

## HACIA UNA SEMIÓTICA DEL (BUEN) EJEMPLO. O SOBRE LA IMPORTANCIA DE LAS (FELICES) CONTINGENCIAS EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS

Mirko Lampis

*Universidad Constantino el Filósofo de Nitra*

mlampis@ukf.sk

**Resumen:** A partir de algunas reflexiones de Pier Paolo Pasolini, y en relación con tesis defendidas ya en el ámbito de la retórica clásica (Aristóteles, Cicerón, Quintiliano), se analiza en este artículo el valor que las nociones de *ejemplo* y sobre todo de *vida-ejemplo* adquieren (o pueden o deberían adquirir) en ámbito didáctico, con especial atención a los determinantes afectivos, culturales y contingentes que intervienen en la definición de dicho valor.

**Palabras clave:** Ejemplo. Didáctica. Cultura. Contingencia.

**Abstract:** Following some reflections by Pier Paolo Pasolini, and in relation to theses already defended in the field of classical rhetoric (Aristotle, Cicero, Quintilian), this paper analyses the value that the notions of *example* and *life-example* have (or can or should have) in the didactic field, with special attention to the affective, cultural and contingent determinants that intervene in the definition of this value.

**Key words:** Example. Didactics. Culture. Contingency.

DOI: 10.17846/phi.I.2.2024.0410

*Para Antonio Chicharro Chamorro, profesor*

Entre finales de los años sesenta y comienzos de los setenta, cuando la semiótica, sobre todo en su vertiente estructuralista, estaba muy en boga tanto en Francia como en Italia, Pier Paolo Pasolini redactó, desde su perspectiva de novelista, poeta, autor de cine e intelectual comprometido con la realidad cultural y social de su país, una serie de ensayos dedicados a cuestiones, reflexiones y polémicas referentes (y aferentes) a esta disciplina, ensayos que luego recogió y publicó en un volumen titulado *Empirismo herético* (1972).

El título del libro ya indicaba, de por sí, el horizonte teórico y práctico en el que Pasolini pretendía moverse: “empirismo” (de *empiria*, gr. *εμπειρία*, ‘experiencia’), filosofía que considera que la experiencia es la principal (si no la única) fuente del conocimiento; y “herético” (de herejía, gr. *αρεσις*, ‘elección’), adjetivo que no significa aquí antirreligioso o diversamente religioso, sino más bien autónomo en su determinación, contra cualquier dogma o canon impuesto (una voluntad o vocación de crítica independiente, y aun irreverente, a la que aluden también los títulos de los dos libros que recopilan las últimas intervenciones pasolinianas: *Escritos corsarios* y *Cartas luteranas*, publicados, respectivamente, en 1975, unos cinco meses antes del asesinato del autor, y en 1976, unos pocos meses después). Un sintético programa de adhesión a la realidad y de libertad intelectual, muy cercano a los fundamentos o principios de lo que ahora podemos llamar *realismo semiótico*.

En los textos que integran *Empirismo herético*, verdaderos “experimentos” y “ensayos” argumentativos a través de los instrumentos teóricos y analíticos que la semiótica estructuralista entonces le proporcionaba, Pier Paolo Pasolini nos ha dejado algunas observaciones, ideas y ocurrencias de gran interés y pregnancia. Valga, a modo de evidencia, la siguiente observación, con la que aquí y ahora me gustaría empezar.

La serie de informaciones que un hombre da en tanto que realidad que se representa y que actúa se llama, en el fondo, *ejemplo*: y es esta la diferencia entre el lenguaje de la realidad natural y el lenguaje de la realidad humana. El primero solo da informaciones, el segundo, con las informaciones, da el ejemplo (Pasolini, 1972: 143; traducción mía).

