

**RELACIONES QUE SE TEJEN ENTRE LECTURA, SABER Y FORMACIÓN EN  
EL PENSAMIENTO DE KANT Y NIETZSCHE**

Mariela Baquero Mican

Monica Lizeth Gonzalez Prieto

Ingrid Carolina Romero Castro

Trabajo de grado para optar por el título de:

Licenciado en Psicología y Pedagogía

Tutor

Alberto Gómez Melo

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Licenciatura en Psicología y Pedagogía

Bogotá D.C.

2017

*Agradecemos a nuestros familiares pues fueron los impulsores de este gran sueño, quienes nos acompañaron en las largas noches de desvelo y nos brindaron ánimo cuando se difuminaba el horizonte.*

*A nuestro segundo hogar, la Universidad Pedagógica Nacional, por la oportunidad de conocer, aprender y saber desde el corazón de la pedagogía, las posibilidades de cambiar el mundo.*

*A nuestros queridos maestros, especialmente a nuestro tutor Alberto Gómez Melo, quienes con su ejemplo de vida y amor por su labor nos enseñaron a develar desde un lente único la pasión y el sentido de nuestra profesión.*

*Dedico este trabajo a mis padres, quienes a lo largo de mi vida me han enseñado lo que es el amor, el esfuerzo, la disciplina, la educación y la ética; quienes con su sudor y cariño permitieron que yo creciera en medio de una familia, a mi juicio, casi perfecta; y quienes me dieron la notable tarea de convertirme en profesional y en un campo tan bello, fundamental y de tanta responsabilidad como es la educación;*

*A mis hermanos, quienes me aman de tal forma que han estado conmigo incondicionalmente en estos cinco años de esfuerzos, desvelos, crisis, errores y felicidades.*

*A todos aquellos que me he encontrado en el camino y que me han mostrado que la disciplina y la pasión son fundamentales para dar cada paso en la vida.*

***Mariela Baquero Mican***

*A Dios por la sabiduría, la disciplina y el amor por esta hermosa profesión*

*A las manos incondicionales que con esfuerzo amor y dedicación, me construyeron un mundo mejor; mi familia, mis hermanos, mi pareja y mi padre.*

*Al amor de mi vida que se encargó de enseñarme en cada segundo de la suya lo quimérico y grandioso del mundo.*

*A ella misma por transmitirme la pasión por el mundo de la lectura, la escritura y la imaginación.*

*A quien lee, quien descubre aventurando entre líneas el placer de trascender con la lectura.*


***Monica Gonzalez Prieto***

*A la vida, la esencia misma que me ha mostrado el amor y la capacidad de amar; vida mía y de todos, que nos trasmite en cada instante la realidad; por momentos vislumbro su potencia en cada detalle, en cada forma, en cada color, en cada palabra y en cada pensamiento. Darme cuenta de su presencia sublime, ha provocado que me nutra eternamente en mi instante del néctar de la flor más bella.*

*A mi familia, calor cercano y seguro, seres que enriquecen mi realidad, primeros orientadores de vivencia y comunicadores de sabiduría; núcleo en el cual las diferencias se complementan y forman un todo en mi vida; vehículo en el cual navego por las inmensas aguas de incertidumbre. ¡Ustedes!, en los cuales mi sustento se deposita y muestra un tono amarillo, signo de calidez y verdad.*


*A ustedes lectores, con los cuales establezco una relación ciertamente cercana e intemporal, pues el pensamiento vive y nunca muere; a través de él trato de compartir un poco de fantasía real y mundana; conocimiento muy humano que nos abre a las inmensas posibilidades que puede hacer germinar en nosotros el fruto más jugoso, fruto que daría a la tierra la mejor semilla.*

***Ingrid Romero Castro***

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de Maestros</small>	<i>FORMATO</i>	
	<i>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</i>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 2 de 92</b>	


<b>1. Información General</b>	
<b>Tipo de documento</b>	Trabajo de grado
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	Relaciones que se tejen entre lectura, saber y formación en el pensamiento de Kant y Nietzsche
<b>Autor(es)</b>	Baquero Micán, Mariela; González Prieto, Mónica Lizeth; Romero Castro, Ingrid Carolina
<b>Director</b>	Alberto Gómez Melo
<b>Publicación</b>	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2017. 87 p.
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional
<b>Palabras Claves</b>	LECTURA, SABER, FORMACIÓN, DISCIPLINA, INSTRUCCIÓN, VOLUNTAD, NOÚMENO, FENÓMENO.

