendship in the Education of Interest

JAVIER PÉREZ GUERRERO

Universidad Internacional de la Rioja
javier.perez@unir.net
<https://orcid.org/0000-0003-0378-1060>

Resumen: El objeto de este artículo es explorar la relación entre la amistad y la educación del interés. El interés es un *radical* humano que debe ser objeto de especial atención educativa por su estrecha vinculación con la actitud moral. Pero para lograr un crecimiento educativo del interés que vaya más allá de su proliferación trivial conviene que se produzca cierta *igualación* entre educador y educando que es propia de la amistad. Conseguir un crecimiento del área de interés de los más jóvenes hasta que abarque los más valiosos y universales del ser humano es un objetivo educativo prioritario, pero que parece difícil de conseguir si no existe amistad entre educador y educando.

Palabras clave: Amistad, Confidencia, Interés, Relación educativa.

Abstract: The purpose of this article is to explore the relationship between friendship and the education of interest. Interest is a human *radical* that must be the object of particular attention in education due to its close link with a moral attitude. Notwithstanding, to achieve an educational growth of interest that goes beyond its trivial proliferation, an *equalization* between educator and learner, which is inherent to friendship, is required. Attaining growth in the area of the interest of very young people until it encompasses the most valuable and universal interests of the human being is a primary educational aim but it seems difficult to attain if there is no friendship between the educator and the pupil.

Keywords: Friendship, Confidence, Interest, Educational Relationship.

INTRODUCCIÓN

En su estudio sobre la vida moral en las escuelas, Jackson, Boostrom y Hansen (2003) señalaban que las clases de religión en las que se trataban numerosos temas morales

Se dictaban más o menos del mismo modo que las clases de otras materias. Los alumnos no parecían mostrar más entusiasmo o devoción que en cualquiera de las demás materias. El grado de compromiso de los docentes, de igual manera, no se diferenciaba del característico de otras clases (p. 25).

A estos investigadores les resultaba llamativo que en esas clases de religión, tanto la disposición de los docentes como el interés mostrado por los alumnos, no fueran distintos de los mantenidos en otras materias que carecían de una relación tan directa con las cuestiones morales. Sin embargo, las clases dedicadas a otras materias del currículo regular, como literatura o estudios sociales, en las que se suscitaban numerosas controversias de tipo moral, cobraban a menudo “tanta animación que el docente tenía dificultades para mantener el orden” (2003, p. 25).

La principal divergencia en el estilo pedagógico que estos autores detectaban entre las sesiones dedicadas a la asignatura de religión, y esas otras que de una manera puntual y tangencial “estaban destinadas a llamar la atención sobre determinadas cuestiones morales” (p. 26), radicaba en que estas últimas carecían del marcado tono *prescriptivo* de las primeras.

En su estudio se hacía evidente que el interés de los alumnos por las cuestiones morales se avivaba cuando el clima de confianza en el aula aumentaba al quedar momentáneamente suspendida la superioridad del profesor. En esos momentos de especial densidad pedagógica el docente no *hacía valer* su superioridad en la materia sino que conversaba sobre ella con los alumnos.

Como afirma Polo (2019, p. 254), precisamente porque el profesor suele encontrarse habitualmente en una posición de superioridad “no sabe si el niño logra interesarse. Quizá solo tenga un aparente interés que está enmascarado por el respeto o el temor (...) Es conveniente, en cierto sentido, que haya una cierta desaparición de esa superioridad”, por lo que es deseable que los educadores “se hagan muy amigos de sus hijos o alumnos” (2019, p. 254). Y en este mismo punto coincide un pensador de tradición muy distinta, como Popper: “[El docente] no debería intentar *imponer* su escala de valores ‘superiores’ a sus alumnos; pero sí que debería hacer el intento de estimular su interés por estos valores”, lo cual “presupone una relación de amistad entre maestro y alumno” (2012, p. 170). El interés se

despierta en el educando cuando este *descubre* lo interesante, por lo que no puede ser algo impuesto sino solo estimulado por situaciones que propicien ese descubrimiento. Por otra parte, el desarrollo educativo del interés equivale a su ampliación o incremento *estructural* en la línea de cierta socialización (Polo, 2019, p. 273). De esta manera, es conveniente que el educador se haga amigo del educando, puesto que sin la igualdad que es propia de la amistad no se superan esas reticencias y ansiedades que, según Kant, plagan la interacción social (Veltman, 2014, p. 278), y que dificultan que el educando se interese sinceramente por esos “valores superiores” que el educador le propone.

El objeto de este artículo es explorar esta relación entre amistad y educación del interés. Para ello, en la segunda sección, trataremos de mostrar que la amistad entre docente y discente es posible, puesto que algunos autores consideran la amistad como incompatible con las relaciones educativas. Por otra parte, esta discusión nos ayudará a perfilar mejor la peculiaridad de la amistad docente-alumno, puesto que existen manifestaciones de amistad que son claramente inapropiadas en una relación de este tipo. En la sección siguiente proponemos un concepto de amistad que, siguiendo los hallazgos aristotélicos sobre el tema, la equipara a la mutua aceptación del otro como *otro yo*, lo que permite establecer una distinción entre la amistad y los diversos modos en que su manifestación puede encauzarse, y que coinciden con las distintas clases de comunidad. Posteriormente, en la sección cuarta, indagaremos en la índole propia del interés, mostrando la relevancia de su crecimiento estructural para el desarrollo educativo de la persona. A continuación, y retomando el planteamiento iniciado en la presente Introducción, destacaremos el poder pedagógico que posee la amistad, su *influencia asimiladora*, en relación a la educación del interés. Por último, plantearemos la pertinencia de considerar la relación educativa como un modo especialmente fecundo de encauzar la amistad haciéndola operativa.