Estaba convencido, Pasolini, de que la realidad misma –los objetos, los eventos, las acciones– no es sino un lenguaje que se auto-expresa y auto-comunica, y esta idea (muy cercana, en último término, a la filosofía semiótico-pragmática de Charles S. Peirce), a pesar de que Pasolini nunca supo justificarla ni fundamentarla del todo, le condujo a una serie de reflexiones de hondo calado semiótico. Reflexiones que ponían en entredicho, en opinión de Pasolini, la visión estrictamente estructuralista de un Saussure o de un Lévi-Strauss, cuyas consignas ordenadoras y reduccionistas, cartesianas, mal se ajustaban a una interpretación realista y herética, a la vez magmática y metamórfica, de los procesos significantes. Reflexiones acerca de la necesidad, o al menos la conveniencia, de una semiótica de la realidad y, por ende, de la acción; acerca del sentido que se manifiesta como estructura que tiende a ser otra estructura; acerca de la expresión cinematográfica como “lengua escrita” de la realidad; acerca de la noción de *Significando* (lo que hay que significar); etc. Son muchos los aciertos –y los desaciertos– pasolinianos que valdría la pena comentar y debatir, pero aquí nos limitaremos a la idea, expresada con claridad en la cita anterior, del hombre como realidad que se representa y actúa, el hombre como ejemplo. Una idea presente en la reflexión retórica desde los tiempos de Aristóteles y que aquí quisiéramos relacionar con el problema, central en cualquier proceso educativo, de la figura ejemplar del docente, el enseñante, el maestro.

Como bien se sabe, existen, en opinión de Aristóteles (*Retórica* 1358b), tres ámbitos sociales donde el discurso y, por ende, su aprendizaje y sus técnicas adquieren un indudable protagonismo: el ámbito *deliberativo* (o político), el *judicial* (o forense) y el *epidíctico* (o encomiástico). Se perfilan, de este modo, tres diferentes géneros retóricos, cuyas principales determinaciones –a quiénes se dirigen, con qué finalidad, acerca de qué objeto, a qué tiempo se refieren, qué clase de razonamiento privilegian y sobre qué lugar común o tópico insisten– resumimos en la Tabla 1.

Tabla 1. Los géneros retóricos (Barthes, 1970: 141)

Género	Auditorio	Finalidad	Objeto	Tiempo	Razonamiento	Tópico
DELIBERATIVO	asamblea	aconsejar desaconsejar	útil nocivo	futuro	<i>exempla</i>	posible imposible
JUDICIAL	jueces	acusar defender	justo injusto	pasado	entimemas	real no real
EPIDÍCTICO	público	alabar censurar	bello feo	presente	comparaciones	más menos

Si nos fijamos en la posición que el *exemplum* ocupa en este esquema, son muchas las consideraciones de orden semiótico que se podrían hacer. Aquí nos limitaremos a dos: la

primera inherente a la relación explícita entre el ejemplo como recurso discursivo y la determinación (estratégica) de una conducta que ha de tenerse, o sería conveniente tener, de cara a un futuro más o menos cercano; la segunda inherente a la oposición, asimétrica, como veremos, entre el ejemplo, el razonamiento probabilístico (o entimema) y la comparación (o símil).

En cuanto al ejemplo como recurso retórico para determinar, o cuando menos influir en, una conducta futura, es oportuno diferenciar el *acontecimiento-ejemplo*, el *exemplum* proporcionado por un suceso pasado (histórico o mítico) que se propone como modelo para determinar nuestras decisiones actuales, de lo que podríamos llamar la *vida-ejemplo* que un ser humano ofrece (manifiesta, pone) con sus propias acciones. Porque, si el acontecimiento-ejemplo es el recurso al que suelen acudir los tratadistas de la retórica clásica, Aristóteles, Cicerón y Quintiliano, lo que más interesaba a Pasolini, y lo que más nos interesa a nosotros, es sobre todo la vida-ejemplo.

Se puede argumentar que ambos tipos de ejemplo solo se vuelven relevantes, adquieren sentido y valor, en relación con cierta *estrategia de imitación*, en el sentido elemental de un proceso de organización de la conducta mediante modelos. Pero las condiciones y las posibilidades de dicha estrategia son muy diferentes en los dos casos. El valor retórico del acontecimiento-ejemplo descansa en el siguiente argumento: “si las decisiones y acciones de antaño tuvieron aquellos resultados, entonces nos convendrían ahora también. Hagamos lo mismo”. En lo que se refiere a la vida-ejemplo, en cambio, en su vertiente de *conducta-ejemplo* y más aún en la de *personalidad-ejemplo*, el asunto se complica y la utilidad estratégica del *exemplum* pierde, por así decirlo, su evidencia y su razón inmediatas.