<b>2. Descripción</b>
<p>Trabajo de grado que busca analizar y establecer las relaciones entre las categorías lectura, saber y formación a partir del análisis de los planteamientos de Kant y Nietzsche en algunas de sus obras. Para ello se realiza una visualización general de las concepciones de las categorías a trabajar, que se mantienen en las prácticas sociales y escolares actuales desde la perspectiva y análisis de autores que conducen a visualizar las condiciones históricas que han constituido dichas categorías y permitan hacer una lectura del contexto en que se desarrolla la educación en la contemporaneidad.</p> <p>A su vez, se realiza el análisis que fundamenta este trabajo a partir del abordaje de algunos textos de los filósofos Immanuel Kant y Federico Nietzsche; lo cual permite, por un lado, realizar un recorrido a través de las estructuras escriturales de los autores, y por otro, realizar una aproximación a algunos planteamientos acerca de la lectura y su relación con el saber en la formación, estableciendo a su vez las rupturas y convergencias entre los dos autores y dándonos la posibilidad de reconstruir las relaciones.</p>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 92	


### 3. Fuentes

- Barbero, J. M., *Tecnicidades, identidades y alteridades: des- ubicaciones y opaciades de la comunicación en el nuevo siglo*, revista Diálogos de la comunicación, No. 64, p. 9- 24, Departamento de Estudios Socioculturales, ITESO, Guadalajara, México, 2002.
- Barthes, R., *El susurro del lenguaje: más allá de la palabra y la escritura*, Ediciones Paidós, Barcelona, Buenos Aires, México, 2da edición, 1994.
- Beilletot, J., Blanchard- Laville, C., Mosconi, N., *Saber y relación con el saber*, 1996, editorial Paidós Educador, 1era edición, Argentina, 1998.
- Bustamante, G., "Pedagogía de Kant: ¿una filosofía de la educación?", *Magis. Revista internacional de investigación en educación*, vol. 5, núm. 10, julio- diciembre, 2012, pp. 155- 171, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Cassany, D., *Tras las líneas, sobre la lectura contemporánea*, editorial Anagrama, Barcelona, 2006.
- Foucault, M., *Arqueología del saber*, 1969, Siglo XXI Argentina editores, 1era edición, Buenos Aires, 2004.
- Foucault, M., *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, 1975, Siglo XXI editores, Argentina, 1976.
- Guevara, J., *Reflexiones sobre el proceso de comprensión de lectura*, en: *Los procesos de la lectura. Hacia la producción interactiva de los sentidos*, p. 70- 75; Fabio Jurado, Guillermo Bustamante compiladores, editorial Magisterio, 1995.
- Herbart, J. *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Madrid: (1806).
- Herrera, W., de Gamboa, C. *KANT: DEFENSA Y LÍMITES DE LA RAZÓN*, Wilson. Herrera, Camila de Gamboa Editores, centro editorial Universidad del Rosario, Bogotá, 2005.
- Jurado, F., *Lectura, Incertidumbre, Escritura*, en: *Los procesos de la lectura. Hacia la producción interactiva de los sentidos*, p. 40- 51; Fabio Jurado, Guillermo Bustamante compiladores, editorial Magisterio, 2001.
- Kant, I, *Pedagogía*, 1803, editorial Akal, 2003.
- Kant, I., *Crítica de la razón pura*, 1781, editorial Clásicos Bergua, tomo 1, segunda edición, Madrid, 1970.
- Larrosa, J., "La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación", *Fondo de cultura económica*, segunda edición revisada y aumentada, Méjico, 2003.
- Martínez, Boom Alberto; *Conferencia Maestro y formación: repensar lo popular*, Universidad Pedagógica Nacional, 2016.
- Nietzsche, F, *Así habló Zaratustra*, 1883, editorial Euroliber S. A., España.
- Nietzsche, F., *Humano demasiado humano*, 1878. Ediciones Mexicanos Unidos, 5ª edición, 1986.
- Nietzsche, F., *Más allá del bien y del mal, anticipo de una filosofía futura (1886)*, Ediciones LEA S. A., Buenos Aires, Argentina, 2015.
- Nietzsche, F, *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*, 1872, Tusquets editores, segunda edición, Barcelona, 1980.
- Ovejero, A., Pastor, J., *La dialéctica saber/poder en Michel Foucault: un instrumento de reflexión crítica sobre la escuela*, *Revista Aula Abierta*, No. 77, p. 99- 107, España, 2001.
- Página oficial del Ministerio de educación: [www.mineducacion.gov.co/](http://www.mineducacion.gov.co/)
- *Plan Nacional de Lectura y Escritura*, Ministerios de Educación Nacional. Subdirección de fomento y competencias, Bogotá, Colombia, 2011.
- Pennac, D., *Como una novela*, editorial Norma, Bogotá, D.C, 2002.
- Ruiz, A., *Texto, testimonio y metatexto: el análisis de contenido en la investigación en educación*, en: *La práctica investigativa en ciencias sociales*, p. 44- 59, editorial Universidad Pedagógica Nacional, Colombia, 2004.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Formación de la conciencia</i>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 4 de 92</b>	