LA COMPATIBILIDAD ENTRE AMISTAD Y RELACIÓN EDUCATIVA

El profesor Jover (1991), en un ensayo que se convirtió en un referente sobre la materia, planteaba una serie de argumentos con los que defendía la incompatibilidad de la amistad y la relación educativa sobre los que ha vuelto a insistir recientemente (Martínez, Esteban, Jover y Payà, 2016). Según Jover, existen incompatibilidades psicológicas, situacionales y conceptuales entre la relación educativa y la amistad (1991, pp. 194-196). Empezando por estas últimas, Jover argumenta que, mientras que la relación educativa es una relación asimétrica, complementaria y de dependencia, la amistad es una relación simétrica entre iguales o entre aquellos que se sitúan en un mismo nivel, de modo que son relaciones que se excluyen (1991,

pp. 196-197). Así pues, si existe amistad se debe poner entre paréntesis la relación educativa (1991, p. 196).

A este argumento se podría responder, acudiendo a Aristóteles, diciendo que existen formas de amistad fundadas en la superioridad que no son simétricas (*Ética a Nicómaco*, 1158b 11), como hace Kristjánsson (2007, pp. 116-122) a propósito del rechazo de Kupfer (1990) a la posibilidad de amistad entre padres e hijos. En esas amistades los amigos “no obtienen lo mismo el uno del otro ni deben pretenderlo” (*Ética a Nicómaco*, 1158b 19-20). No obstante, lo que hace que aun los desiguales puedan ser amigos es que los amigos pueden igualarse (*Ética a Nicómaco*, 1159b 1-2). Cicerón coincide en este punto con Aristóteles, y piensa que “lo más grande en la amistad es que el superior es igual al inferior” (*De Amicitia*, 69), y afirma que los superiores deben someterse (*submittere*) a la amistad y los inferiores levantarse hasta ella (*De Amicitia*, 72).

La amistad iguala a docente y alumno en la medida en que los amigos se corresponden, como insistiremos más adelante. Lo propio de la amistad no es que los amigos se igualen en rango o en cualidades, sino en el amor (“*pares et aequales in amore*”, dice Cicerón) (*De Amicitia*, 32), puesto que la virtud de los amigos consiste precisamente en amar (*philein*) (*Ética a Nicómaco*, 1159a 34-35), y en eso se sitúan en un mismo nivel al “pagarse con la misma moneda” (*Ética a Nicómaco*, 1157b 34-35). Y animada por la amistad, la relación educativa, asimétrica y jerárquica, se convierte en *beneficio* en sentido clásico, es decir, en favor o ayuda que se presta como prueba de amistad (*philiaka*).

Pero esto no quiere decir que la amistad entre docente y alumno sea del tipo que Aristóteles considera de utilidad o beneficio, y que distingue de la amistad por virtud o amistad verdadera (*alethes*) o perfecta (*teleia*). La amistad perfecta, como dice Aristóteles, incluye los bienes que son propios de los otros dos tipos de amistad (*Ética a Nicómaco*, 1156b 7-23), es decir, de la amistad por utilidad y por placer, que lo son solo por semejanza (*kath' homoioteta*). En efecto, aquellos “que son amigos por causa de su virtud están deseosos de favorecerse mutuamente” (*Ética a Nicómaco*, 1162b 6-7), pero lo importante, como dice Cicerón, es que la amistad no siga a la utilidad sino al revés (*De Amicitia*, 51).

Otra de las razones que, según el profesor Jover, hacen conceptualmente incompatibles la amistad y la relación educativa estriba en que la relación educativa busca un fin distinto a la propia relación, mientras que la amistad no busca nada fuera de ella misma (1991, p. 197). Para Jover, la relación educativa no es puramente objetiva o instrumental, aunque tampoco es mera conversación sin finalidad alguna (1991, p. 198). Pero el hecho de que la relación educativa busque un fin distinto de ella misma no la hace incompatible con la amistad, puesto que, como

hemos visto, es propio de los amigos ser útiles el uno al otro, aunque no debe ser esta la causa de la amistad.

Con relación a la incompatibilidad situacional, lo que afirma Jover es que el carácter de predilección que posee la amistad es inadmisibile en educación. No se puede ser amigo de todos ni se puede preferir o sentir predilección manifiesta por unos alumnos y no por otros (Jover, 1991, p. 195). Pero, de suyo, la amistad no es un amor excluyente: “La verdadera amistad (aunque única) nunca es excluyente o cerrada a otros, y, además, de ello resulta una condición de la amistad, que es ser desprendida” (Romero-Iribas y Martínez-Priego, 2011, p. 2250). En nuestra opinión, esta dificultad planteada por Jover se puede eludir acudiendo a la noción aristotélica de comunidad (*koinonia*) de amigos, que se funda en las muestras correspondidas de confianza y afecto.

Según Laín Entralgo (2012), la confianza mutua, sin la cual no se da la intimidad necesaria para la amistad verdadera (*Ética a Nicómaco*, 1158a 14-15), consiste en *confiar* al amigo algo que se considera importante o valioso en la vida de uno para que pase de ser *algo mío* a *algo nuestro*. No debemos confundir la confianza con el desahogo o la confesión (2012). De este modo, si el docente *confía* a sus pupilos intereses intelectuales, recuerdos y experiencias de las que ha extraído enseñanzas, o disciplinas por las que siente pasión, y se muestra abierto a la correspondencia, está invitando a los alumnos a formar una comunidad educativa de amigos fundada precisamente en ese patrimonio de *confidencias* compartido por todos. Es decir, la amistad docente-alumno, cuando se desarrolla en la situación habitual en la que un docente convive con un grupo de alumnos, debe ser una amistad docente-alumnos, en plural.

Respecto a la incompatibilidad psicológica, Jover alude a la diferencia de edad que supone una divergencia de intereses y aficiones entre docentes y alumnos (1991, p. 194). Pero, después de lo dicho a propósito de la confianza, está claro que la amistad no solo sigue a la afinidad o a la similitud en aficiones, gustos o intereses, sino que la genera como parte de ese patrimonio común que es fruto de la confianza mutua. En este sentido, la amistad tiene siempre cierto carácter de *primicia*, de algo no consumado sino abierto siempre a un porvenir, al crecimiento de ese patrimonio común de la amistad que procura una mayor compenetración entre los amigos, hasta el punto de que el mero pensamiento de que puede ser temporal o pasajera la destruye (*De Amicitia*, 59). Por eso lo propio de los amigos es emplazarse siempre a la próxima cita, al siguiente encuentro.