En la tratadística clásica, la cualidad de recurso discursivo racional, en el sentido de conforme a un fin (en este caso, la persuasión de un auditorio), por lo común solo se le otorga al acontecimiento-ejemplo. Léase, al respecto, la siguiente cita de la *Institutio oratoria* de Quintiliano:

Casi todos concuerdan en que el uso de los ejemplos a ninguna materia le conviene en mayor medida [que a la retórica], porque casi siempre parecen corresponder los hechos futuros a los pasados y la experiencia se tiene a modo de testimonio de razón (*Institutio oratoria* III, 8, 66; traducción mía).

La función de la vida-ejemplo, en cambio, parece ser distinta y su importancia, como veremos, se manifiesta sobre todo en un ámbito (al menos parcialmente) diferente respecto a los tres canónicos propuestos por Aristóteles, a saber, el ámbito didáctico, el ámbito de la interacción entre docentes y discentes.

Sería oportuno distinguir, además, entre el acontecimiento-ejemplo y la vida-ejemplo, por un lado, y el *acontecimiento ejemplar* y la *vida ejemplar*, por otro, siendo estos últimos unos ejemplos fuertemente canonizados, es decir, seleccionados, pulidos y fijados en virtud de una serie de instancias y consignas culturales específicas. Basta pensar en las dos figuras ejemplares por antonomasia, el santo y el héroe, cuyo estatus está indefectiblemente ligado a una concreta red de historias, modelizaciones y planificaciones y desaparece o adquiere signo negativo –hablamos, entonces, de herejes y villanos– al variar el sistema cultural de referencia. No hay que olvidar, sin embargo, que si se puede formar y aun imponer un canon de vidas y acontecimientos ejemplares, es porque todo acontecimiento y toda vida suelen funcionar como ejemplos para otras conciencias interpretantes. Volveremos sobre este punto.

En cuanto a la clasificación de los “razonamientos” retóricos en *exempla*, entimemas y comparaciones, cabe destacar que el ejemplo y la comparación son, y se perciben como, procedimientos cercanos, inherentes ambos a lo que ahora se suele llamar pensamiento analógico, y opuestos ambos, por tanto, al entimema en tanto que razonamiento retórico por

antonomasia. Así pues, aunque se sigue defendiendo el carácter racional del ejemplo (del acontecimiento-ejemplo) y del símil, también se subraya su mayor eficacia e inmediatez a la hora de avivar la imaginación y encender el ánimo del auditorio. Así en el *De oratore* de Cicerón (“y luego esos dos procedimientos que son particularmente efectivos: el símil y el ejemplo”; *De oratore* III, 205) y así en la *Institutio oratoria* de Quintiliano (“aquellas dos figuras que máximamente convencen: la comparación y el ejemplo”; *Institutio* IX, 1, 31). Esta mayor efectividad a fines persuasivos respecto al entimema se debe a que este último, aunque sus premisas tienen carácter de *doxa*, y no de *episteme*, sigue presentando una estructura argumentativa fundada en la *consistencia* de sus conexiones lógicas, mientras que la comparación y el acontecimiento-ejemplo derivan su eficacia de la *evidencia* de las semejanzas y diferencias –y, por ende, de las analogías– entre los términos puestos en relación.

Si volvemos ahora a la vida-ejemplo y a su significado para el sujeto cognoscente, podemos destacar una serie de diferencias pertinentes, en la perspectiva de nuestro discurso, respecto al tipo de argumentación desarrollada mediante inferencias lógicas (entimemas y, por supuesto, silogismos):

	<i>Saber argumentativo</i>	<i>Vida-ejemplo</i>
<i>i</i>	impersonal (transpersonal)	personalizado (encarnado)
<i>ii</i>	mediado	directo
<i>iii</i>	tendencialmente clausurado	tendencialmente abierto
<i>iv</i>	racionalizante	sentimentalizante