- Runge, A. (2011) Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana. Revista Pedagogía y Saberes, Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- Runge, A. (2015). Relaciones del saber sobre la educación y la formación (pedagogía) y del saber sobre lo humano (antropología) en Comenio, Rousseau y Kant: un aporte de la antropología pedagógica. Revista científica Guillermo de Ockham, volumen 9. Cali, Colombia.
- Sotelo Céspedes, Aida, Ética del sujeto e ideología: estudio de caso sobre sujeto del psicoanálisis y práctica deportiva, Colección Ética y sociedad, Editorial Aula de Humanidades, Bogotá, 2015.
- Zuleta, E., Conferencia sobre la lectura, tomado de: la idealización en la vida personal y colectiva y otros ensayos. Bogotá, Procultura, 1985.
- Zuluaga, G. Vida, obras e ideas de Herbart. Recuperado 14 de agosto de 2015 de <http://es.scribd.com/doc/38956112/Herbart-Johann-Friedrich-Vida-y-Obras#scribd>. Revisado el 6 de marzo del 2017.

<b>4. Contenidos</b>
<p>Este trabajo de grado obedece al objetivo general de establecer las relaciones entre lectura, saber y formación a través de los planteamientos de Kant y Nietzsche en algunas de sus obras, partiendo de la reflexión acerca de la construcción del conocimiento y el saber en los procesos educativos, el lugar que tiene la lectura en esta construcción y que efectos de la formación atraviesan esta relación. Para desarrollar el proceso que permitió alcanzar estos objetivos, se plantea la visualización de las categorías en la contemporaneidad, seguido del análisis de las mismas en el pensamiento de Kant y Nietzsche y la identificación de las posibles formas en que estas se relacionan, a partir de los planteamientos de los autores ya mencionados.</p> <p>Como antecedentes (capítulo 4) se presentan los desarrollos teóricos de algunos autores que se han acercado a los planteamientos de Kant y Nietzsche, como Bustamante, Larrosa, entre otros. A continuación, se presenta el capítulo titulado “Precedentes de las categorías” (capítulo 5), en el cual se encuentra las concepciones sobre educación y formación desde clásicos de la pedagogía como Comenio, Rousseau, Kant, entre otros; la concepción de lectura en la contemporaneidad, donde se relaciona la perspectiva del Plan Nacional de Lectura y Escritura y la perspectiva de Daniel Cassany; y la perspectiva de saber en la contemporaneidad desde M. Foucault y en la misma línea, Beillerot y otros.</p> <p>Seguido a éste, se encuentra el capítulo “Marco teórico” (capítulo 6), donde se pasa a caracterizar las categorías desde el pensamiento de Kant y Nietzsche y se plantean asuntos como la educación como proceso de humanización, la escuela en la sociedad, el saber y su relación con la experiencia del mundo y la lectura como experiencia trascendental.</p> <p>Posteriormente se realiza el análisis de las relaciones entre las tres categorías en el</p>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de Profesores</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 5 de 92	