Otra de las razones que aporta Jover en su libro apunta a que, mientras que es necesario que el educador exija y corrija al alumno, lo propio de los amigos es solo prevenirse y aconsejarse (1991, p. 191). Pero, según Aristóteles, los amigos se impiden, incluso, hacer cosas malas (*Ética a Nicómaco*, 1159b 6-7). Por su parte, Cicerón

afirma que los amigos deben ser reprendidos y amonestados (*De Amicitia*, 88-91) y que no hay que ser indulgentes ni complacientes con ellos (*De Amicitia*, 89). El auténtico amigo, precisamente por estar libre de cualquier motivación egoísta, es el más legitimado para ejercer la corrección que Tomás de Aquino llama “fraterna” (Santo Tomás de Aquino, 1990, p. 301). Hanchin (2018, p. 87) insiste en este punto: corregir y exigir lo mejor de otra persona se justifica por la mutua confianza que es propia de la amistad. Lo que está lejos de la auténtica amistad son las reclamaciones y reproches propios de la amistad por interés (*Ética a Nicómaco*, 1162b 5-6).

LA AMISTAD FUNDADA EN EL CARÁCTER Y LA ACEPTACIÓN DEL OTRO
COMO OTRO YO

En este epígrafe vamos a perfilar mejor el concepto de amistad que proviene de Aristóteles y es desarrollado, entre otros, por Cicerón y los estoicos romanos. Aristóteles, como es bien sabido, habla de tres tipos de amistad: la amistad fundada en el placer, la fundada en la utilidad y la fundada en la virtud o el carácter. Esta última es la amistad auténtica para él. El objeto de esta sección es definir esa amistad auténtica como mutua aceptación del otro como *otro yo*, porque, según este concepto quintaesenciado de amistad, la amistad no es una de las múltiples relaciones humanas, no es un tipo de trato, sino que puede animar y reforzar relaciones de distinto tipo que la manifiestan, haciéndola operativa.

Aristóteles considera la amistad como una virtud, o como algo acompañado de virtud, en su *Ética a Nicómaco* (1155a 3-4). La amistad no puede ser una virtud como las examinadas hasta ese momento en esta obra por su carácter recíproco. Lo que define a la amistad es la correspondencia. Por eso dice Aristóteles que carece de sentido ser amigo de cosas inanimadas: “No empleamos el nombre de amistad cuando se trata de la afición a las cosas inanimadas, porque entonces no hay reciprocidad (*antiphilesis*)” (*Ética a Nicómaco*, 1155b 27-29). Los amigos deben corresponderse, pero, para que ello sea posible, su mutua benevolencia (*eunoia*) debe ser manifiesta, pues nadie puede considerar amigo a otro si desconoce la disposición de este hacia él (*Ética a Nicómaco*, 1156a 3-4). Utilizando un término muy preciso, Cicerón llamará posteriormente a esta correspondencia “*redamare*” y dirá:

Pues ¿qué hay tan absurdo como deleitarse con muchas cosas fútiles (...) y, en cambio, no deleitarse en extremo con un alma dotada de virtud, con aquella que puede amar, o, por decirlo así, corresponder al amor (*redamare*)? Pues nada es más agradable que la reciprocidad de la benevolencia (*De Amicitia*, 49).

La amistad, al tratarse de una reciprocidad manifiesta, de una correspondencia, depende de otro, del amigo, y esto no cuadra en absoluto con la idea aristotélica de virtud, que es autárquica. Por ese motivo, Aristóteles habla en ocasiones de la amistad también como de un bien exterior que supera a todos los demás (*Ética a Nicómaco*, 1169b 9-10).

La amistad no es un bien que podamos adquirir como la virtud, sino un bien del que podemos disfrutar precisamente gracias al amigo. La amistad verdadera, más que una virtud, parece cierta culminación de la virtud pero que no depende ya solo de ella. Esto no lo afirma literalmente Aristóteles, aunque lo sugiere al decir, por ejemplo, que “cuando los hombres son amigos, ninguna necesidad hay de justicia, mientras que aun siendo justos necesitan además de la amistad, y parece que son los justos los que son más capaces de amistad” (*Ética a Nicómaco*, 1155a 26-28). Tomás de Aquino, en su *Comentario a la Ética a Nicómaco*, resuelve estas dudas de Aristóteles afirmando claramente que la amistad “se funda sobre la virtud, como cierto efecto de la misma” (2010, p. 453). La amistad sigue a la virtud puesto que uno ama a sus semejantes cuando es virtuoso, de modo que la virtud es la causa de la verdadera amistad. Cicerón distingue también la amistad de la virtud, y afirma que esta última solo alcanza “aquellas cosas que son las más grandes” cuando va asociada y unida a la amistad, es decir, que el virtuoso solitario o aislado de los demás no alcanza el sumo bien (*De Amicitia*, 83). Ello justifica la expresión *eudaimonistic friendship* empleada por Walker, Curren y Jones (2016), puesto que gracias a la amistad el ser humano alcanza una plenitud para la que no se basta a sí mismo.

Aristóteles señala una diferencia importante entre el amor erótico y la amistad. Mientras que los amantes se complacen en la mutua contemplación, dice, y esto es lo que aviva su amor, los amigos se complacen *sintiendo la existencia* de sus amigos: “Tratándose de uno mismo, la sensación de la propia existencia es amable, y, por tanto, también cuando se trata de la del amigo. Ahora bien, esta sensación se actualiza en la convivencia” (*Ética a Nicómaco*, 1171b 35-37). Hay que recordar que Aristóteles divide en tres los tipos de amistad porque “tres son las cosas amables” (*Ética a Nicómaco*, 1156a 6-21). Lo amable, en el caso de la amistad perfecta, es la propia existencia del amigo, como es amable la propia existencia de uno mismo. Tomás de Aquino glosa de esta manera la afirmación de Aristóteles:

Como el hombre es consigo mismo, así es hacia el amigo, según se ve por lo dicho. Con respecto a sí mismo, le resulta elegible y deleitable sentirse a sí mismo; por ende, también le resulta deleitable con relación al amigo. Esto se cumple conviviendo, pues por las acciones mutuas que ellos ven, se sienten recíprocamente (2010, p. 544).