En resumidas cuentas, la vida-ejemplo se pone e impone siempre como un fenómeno concreto, determinado en sus circunstancias y en su contexto, y no puede ser abstraída de las contingencias –personales, temporales, espaciales, etc.– que determinan su valor (a no ser que, como antes señalamos –y esta es, en todo caso, una cuestión de contingencia histórica y cultural– la vida-ejemplo se convierta en una vida ejemplar, lo que requiere cierto nivel de abstracción y tipificación). Asimismo, la vida-ejemplo implica una fuerte, insoslayable *dimensión afectiva*, o dimensión tímica, o fórica, como se diría en ámbito estructuralista: la vida-ejemplo (en sus dos vertientes: la personalidad-ejemplo y la conducta-ejemplo) no se presenta, en primera instancia, como un recurso racionalmente adecuado a un fin (sea este la organización de la conducta, la persuasión, el éxito, la felicidad u otro cualquiera), sino que nace en pos de la relación que se establece entre individuos que nutren –en el caso de ejemplos de signo positivo, es decir: buenos ejemplos– sentimientos mutuos tales como la aprobación, la admiración, el respeto, la simpatía o, por decirlo de manera quizá más precisa, la *alegría* (*laetitia, eu-foria*), entendida, al modo de Baruch Spinoza, como “el paso del hombre de una menor a una mayor perfección” (*Ética* III, Def. de los afectos, II). Esta “mayor perfección” significa, en términos spinozianos, una acrecentada eficacia en la realización del *conatus* individual, el esfuerzo de cada cual para preservar en su ser y su potencia de ser (*Ética* III, Prop. V), también, o sobre todo, en el transcurso de las interacciones con los demás, y asimismo, por ende, podemos añadir nosotros, en lo que se refiere a la constitución y manutención de ese significado integrado y compartido del mundo que en semiótica solemos llamar *sentido*.

Se entiende, entonces, la gran importancia que hay que otorgar a la vida-ejemplo en el ámbito didáctico y en la interacción entre docente y discente. Algo que ya Quintiliano, por cierto, llegó a destacar a la hora de considerar qué es lo que mejor se presta a ser objeto de imitación por parte de los alumnos (imitación entendida, una vez más, como proceso de organización estratégica de la conducta mediante modelos):

si bien de la lectura se derivan bastantes ejemplos a imitar, nutre más, como dicen, la viva voz de aquel preceptor que los discípulos, si han sido instruidos rectamente, aman y reverencian. Por otra parte, apenas se puede decir con cuánto más placer imitamos a aquellos que aprobamos (*Institutio oratoria* II, 2, 8; traducción mía).

Hablamos, por lo tanto, de modelos –por lo común, muy poco estructurados– cuya eficacia se deriva y depende de su capacidad real de contribuir a aumentar la alegría (en sentido spinoziano) del discente.

En términos generales, dado el ámbito interaccional específico donde se define la relación entre docente y discente (la escuela, el aula, el curso, la clase), el ejemplo que puede proporcionarle el primero al segundo tiene que ver sobre todo con su desempeño, su buen o mal quehacer, en lo que se refiere a:

- i) *competencia* (estamos en el dominio del SABER, y aun del SABER ESPECIALIZADO);
- ii) *conducta* (estamos en el dominio de la ÉTICA, y aun de la DEONTOLOGÍA);
- iii) *humanidad* (a falta de términos mejores; estamos en el dominio de la SIMPATÍA, es decir, el SENTIR CONJUNTAMENTE).

El nivel de modelización, lo que determina el signo (positivo, negativo o cero) y el valor del ejemplo, desde luego varía desde el dominio del saber especializado hasta el de la simpatía, alcanzando su máximo de estructuralidad, canonicidad e intersubjetividad en el primero. Pero esto no significa que en el dominio de la simpatía la vida-ejemplo funcione tan solo como ocurrencia puntual, injustificada e irracional (una suerte de no-sé-qué inspirador). Comentábamos antes que la existencia de acontecimientos y vidas culturalmente ejemplares se debe, en primera instancia, a que cada acontecimiento y cada vida (personalidad, conducta) se presta a funcionar como ejemplo en circunstancias y para intérpretes específicos. Pero también es verdad el contrario: existen repertorios culturales –aun abiertos, incoherentes, pero con cierta lógica estructurante y jerarquizante– de valores ejemplares, tanto positivos como negativos, que contribuyen, de forma analógica, a la individuación y valoración de ejemplos concretos.