pensamiento de los autores ya mencionados (capítulo 7), y se realiza la presentación de la metodología desarrollada (capítulo 8), la cual fue la de análisis de contenido desde Alexander Ruiz, el cual consta de tres etapas: la de superficie, análisis e interpretación. Finalmente se presentan las conclusiones (capítulo 9), donde se da cuenta de los principales hallazgos del análisis de los planteamientos de los autores que fundamentan este trabajo.

### 5. Metodología

Esta investigación se ubicó en el marco del paradigma cualitativo, entendiendo que su objetivo se orienta hacia la comprensión y establecimiento de relaciones entre aspectos propios del proceso educativo como son la lectura, el saber y la formación; tomando en cuenta que dicho proceso está permeado por creencias y prácticas de los sujetos que convergen en él, así como por otras fuerzas que lo sujetan y lo reglamentan, como el Estado o las fuerzas hegemónicas. Ahora bien, las dinámicas sociales, culturales, históricas, académicas y aquellas propias de cada sujeto, hacen del proceso educativo, un asunto diverso y cambiante.

En consecuencia, se ha optado por la postura metodológica de Análisis de Contenido (AC) para el presente ejercicio de investigación, teniendo en cuenta el desarrollo teórico de Ruiz, A. (2004),

El análisis se realiza a partir del abordaje de algunos textos de los filósofos Immanuel Kant y Federico Nietzsche; lo cual permite, por un lado, realizar un recorrido a través de las estructuras escriturales de los autores, y por otro, realizar una aproximación a algunos planteamientos acerca de la lectura y su relación con el saber en la formación, estableciendo a su vez las rupturas y convergencias entre los dos autores, dándonos la posibilidad de reconstruir las relaciones.

El AC se constituye a partir del abordaje de tres niveles de lenguaje: el nivel de superficie, el analítico y el interpretativo (Ruiz, 2004). El primero está constituido por las afirmaciones, preguntas y, en general, formulaciones presentes en los textos abordados; en el nivel analítico se toma la información ya sopesada y se procede a su organización a partir de criterios de afinidad y diferenciación entre los planteamientos y escritura de los autores, y de allí se establecen las categorías a desarrollar y relacionar posteriormente. Dentro del nivel interpretativo pasamos a comprender el sentido de la información con la que hemos trabajado y a establecer las relaciones emergentes.