Lo gozoso no es la contemplación erótica del otro sino sentir al otro existiendo de modo parecido a como uno se siente a sí mismo. Comentando la célebre frase de Aristóteles según la cual el amigo es como *otro yo* (*heteros autos*), Tomás de Aquino afirma:

Como puede uno deleitarse en su ser y su vivir, sintiéndolos en sí mismo, así, para deleitarse en el amigo, debe sentir a la vez su ser, lo cual sucede conviniendo entre ellos según su comunicación por palabras (2010, p. 536).

Es decir, la disposición del yo respecto a su ser, que es caracterizada como un *deleitabile sentirlo*, se extiende al propio ser del amigo: “Por tanto, si para el hombre dichoso (*makarios*) ser es deseable por sí mismo (...) y algo muy próximo es también para él el ser del amigo, el amigo será también una de las cosas deseables” (*Ética a Nicómaco*, 1170 b14-16). Por este motivo, es cierto que quien no es capaz de amarse a sí mismo porque no encuentra nada deleitable en sí, como ocurre con el que carece de virtud, no puede tampoco tener auténticos amigos. Pero, mientras que ese *sentirse existiendo* es una experiencia inmediata para uno mismo, en el caso del amigo, sentir su ser, aunque sea algo muy próximo (*paraplesios*), requiere de la mediación de la convivencia (*syzen*) y del trato (*synetheias*), con toda su gama de actos concretos, entre los que Tomás de Aquino destaca la conversación, que es un modo especialmente rico de convivencia, de *apertura comunicativa* (Altarejos y Naval, 2011, p. 52).

La amistad procura una expansión de la vida que depende de la correspondencia del amigo, porque, de otra forma, este no se mantendría como *otro yo*: “si no hay respeto a la libertad del otro y uno sustituye su voluntad, no puede hablarse de amistad” (Romero-Iribas y Martínez-Priego, 2011, p. 2250). Así, como afirma Rodríguez Sánchez, “La amistad es un valor que llama al reconocimiento de otro valor: el de la persona” (2000, p. 226), puesto que lo que nos complace no es el amigo como una cosa a la que tengamos afición, sino justamente como *otro yo*. El corazón de la noción clásica de *philia* es, por tanto, el reconocimiento mutuo de la intimidad del otro (Rodríguez Valls, 1991, p. 164).

Para Aristóteles, la amistad perfecta se funda en el bien que es la existencia misma del amigo, y ese bien es equivalente a la propia existencia de uno, de tal manera que la disposición que se tiene para el amigo es la misma que la que se tiene para con uno mismo (*Ética a Nicómaco*, 1170b 5-6). Por ese motivo, no es necesaria la justicia entre amigos, puesto que no tiene sentido hablar de justicia en la relación de uno consigo mismo. Los seres humanos guardan una afinidad entre ellos que no es ya la propia de la especie, sino cierta *proximidad*, cierta unidad que despierta

la *philia*, el amor de amistad. Así considerado, ser amigos es *acceptarse (apodexomai) mutuamente como amigos (Ética a Nicómaco, 1156b 29; 1157b 17-18)*. De modo que la amistad perfecta en Aristóteles apunta a la aceptación libre y mutua del otro como cierto *espejo* en quien el yo mismo se reconoce cuando existe un buen carácter compartido. Por eso, esta amistad es la propia de aquellos que son buenos e iguales en virtud (*ton agathon philia kai kat' areten homoion*) (*Ética a Nicómaco, 1156b7-8*).

A este reconocimiento mutuo se refiere Aristóteles cuando dice que “puede verse en los viajes cuán familiar y amigo es todo hombre para el hombre” (*Ética a Nicómaco, 1155a 21-22*), y se da entre todos los hombres buenos según Santo Tomás (2010, p. 455), de modo que, como dice Aristóteles, “hasta identificamos en nuestra opinión hombres buenos y amigos” (*Ética a Nicómaco, 1155a 30-31*). Esta es la amistad perfecta porque en ella los amigos se aman por el bien que son ellos mismos, y no porque les acontezca ser placenteros o útiles para el otro (Tomás de Aquino, 2010, p. 455).

Pero esta amistad en la que los amigos son queridos por ser quienes son se muestra *fecunda* en las relaciones de beneficio. Los amigos se hacen favores y se sirven en todo cuanto pueden. De esta manera, debemos distinguir entre la amistad que es propia de los hombres de buen carácter y sus múltiples manifestaciones concretas, que dependerán del tipo de comunidad que lleguen a formar entre ellos, puesto que “las distintas clases de amistad se corresponderán con las distintas clases de comunidad” (*Ética a Nicómaco, 1160a 28-29*). Y es por este motivo por el que, según Aristóteles, un padre y un hijo, o un mayor y un joven, pueden ser amigos como lo son unos compañeros de navegación o de campaña, aunque de una manera peculiar o característica, puesto que el intercambio de bienes o, si se quiere, el trato y la convivencia, son distintos en cada clase de comunidad.

EL INTERÉS COMO PRIORIDAD EDUCATIVA

El interés tiene un carácter intrínsecamente práctico. Los griegos llamaban *pragmata* a las cosas de las que había que ocuparse, a los asuntos de interés. El carácter práctico del interés reside en que, al interesarnos por algo, inevitablemente lo referimos o remitimos a otra cosa, es decir, establecemos un *entre* realidades que es precisamente su sentido práctico: “‘entre’ significa que todas las cosas tienen que ver unas con otras en su producción y uso” (Polo, 2016a, p. 49). Nada es práctico aislado del resto de cosas, sin referencias teleológicas a las demás. Como afirma Heidegger “*un útil no ‘es’, en rigor, jamás. Al ser del útil le pertenece siempre y cada vez un todo de útiles (Zeugganzes), en el que el útil puede ser el útil que él es. Esencialmente el útil es ‘algo para...’*” (2009, p. 90).