En primer lugar, hay que tener en cuenta que los afectos (sentimientos y emociones) que se activan en el proceso de individuación de la vida-ejemplo no son ajenos a consideraciones de orden racional:

Así como en el caso de la dicotomía “Cultura frente a Naturaleza”, estamos aprendiendo que la igual de célebre dicotomía “Razón frente a Sentimiento” encuentra su razón de ser, su emoción de ser, su única justificación, en una interpretación parcial y simplificante –a saber, una interpretación racional y sentimentalmente sesgada– de una relación compleja y recursiva de codeterminación. Y no únicamente en el sentido de que las dos nociones se interdefinen, que también, sino en el sentido más sustancial de que los procesos emotivos y los intelectuales se generan mutuamente, solapándose e imbricándose sin solución de continuidad en este proceso de generación (Lampis, 2016: 101).

En segundo lugar, no se debe olvidar que todos los afectos (sentimientos y emociones) presentan, al lado de sus determinantes biológicos (algunos supuestamente innatos), un importante componente de habituación contextual:

el aprendizaje cultural, el aprendizaje de los valores de una cultura dada, es también *aprendizaje emotivo*. Desde muy pequeños, los seres humanos aprendemos a reaccionar emotivamente a una serie de tabúes, imposiciones, recompensas y castigos que se perfilan como resultado de una constante dialéctica de encuentro-desencuentro con los demás sujetos con los que interactuamos y sus reacciones y estados emotivos. Los elementos culturales que participan en estas interacciones (relativos, por tanto, a nuestro ámbito social de significación y al sentido de los textos del mundo) naturalmente contribuyen a organizar de una forma determinada los procesos emocionales (y los circuitos neuronales implicados), siendo esta forma específica de aprendizaje imprescindible a fin de construir una personalidad que sepa integrarse (interactuar) socialmente. [...] Las emociones, en este sentido, y sobre todo las emociones sociales [como

la admiración o la reprobación], vienen a ser un importante mecanismo de selección contextual y circunstancial, un importante recurso a la hora de orientarse hacia una conducta (cultural) determinada entre las muchas posibles (Lampis, 2008/2009: 5).

Tenemos, pues, un conjunto más bien heterogéneo de factores que concurren (co-ocurren) en la emergencia y fijación de la vida-ejemplo, es decir, en la definición del valor ejemplar que alguien otorga a una personalidad o una conducta determinada. Por ello, precisamente, a pesar de haber insistido hasta hora en el fuerte sesgo cultural de los procesos que determinan la formación del ejemplo y la ejemplaridad, es preciso destacar también la fuerte contingencialidad del fenómeno.

¿Qué es la contingencia? En filosofía, lo contingente se define por oposición a lo esencial y a lo necesario (en su metafísica, Aristóteles hablaba de *symbebekós*, *accidente*): es contingente (accidental) aquella característica del ente que, si bien real, no define al ente en tanto que el tal ente, y es contingente (accidental) aquel hecho que ocurre realmente, aunque hubiera podido no ocurrir. En ciencia, se define como contingente lo que acontece a raíz de la convergencia y co-incidencia de series causales (aun deterministas) independientes la una de la otra. Es fácil demostrar que la definición filosófica y la científica son complementarias (Lampis, 2022).

El hecho contingente es, por definición, imprevisible (aunque, en determinadas condiciones, puede recibir un tratamiento estocástico, sobre todo en términos de espacios de probabilidad) y esta imprevisibilidad de fondo vuelve la contingencia problemática desde el punto de vista de las consignas y voluntades ordenadoras de cierta ciencia contemporánea, que por lo tanto mira a la contingencia con desconfianza y recelo. En efecto, bien se puede afirmar que toda técnica, todo método, toda táctica y toda estrategia tratan de limitar y reducir, si no anular, el dominio de la contingencia (aunque el caso de la estrategia resulta algo más complejo: la estrategia es tal precisamente porque *tiene en cuenta* la contingencia y sus efectos, como bien supo ver Nicolás Maquiavelo en *El príncipe*, al tratar de cómo puede la *virtud* del príncipe oponerse a, y aun aprovecharse de, los reveses de la *fortuna* en la creación y mantenimiento de un nuevo estado). En este sentido, la reflexión teórica y metodológica acerca de la didáctica no constituye ninguna excepción: ¿conoce usted algún manual o algún libro de teoría, de metodología o de crítica de la didáctica que reconozca explícitamente el peso de la “suerte” en la definición de cierto tipo de relación funcional –o disfuncional– entre docente y discente?