## 6. Conclusiones

- Existe un dualismo entre el mundo sensible y el mundo inteligible por cuya relación el hombre se acerca al saber, el mundo sensible posibilita que el hombre conozca los fenómenos a través de la intuición sensible y el concepto; dicho conocimiento está demarcado por los límites de la experiencia; mientras que tratar de entender el mundo inteligible, conlleva al hombre a ejercer una intuición intelectual sobre la esencia de las cosas, de la realidad tal y como existe por sí misma, sin contar con una finalidad o limitación, es una verdad que no depende de la experiencia, sin embargo, la naturaleza del hombre no llega a la cosa en sí, al noúmeno, solo puede pensarlo, nunca alcanzarlo en sí mismo.
- La relación entre el mundo sensible y el mundo inteligible se evidencia en la dinámica entre la lectura y el saber. Esta dinámica proporciona la facultad de estructurar los datos de la realidad, obtenidos de forma sensible, haciendo posible el conocimiento a través de la actividad lectora.
- La lectura es la actividad apolínea humana que configura lo dionisiaco que es la realidad, en relación con lo apolíneo que es la forma de conocerla racionalmente. La lectura es el punto sintético donde se equilibran ambas fuerzas y emerge un saber; el lector a través de la relación de las fuerzas: dionisiaca y apolínea, desarrolla la facultad de construir nuevo conocimiento a partir de los datos obtenidos por medio de susodicha actividad, es decir, sin necesidad de la experiencia, al tiempo que, realizándolo correctamente, evita caer en juicios equívocos.
- Dado lo anterior, la relación de la lectura con el saber nos pone de manifiesto la importancia de la autonomía y libertad del uso de la razón, debido a que la educación como proceso externo, posibilita que el hombre adquiera criterio y conciencia tanto individual como social y de esta manera pueda asumir libremente su formación.
- Los efectos de la formación son necesarios para la relación entre lectura y saber, pues serán ellos los que constituyan en el sujeto características, apropiaciones, habilidades y hábitos que lo impulsaran y lo acercaran a tener un uso pleno de la razón, una tensión del pensamiento, una búsqueda continua y minuciosa del saber. Tras los efectos de la formación el lector se convierte en un hombre autónomo y disciplinado, con sentidos delicados, que trabaja en pro de la razón, lo que le permitirá percibir e interpretar las formas del mundo.
- No es posible que el hombre adquiriera un interés por la lectura, sin ser inicialmente atravesado por los efectos de la formación, pues el interés es el resultado del trabajo, la disciplina, la instrucción, la voluntad y la libertad sobre el acto de leer.
- Las instituciones educativas, fuentes del saber universal, de la confrontación de conocimiento y la reflexión activa, es el lugar por excelencia que está llamado a desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje que estén orientados a la búsqueda del saber. Entonces se hace más que necesario y prioritario desarrollar procesos pedagógicos que tomen en cuenta los efectos de la formación tratados en este documento, con el fin de que se den relaciones con el pensamiento, el conocimiento y el saber, propiciando de esta manera que sean los mismos sujetos, a través de la autonomía y la razón, actúen en los diferentes espacios en los que se desarrollan.



FORMATO

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

Código: FOR020GIB

Versión: 01

Fecha de Aprobación: 10-10-2012

Página 7 de 92

<b>Elaborado por:</b>	Mariela Baquero Mican, Mónica Lizeth González Prieto, Ingrid Carolina Romero Castro
<b>Revisado por:</b>	Alberto Gómez Melo

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	25	05	2017
--	----	----	------

## Tabla de contenido

<b>1. Introducción .....</b>	<b>2</b>
<b>2. Justificación.....</b>	<b>6</b>
<b>3. Objetivos.....</b>	<b>7</b>
<b>4. Antecedentes .....</b>	<b>7</b>
<b>5. Precedentes de las categorías.....</b>	<b>16</b>
<b>5.1 Concepciones sobre la formación y la educación.....</b>	<b>18</b>
<b>5.1.1 Comenio y la educación como encargo divino. ....</b>	<b>19</b>
<b>5.1.2 Rousseau y el niño como naturaleza y otredad indeterminada.....</b>	<b>20</b>
<b>5.1.3 Kant y la Educación. ....</b>	<b>22</b>
<b>5.1.4 Herbart y la Pedagogía General.....</b>	<b>23</b>
<b>5.1.5 Nietzsche y el Porvenir de nuestras instituciones educativas. ....</b>	<b>26</b>
<b>5.1.6 Educabilidad y Formabilidad.....</b>	<b>27</b>
<b>5.2 Concepciones de lectura en la contemporaneidad.....</b>	<b>29</b>
<b>5.3 Visiones de saber en la contemporaneidad. ....</b>	<b>36</b>
<b>5.3.1 Saber/poder en Foucault. ....</b>	<b>37</b>
<b>5.3.2 Saber y saberes. ....</b>	<b>40</b>
<b>5.3.3“Saber hacer en contexto”- escuela actual. ....</b>	<b>42</b>
<b>6. Marco teórico .....</b>	<b>43</b>
<b>6.1 La Educación como un proceso de Humanización.....</b>	<b>44</b>
<b>6.2. Las escuelas en la sociedad. ....</b>	<b>47</b>
<b>6.3 El Saber y su relación con la experiencia del mundo. ....</b>	<b>50</b>
<b>6.4 La lectura, una experiencia trascendental. ....</b>	<b>52</b>
<b>7. Análisis de la relación entre lectura y saber desde los postulados teóricos de Kant y Nietzsche .....</b>	<b>55</b>
<b>8. Marco metodológico .....</b>	<b>74</b>
<b>9. Conclusiones.....</b>	<b>79</b>