El *ocuparse* (*Besorgen*) como modo de *estar-en-el-mundo*, el modo de ser que consiste ontológicamente en estar *vuelto hacia el mundo* es un tema central en la filosofía de Heidegger. Más recientemente, Leonardo Polo ha meditado sobre este radical o, como diría Heidegger, *existencial* humano, aportando una serie de claves para su comprensión. Según este autor, el interés tiene una estructura dual que cuenta con un polo subjetivo, *el interesarse-por*, y otro polo objetivo, *lo interesante*, de modo que si falta uno de esos extremos el interés no se sostiene (Polo, 2019, p. 253). En el estado anímico del tedio o aburrimiento, el interés decae al no aparecer nada suficientemente interesante, mientras que en la angustia, la paralización del *interesarse-por* lleva consigo la pérdida de la cercanía al mundo que es propia del ser humano, de ese *estar vuelto al mundo* del que habla Heidegger.

La noción de interés es cercana a la de motivación. La motivación es como el impulso que desencadena la acción (Polo, 2018, p. 298) y está ligada al apetito, puesto que equivale a *las ganas* de hacer algo. Interesarse por algo, en cambio, es implicarse en ello, como cuando en un contexto médico se dice de una determinada lesión que “interesa” a tal o cual órgano, en el sentido de que le ha afectado. Interesarse es como *volcarse* en un asunto, lo que obviamente tiene relevancia moral, puesto que es posible *volcarse* en asuntos más o menos valiosos que repercuten en el sujeto. El interés vincula al sujeto interesado con el objeto de interés de un modo no meramente teórico, pues implica una dedicación de tiempo que podría emplearse en otros asuntos, pero no se relaciona necesariamente con la satisfacción del impulso o apetito. Desde este punto de vista temporal, se podría decir que el interés equivale a invertir el tiempo propio en disponer las cosas *entre sí* para que ofrezcan nuevas posibilidades fácticas de futuro (Polo, 2017, p. 111 y ss.), de modo que la paralización del interés experimentada en el tedio o la angustia supone una obturación del futuro. Por este motivo “en la educación de las personas habrá que tener miedo, no tanto a la equivocación –de la que se puede obtener experiencia para el futuro–, sino a la paralización, al desinterés, a la inmovilización” (Izagirre y Moros, 2007, p. 125). Por lo tanto, desde el punto de vista pedagógico “*se debe sentar el interés como principio en la educación*” (Polo, 2019, p. 276). El interés debe ser considerado como un eje educativo fundamental:

El niño es una persona sumamente atenta, pero solo sobre lo que le interesa. Por lo tanto, cabe decir que *una de las grandes tareas de los maestros*, uno de los grandes objetivos de la tarea educativa, es *aumentar el área de interés* (2019, p. 252).

Los niños no juegan realmente juntos, sino que juegan cada uno por su cuenta aunque estén en el mismo lugar, hasta que son capaces de respetar las reglas del

juego, y este es un ejemplo paradigmático de ampliación del *área de interés*. Respetar las reglas es un interés común porque sin ese respeto no se puede hacer nada juntos: “los intereses se vinculan con la verdad, con la ley, con el carácter regular de las cosas, con los juegos reglamentados” (2019, p. 253). Desde un punto de vista estructural, un interés es común en la medida en que es mutuo o compartido y, por lo tanto, promueve la cooperación. El egoísta es “el que no vela más que por sus propios intereses, el que no tiene en cuenta los intereses de los demás, es decir, el que no es solidario y, por ende, es incapaz de cooperar” (2019, p. 253). Los intereses vinculantes son aquellos que animan a salir del aislamiento egótico (Polo, 2015, p. 29), pero los niños no son capaces de constituir lo interesante común sin la ayuda de los adultos (Polo, 2019, p. 277). De esta manera, el educador debe promover en el educando la actitud de ocuparse, no solo de *sus cosas*, sino de un mundo de intereses comunes, lo que supone una disposición inventiva, desinhibida y confiada por su parte (2019, pp. 265 y ss.). En este sentido, la labor del educador será compartir esos intereses comunes que vinculan a los hombres y que son propios del adulto (o deberían serlo) con sus educandos, y transmitirles de esta forma una solicitud por el mundo considerado como patrimonio común del que deben ocuparse:

La educación es el punto en el cual decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes sería inevitable. También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y (...) prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común (Arendt, 2003, p. 301).

La ocupación de *los nuevos* por un mundo común requiere, como dice Arendt, de una preparación educativa, y educar el interés es precisamente ayudar a aceptar o a reconciliarse con el mundo (Polo, 2019, p. 282), es decir, a no interesarse por él solo negativamente, como por una amenaza o por una carga externa que incomoda, sino a comprometerse con él como con una tarea encomendada. Y en esa reconciliación estriba la madurez del interés.

No se trata, por tanto, de entender la relación educativa entre el adulto y el joven como una relación recíproca de *co-mentoring* en el sentido de Fritzberg y Alemayehu (2004). Es el educando quien debe aventurarse en el reino de los intereses adultos, y es el docente o el adulto quien debe compartir esos intereses comunes, que vinculan a los hombres, con los más jóvenes: “la formación del interés de los niños solo la pueden llevar a cabo los adultos” (Polo, 2019, p. 277), pues “la mejora

del interés es justamente el paso del nivel de interés de los niños al nivel de interés de un adulto, a un nivel mayor” (2019, p. 277).

La *influencia asimiladora* de la amistad

Como afirman Romero-Iribas y Martínez Priego,

la educación ha de reconsiderar las virtualidades de la amistad, pues superar teórica y efectivamente gran parte de los retos y ambivalencias de la postmodernidad (...) puede estar en manos de la amistad como vínculo interdependiente que exige confianza, respeto, afecto mutuo y consistente, que se funda en la intimidad compartida (2017, p. 320).

Pero las virtualidades educativas de la amistad no son un tema nuevo. En la Antigüedad fueron muchos los pensadores, desde Platón a los estoicos latinos, que elogiaron el poder pedagógico de la amistad, puesto que “los amigos son las personas de las que tomamos la fuerza y el poder que necesitamos para llegar a ser seres humanos completos”, como afirma Weis (2014, p. 142) comentando a Cicerón.