Quiero aquí referirme al ámbito didáctico que mejor conozco, el de la instrucción superior, porque los docentes universitarios también, “en tanto que realidad que se representa y que actúa”, para decirlo con Pasolini, no solo damos informaciones, sino que también damos el ejemplo. Este ejemplo puede ser valorado y enjuiciado, luego, a nivel epistemológico, ético y aun humano, a partir de una serie de consignas y hábitos intersubjetivos (vale decir: culturales). Sin embargo, el que el saber, la conducta y la humanidad del docente adquieran, en conjunto o por separado, un valor ejemplar positivo o negativo según fomenten la alegría o la tristeza (siempre en sentido spinoziano) de los discentes, no depende tan solo de su labor, de su actitud y de su personalidad, aun cuando estemos dispuestos a otorgar a estos factores una uniformidad que por lo común distan de tener. Las variables intelectuales, conductuales, afectivas y contextuales que intervienen en la definición de la vida-ejemplo son muchas y se “desdoblan”, por así decirlo, debido al encuentro singular entre quienes enseñan y quienes aprenden: también el discente aporta lo suyo (sus necesidades, sus preferencias, sus idiosincrasias).

Todos mis estudiantes suelen recordar con cariño a algún que otro docente, es decir, guardan en su memoria a algún profesor o maestro del que han podido sacar algún buen ejemplo intelectual, profesional y humano. No tengo motivos para dudar de esta clase de recuerdos,

puesto que yo mismo guardo en la memoria algunos. Y esto no tiene tanto que ver con una exigencia objetiva o voluntad consciente de imitación, sino más bien con un feliz encuentro – no necesario, no perfecto, pero efectivo– con alguien que ha contribuido a generar en ellos (y en mí) renovadas fuerzas y motivaciones para seguir adelante con nuestra propia formación intelectual, profesional y humana. Lo que no es poco.

Por todo ello, el ejemplo que un docente da con su labor, su actividad y su “estar-ahí-por”, ejemplo más o menos contingente, justificable, formalizable y generalizable, constituye un elemento de suma importancia en el proceso de formación de los discentes y todo enseñante responsable está llamado a darles a los estudiantes y aprendices, en la medida de lo posible, un ejemplo que pueda redundar positivamente –hacia una “mayor perfección”– en sus decisiones y quehaceres futuros. Si creemos en la importancia social y cultural de las instituciones y los procesos educativos, no podemos permitirnos el lujo –la dejadez, en realidad– de no tenerlo en cuenta.

Para concluir, y aun a riesgo de ponerme sentimental (en realidad, bien consciente de que me pondré sentimental, es decir: eu-fórico), me gustaría dedicar estas líneas a la persona, al docente, cuyo ejemplo las ha motivado e inspirado. Un humilde homenaje, al fin y al cabo, a una labor imprescindible.

## Bibliografía

- ARISTÓTELES (1998), *Metafísica*, ed. de V. García Yebra, Madrid, Gredos.  
ARISTÓTELES (1998) *Retórica*, ed. de A. Bernabé, Madrid, Alianza.  
BARTHES, Roland (1970), *La retórica antigua. Prontuario*, in *La aventura semiológica*, R. Barthes, Barcelona, Paidós, 1993, pp. 85-160.  
CICERÓN, Marco Tulio (2002), *Sobre el orador*, ed. de J. J. Iso, Madrid, Gredos.  
LAMPIS, Mirko (2008/2009), “Emociones y semiótica de la cultura”, *Entretextos. Revista Electrónica Semestral de Estudios Semióticos de la Cultura*, 11-12-13, 2008/2009, pp. 1-12.  
LAMPIS, Mirko (2016), *Tratado de semiótica caótica*, Sevilla, Alfar.  
LAMPIS, Mirko (2022), *Sobre la contingencia*, Valencia, Tirant lo Blanch.  
MACCHIAVELLI, Niccolò (1995), *Il principe*, Roma, Newton Compton.  
PASOLINI, Pier Paolo (1972), *Empirismo eretico*, Milano, Garzanti, 2000.  
QUINTILIANO, Marco Fabio (2001), *Institutio oratoria*, ed. de A. Pennacini, Torino, Einaudi.  
SPINOZA, Baruch (2007), *Ética demostrada según el orden geométrico*, ed. de V. Peña García, Madrid, Tecnos.