## 1. Introducción

*“¡Cómo! Vais a ser la sal de la tierra, la inteligencia del futuro, la semilla de nuestras esperanzas, y ¿ni siquiera sabéis liberaros de ese insensato catecismo del honor, ni de sus reglas, dictadas por el derecho del más fuerte?”*

(Nietzsche, 1872 -1980-, p. 43)

Este cuestionamiento, planteado por Nietzsche en su texto *“Sobre el porvenir de nuestras escuelas”* (1872), matizado de ironía, pone de relieve una antítesis, dice “Vais a ser la sal de la tierra, la inteligencia del futuro, la semilla de nuestras esperanzas...”, para luego complementar con una pregunta que pone en duda que el futuro en realidad sea así, pues en el marco de los opuestos libertad- esclavitud, el autor nos dice que ese presente (y cabe cuestionarse cuál es la tendencia de nuestro presente) es de esclavitud, la esclavitud determinada por los valores hegemónicos de quien posee la fuerza del poder.

La educación se presenta así como el proceso que permite o no a los sujetos tener la posibilidad de adoptar un lugar en su propia formación, a partir de la reflexión sobre su responsabilidad particular con la humanidad, con el mundo y consigo mismo. Dicho proceso movilizador del pensamiento, se remite frecuentemente en la obra de Nietzsche a las escuelas (o Instituciones de cultura), como lugares donde comúnmente se espera que esas “semillas de nuestras esperanzas” (1872, p. 43) emerjan, formados y útiles para que estén en capacidad de ofrecerle al mundo y a la sociedad, formas de sustento y de mejoramiento, que permita alcanzar el ideal de la armonía social.

En relación con lo anterior, Kant plantea que la educación adquiere un lugar fundamental en el desarrollo de la humanidad, es decir, en la construcción continua de las posibilidades para vivir mejor pues, en sus términos, la educación es “el progreso del género humano a lo mejor” (Kant, 1803, p. 20). También afirma que el hombre<sup>1</sup> es lo que la educación hace de él, es decir que el hombre se desarrolla en la medida en que la educación que reciba se lo permita, y a través de ella, se pretende potenciar en el niño la capacidad autónoma del juicio, se persigue el ideal de enseñar a pensar.

---

<sup>1</sup> Cuando se hace la mención al hombre, se entiende en un sentido antropológico, es decir, al hombre y a la mujer, miembro del género humano.

La importancia y validez de los procesos anteriormente mencionados se pueden entender como condiciones generadas por las características de cada época. Nietzsche ya hacía una reflexión sobre la importancia que, en el siglo XIX, el dinero estaba tomando en las relaciones sociales y particularmente, en el funcionamiento de las escuelas de su época: “el fin de la educación, determinado por fuerzas de la economía política, eran los de la utilidad y la ganancia” (1872.).

Estas palabras, plasmadas en la primera conferencia de “*Sobre el porvenir de nuestras escuelas*” (1872), se logran ejemplificar fácilmente si pensamos en el sistema educativo de nuestros días en el que las lógicas neoliberales se han extendido, produciendo una fragmentación en los procesos educativos para darle cabida a los discursos económicos.

La prioridad de la educación entonces ya no sería el desarrollo del pensamiento, la experiencia o los saberes, que orientan el propio saber y el qué hacer del maestro y su “función docente” (Martínez, 2015). Las dinámicas neoliberales sitúan a la pedagogía como una herramienta para que las y los estudiantes sean eficientes y eficaces, dejando el cuidado, la disciplina y la voluntad -efectos y asuntos de la formación- de lado, o llevándolos a transformarse en simples técnicas de estudio. La educación hoy día se enfrenta a la mercantilización y tiende a ser vista como un proceso productivo cuyos fines son netamente económicos (Barbero, 2007).