Los principales autores clásicos coinciden en que la amistad lleva consigo una mutua exigencia de virtud (Fopa Pedretti, 2002, p. 15), de modo que la amistad se convierte en custodia de la virtud de los amigos. La amistad requiere de la constancia del carácter moral, del *ethos*, de los amigos. De esta manera, acudir en ayuda del carácter del amigo es propio de la amistad porque esta decae y se quiebra si se pierde la virtud (*Ética a Nicómaco*, 1165b 18).

Si antes hemos dicho que la amistad es fruto de la virtud, ahora también debemos decir que la virtud es fomentada y conservada por la amistad (*De Amicitia*, 100). La amistad, según Cicerón, es ayudante o auxiliar de la virtud (*adiutrix virtutum*) (*De Amicitia*, 83), porque no permite que se debiliten o decaigan los espíritus (*De Amicitia*, 23). La amistad vela por la virtud propia y la del amigo, puesto que, como hemos visto, el amigo es *otro yo*, de manera que la instancia que vela por la rectitud de los actos propios, la *sindéresis*, vela también por la rectitud del amigo respetando su libertad: “la corrección es una apelación a la *sindéresis* del amigo, cuya luz es incompatible con los errores graves, sobre todo en el orden del querer. En suma, corregir al amigo es una muestra de la elevación de la prudencia y de la justicia como virtudes que acompañan a la amistad” (Polo, 2016b, p. 475).

El poder pedagógico de la amistad también radica en que los amigos se convierten en espejos el uno del otro (*De Amicitia*, 23) de modo que tiene una función imprescindible en la construcción del carácter (Kristjánsson, 2015, p. 125) median-

te un proceso de autocorrección y reforma de las respectivas miradas evaluadoras de los amigos (Brewer, 2005, p. 740). Esto enlaza con el concepto de *amistad crítica* de la que hablan en la actualidad varios autores, a la que relacionan con el autoconocimiento y con la capacidad de reflexionar y evaluar con lucidez la conducta de uno mismo (Costa y Kallick, 1993; Schuck y Russell, 2005; Bogнар y Krumes, 2017).

También se ha estudiado últimamente la importancia de la amistad para aprender a leer las emociones e intenciones de los otros y saber comunicar las propias, evitando así conflictos entre escolares (Bukowski, Motzoi y Meyer, 2009; Serdiouk, Berry y Gest, 2016). Y se ha señalado que la amistad aporta la piedra de toque necesaria para valorar en su justa medida la riqueza de la personalidad propia y ajena, y para desarrollar habilidades sociales (Newcomb y Bagwell, 1995).

Nuestro enfoque es algo distinto, aunque complementario de los anteriores, porque el poder pedagógico de la amistad deriva también de la misma *proximidad* que une o vincula a los amigos y se manifiesta en el deseo de convivencia. Como afirma Nussbaum, es el deseo de convivir con el amigo lo que motiva el proceso educativo gracias al cual aprendemos a mirar el mundo de un modo nuevo (1990, p. 44). En lo que denomina *mecanismo de nivelación*, Nussbaum encuentra una poderosa influencia pedagógica de la amistad tal como la entiende Aristóteles: “Si el ser al que se ama quiere o valora algo, su compañero se sentirá inclinado a interesarse también por ello (...) El mecanismo funciona solo en el amor personal” (Nussbaum, 2015, p. 453). La razón de esta *influencia asimiladora* es que, si queremos convivir con el amigo “tenemos un poderoso motivo para cultivar nuestros gustos y nuestra capacidad en esa dirección” (2015, p. 452). Por decirlo con términos de Nixon (2016, p. 169), la *unidad narrativa de la amistad* depende de ese cultivo de intereses y gustos compartidos que se basa en la conversación y el trato. En definitiva, según Nussbaum, “lo que afirma Aristóteles es que, entre las múltiples cosas valiosas y menos valiosas del mundo, a menudo nos dedicaremos a algunas porque la persona a la que amamos las aprecia y está interesada en ellas” (2015, p. 452). Como dice Smith Pangle (2003, p. 153), vivimos no solo con los amigos, sino *a través* de los amigos, como si estos modularan o encauzaran nuestras aspiraciones.

Sin la motivación de la amistad probablemente se perdería el entusiasmo y el interés inicial por las actividades valiosas al carecer estas de la resonancia que adquieren y el refuerzo que reciben cuando se comparten con el amigo: “la vida virtuosa es una suerte de diálogo o conversación en la que los amigos actúan virtuosamente el uno hacia el otro, de modo que alimentan mutuamente la motivación para actuar de este modo” (Schwartz, 2012, p. 4).

En este sentido, el profesor que consigue despertar en sus alumnos la misma pasión que él siente por su materia, no es tanto aquel que logra que “sus estudiantes quieran ser como él” (Martínez *et al.*, 2016, p. 21), sino aquel que logra que sus alumnos quieran adentrarse en su mundo y compartirlo. Por esa razón, el educador debe *someterse a la amistad*, puesto que, como afirman Lugones y Spelman (1983, p. 576), “la única motivación aceptable para seguir a Otros dentro de sus mundos es la amistad. El interés propio no es suficiente”. La amistad es capaz de vencer la resistencia del alumno a adentrarse más allá de su pequeño mundo de intereses. Gracias a la amistad, educador y educando abren un espacio de creatividad y experiencia compartida que propicia la ampliación de los intereses del educando, puesto que en ese espacio de encuentro la educación es siempre “acontecimiento que sorprende más que rutinaria representación”, como afirma Albrecht-Crane (2005, p. 508). En ese espacio compartido, el diálogo deja de ser un pretexto para la repetición de preguntas y respuestas estandarizadas, y trae consigo lo inesperado, lo novedoso, junto con las oportunidades realmente educativas a las aulas (2005, p. 507), generando una *energía* que no puede ser explicada desde un punto de vista puramente funcional o social (2005, p. 505).

La pedagogía que se preocupa verdaderamente por la formación del interés debe ser una pedagogía del diálogo que implique “*apelaciones y respuestas (...)* El esquema que vertebra el encuentro no es ‘lineal’ (acción-pasión) sino ‘reversible’” (López Quintás, 1997, p. 112). En este sentido, el educador debe buscar constantemente la *situación de reciprocidad* con el educando (Polo, 2019, p. 277), puesto que los participantes en el diálogo lo son en régimen de correspondencia, trasladándose mutuamente la palabra, *dándose pie*, devolviéndose la iniciativa. La conversación en la que realmente se traslada la iniciativa y se evitan los caminos trillados que la desvirtúan, convierte en indagadora una primera actitud en la que docente y alumno se comprenden según una *imagen cerrada* que se relaciona con esquemas objetivistas, y permite el intercambio de confianzas en el sentido anteriormente apuntado, que no equivale a la confesión de *intimidades*, sino a tratarse como seres con intimidad que se aceptan y se abren al otro libremente (Rodríguez Valls, 1991, pp. 168-169). La educación del interés es una educación íntima, y solo la amistad, a través del diálogo, abre la puerta de la intimidad personal (Sellés, 2008, pp. 162-163), de modo que a través de ese diálogo “se puede lograr que realmente la gente se despierte, que empiece a darse cuenta del valor de las cosas, a apreciar que aquello que antes le aburría no es tal” (Polo, 2019, p. 266).

No obstante, la pedagogía *como* amistad de la que habla Smith (2003) no implica la anulación de los roles del profesor y del alumno, o la voladura de la estructura social dentro de la cual tienen sentido. La estructura de roles

Puede entenderse de dos maneras, o bien como algo que es propuesto por unos señores y los otros se incorporan, o como algo asumible por la libertad de los que se incorporan, y los que se incorporan modifican a través del descubrimiento de posibilidades, y entonces son libres en esa estructura (Polo, 2017, p. 167).

De esta forma, al ceñirse conscientemente a los papeles propuestos por la estructura, estos ya no aíslan a las personas como moldes objetivos en los que se vierten sino que se transforman en cauces de participación y cooperación. La amistad docente-discente tiene unas características propias precisamente porque en ella se asumen esos roles como *ocasión* que ofrece posibilidades de convivencia especialmente ricas basadas en el diálogo culto y el deseo de saber compartido. Docente y alumno deben *apropiarse* de sus papeles, tener esa *conciencia de situación* de la que habla Mèlich (1989), con el fin de convertirla en oportunidad que ofrece posibilidades para hacer operativa una amistad. Ese es el único modo de evitar la despersonalización que acompaña a las relaciones educativas cuando alumno y docente se enclaustran en sus funciones: integrar los roles asignados dentro de la estructura social “en el propio ser, porque entonces, en vez de la superposición de lo común, emerge la intercomunicación personal” (Polo, 2015, p. 66).

CONSIDERACIONES FINALES

Rebajar conceptualmente la amistad hasta la categoría de relación típica que posee unas características específicas que la distinguen de otras relaciones complica cualquier intento de integrarla con la educación, pero si se entiende la amistad como la mutua aceptación libre del otro como *otro yo*, entonces ya no es un tipo de relación entre otros sino una alianza de amor personal que puede animar y reforzar toda una serie de relaciones en las que se produce un intercambio de bienes, como es la relación educativa. De este modo, la amistad no solo puede ser cauce de la acción educativa, como señalan Romero Iribas y Martínez Priego (2017), sino que la propia acción educativa puede convertirse en cauce que hace operativa la amistad de un modo especialmente fecundo. En la auténtica amistad, el intercambio de favores o el placer compartido son manifestaciones o pruebas de amistad (*philiaka*), puesto que es el *celo* por el amigo el que mueve a realizar esas acciones y a compartir esos bienes. Por eso dice Aristóteles que la amistad entre los buenos e iguales en virtud incluye los bienes de las amistades que lo son sólo por semejanza o por accidente.

Proponemos recuperar, en el debate pedagógico, una reflexión en torno a esta

dualidad entre relación educativa y amistad en la que la noción aristotélica de comunidad de amigos sea una de las claves. Las distintas clases de comunidad pueden considerarse como maneras distintas, culturalmente estructuradas, de encauzar la amistad: de hacer operativa y manifiesta esa mutua aceptación personal que es la amistad. La amistad, sin esa manifestación operativa que solo se da en comunidad, sin el trato que siempre implica cierta asunción de roles, permanecería, como dice Aristóteles, inactiva o no *ejercida* (*Ética a Nicómaco*, 1157b 1-3).

Una comunidad educativa puede convertirse en comunidad de amigos si las relaciones funcionales entre docentes y alumnos se consideran como ejercicios de amistad y si los distintos roles que desempeñan se convierten en cauces de correspondencia amorosa, lo que implica reconocer a las personas detrás de los tipos sociales que encarnan.

Por otra parte, la *influencia asimiladora* propiciada por la *nivelación* de la amistad puede compararse a un flujo de intereses entre vasos comunicantes. Es esa *proximidad* de la amistad la que lleva a compartir y ampliar el área de los intereses, y a compartir, en definitiva, un mundo común.

Fecha de recepción del original: 2 de diciembre 2019

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 4 de mayo 2020

REFERENCIAS

- Albrecht-Crane, C. (2005). Pedagogy as friendship. Identity and affect in the conservative classroom. *Cultural Studies*, 19(4), 491-514.
- Altarejos, F. y Naval, C. (2011). *Filosofía de la educación*. Pamplona: EUNSA.
- Arendt, H. (2003). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- Aristóteles (1985). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
- Bognar, B. y Krumes, I. (2017). Encouraging Reflection and Critical Friendship in Pre-service Teacher Education. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 7(3), 87-112. Extraído el 10 de julio de 2019 de <https://files.eric.ed.gov/full-text/EJ1156930.pdf>
- Brewer, T. (2005). Virtues we can share: Friendship and Aristotelian Ethical Theory. *Ethics*, 115(4), 721-758.
- Bukowski, W. M., Motzoi, C. y Meyer, F. (2009). Friendship as process, function, and outcome. En K. H. Rubin, W. M. Bukowski y B. Laursen (Eds.), *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups* (pp. 217-231). New York: Guilford.

- Cicerón, M. T. (1996). *De Amicitia*. Madrid: Gredos.
- Costa, A. y Kallick, B. (1993). Through the Lens of a Critical Friend. *Educational Leadership*, 51(2), 49-51.
- Foppa Pedretti, C. (2002). *Essere amici. Percorsi di educazione*. Milán: Vita e Pensiero.
- Fritzberg, G. J. y Alemayehu, A. (2004). Mutual Mentoring: co-narrating an educative friendship between an education professor and an urban youth. *The Urban Review*, 36(4), 293-308.
- Hanchin, T. (2018). Educating for/in Caritas: A Pedagogy of Friendship for Catholic Higher Education in Our Divided Time. *Horizons*, 45, pp. 74-104.
- Heidegger, M. (2009). *Ser y Tiempo*. Madrid: Trotta.
- Izagirre, J. M. y Moros, E. (2007). La tarea del educador: la sindéresis. *Studia Poliana*, 9, 103-127.
- Jackson, P. W., Boostrom, R. E. y Hansen, D. T. (2003). *La vida moral en la escuela*. Madrid: Amorrortu.
- Jover, G. (1991). *Relaciones educativas y relaciones humanas*. Barcelona: Herder.
- Kristjánsson, K. (2007). *Aristotle, Emotion, and Education*. Aldershot: Ashgate.
- Kristjánsson, K. (2015). *Aristotelian Character Education*. New York: Routledge.
- Kupfer, J. (1990). Can parents and children be friends? *American Philosophical Quarterly*, 27, 15-26.
- Laín Entralgo, P. (2012). *Sobre la amistad*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Extraído el 30 de julio de 2019 de <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcjw913>
- López Quintás, A. (1997). *Cómo lograr una formación integral*. Madrid: San Pablo.
- Lugones, M. C. y Spelman, E. V. (1983). Have we got a theory for you! Feminist theory, cultural imperialism and the demand for 'the woman's voice'. *Women's Studies International Forum*, 6(6), 573-581.
- Martínez, M., Esteban, F., Jover, G. y Payà, M. (2016). *La educación, en teoría*. Madrid: Síntesis.
- Mèlich, J. C. (1989). *Situaciones-límite y educación. Estudio sobre el problema de las finalidades educativas*. Barcelona: PPU.
- Newcomb, A. F. y Bagwell, C. (1995). Children's friendship relations: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 117, 306-347.
- Nixon, J. (2016). Hannah Arendt and Karl Jaspers: the time of friendship. *Journal of Education, Administration and History*, 48(2), 160-172.
- Nussbaum, M. (1990). *Love's Knowledge: Essays on Philosophy and Literature*. New York: Oxford University Press.
- Nussbaum, M. (2015). *La fragilidad del bien. Fortuna y ética en la tragedia y la filosofía griega*. Madrid: Machado Grupo de Distribución.

- Polo, L. (2015). *La persona humana y su crecimiento. La originalidad de la concepción cristiana de la existencia*. Pamplona: EUNSA.
- Polo, L. (2016a). *Curso de Teoría del Conocimiento II*. Pamplona: EUNSA.
- Polo, L. (2016b). *Antropología Trascendental*. Pamplona: EUNSA.
- Polo, L. (2017). *Persona y Libertad*. Pamplona: EUNSA.
- Polo, L. (2018). *Lecciones de ética. Ética. Hacia una nueva versión moderna de los temas clásicos*. Pamplona: EUNSA.
- Polo, L. (2019). *El hombre y en la historia. Ayudar a crecer. Antropología de la acción directiva*. Pamplona: EUNSA.
- Popper, K. (2012). *La responsabilidad de vivir*. Barcelona: Paidós.
- Rodríguez Sánchez, R. A. (2000). El valor educativo de la amistad en la filosofía de Aristóteles. *Thémata. Revista de Filosofía*, 24, 217-226.
- Rodríguez Valls, F. (1991). Ética y amistad. Estudio de la noción aristotélica de *filia*. En J. Villalobos (Ed.), *Radicalidad y Episteme* (pp. 133-177). Sevilla: ORP.
- Romero-Iribas, A. M. y Martínez-Priego, C. (2011). Developing leadership through education for friendship. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 15, 2248-2252.
- Romero-Iribas, A. M. y Martínez-Priego, C. (2017). Topografía de las relaciones interpersonales en la postmodernidad: amistad y educación. *Revista Española de Pedagogía*, 75(267), 309-322.
- Schuck, S. y Russell, T. (2005). Self-Study, Critical Friendship, and the Complexities of Teacher Education. *Studying Teacher Education*, 1(2), 107-121.
- Sellés, J. F. (2008). La educación de la amistad: una aproximación conceptual. *Educación y Educadores*, 11(1), 145-166.
- Serdiouk, M., Berry, D. y Gest, S. D. (2016). Teacher-child relationships and friendships and peer victimization across the school year. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 46, 63-72.
- Smith, D. (2003). Ethics and “bad writing”: Dialectics, Reading, and Affective Pedagogy. *JAC. A Journal of Rhetoric, Culture and Politics*, 23(3), 525-552.
- Smith Pangle, L. (2003). *Aristotle and the Philosophy of Friendship*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schwartz, D. (2012). *Aquinas on Friendship*. Oxford: Oxford University Press.
- Tomás de Aquino (1990). *Suma de Teología III. Parte II-II (a)*. Madrid: BAC.
- Tomás de Aquino (2010). *Comentario a la Ética a Nicómaco de Aristóteles*. Pamplona: EUNSA.
- Veltman, A. (2014). Aristotle and Kant on Self-Disclosure in Friendship. En S. Stern-Gillet y G. M. Gurtler (Eds.), *Ancient and Medieval Concepts of Friendship* (pp. 271-287). Albany: State University of New York Press.

- Walker, D. I., Curren, R. y Jones, C. (2016). Good Friendships among Children: A Theoretical and Empirical Investigation. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 46(3), 286-309.
- Weis, R. (2014). Cicero's Stoic Friend as Resolution to the Paradoxes of Platonic Love: The Amicitia alongside the Symposium. En S. Stern-Gillet y G. M. Gurtler (Eds.), *Ancient and Medieval Concepts of Friendship* (pp. 133-169). Albany: State University of New York Press.

RECENSIONES