Si bien las instituciones educativas se preguntan por el qué enseñar y cómo hacerlo, el mismo contexto les impone en cierta medida la forma como dichos contenidos y prácticas se deben dar, por ello encontrar un trabajo inter- disciplinario, consciente y en pro del bienestar individual y colectivo entre las instituciones tiende a convertirse en un propósito casi que inalcanzable.

Para que se desarrollen procesos pedagógicos profundos, organizados y estructurados que tensionen el pensamiento y generen una relación con el saber, dice Kant, se hace necesario referir a la disciplina, entendida como conducta, pieza clave en la conformación del hombre que busca entablar una relación con el conocimiento.

“La disciplina situará al hombre en un lugar de privaciones, responsabilidad y esfuerzo, generando poco a poco el crecimiento de la razón para tener como único fin un grado

elevado de humanización y una identificación con el saber, por lo tanto, la disciplina conlleva un trabajo de responsabilidad, un compromiso del hombre consigo mismo y con su ser social” (Kant, 1803).

Los procesos pedagógicos disciplinados acompañados por la instrucción como lo enuncia Kant, estarían llamados a reestructurar las prácticas, los momentos y los espacios de tensión del pensamiento, de acercamiento al saber y de construcción de conocimientos.

La lectura, como práctica transversal en la acción pedagógica, ya que tiene una relación directa con las prácticas educativas, es una de los espacios que se debe evaluar y poner en análisis en función de una relación explícita con el saber, puesto que permite múltiples formas de tensionar y potenciar el pensamiento, así como un acercamiento a la construcción de crítica y la reflexión.

¿De qué prácticas de lectura<sup>2</sup> se nutre entonces la pedagogía hoy en día, y que relación se gesta con el saber?

El modelo educativo actual ha posicionado la actividad lectora como un instrumento que permite homogenizar a las masas, siguiendo un enfoque de estandarización y memorización de los saberes escolares; por ello se encuentra que en las instituciones educativas públicas esta actividad y lo que se genera a través de ella, se ha limitado por rígidos criterios de verdad y certeza, susceptibles de ser evaluados y cuantificados (Jurado, 1994), quitándole la posibilidad al sujeto de integrar los conocimientos significativamente en su pensamiento, ni en su relación con la realidad.

Como ejemplo de lo anterior se presenta el Plan Nacional de Lectura y Escritura del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, institución directamente llamada a velar por la calidad de la educación. En él se plantea la lectura como un acto de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector, sin embargo, esta construcción debe darse con el fin de extraer los elementos requeridos que le permitan dar respuesta eficaz a las diversas circunstancias sociales de las que haga parte. La lectura también se manifiesta como un derecho desde el cual las personas pueden acceder a

---

<sup>2</sup> Se pueden realizar lecturas de todos los objetos y situaciones del mundo (Barthes, 1994), sin embargo, en este trabajo se analizará la lectura de textos en el ámbito académico.

procesos sociales que les permitan actuar bajo el marco de la ciudadanía responsable en pro de la democracia (MEN, 2011, web)

Es decir, la lectura se concibe en el PNLE como un medio para llegar a un determinado fin, predeterminando la forma y la intención con la que el sujeto se acerca al saber, convirtiendo a la lectura en una herramienta que posibilita el acceso a un aprendizaje exigido por el sistema económico.

Daniel Pennac (2002) quien, a diferencia del PNLE, concibe la lectura como un acto de crear, de imaginar, como un acto que se desvincula de actividad predeterminada y se convierte en una búsqueda continua y juiciosa del saber, piensa la lectura como fin estético en sí mismo, no como una herramienta para llegar a éste, en sus palabras:

Leer es un acto que en la actualidad se puede realizar viendo la televisión e incluso el cine, si se piensa bien, todo está dado en una película, nada se conquista, todo se entrega masticado, la imagen, el sonido, los escenarios, la música que ambienta por si no se ha comprendido la intención del director, la puerta que rechina para indicar que es el momento de sentir miedo. En la lectura hay que imaginar todo eso, la lectura es un acto de creación permanente (p.24).

Nietzsche, en esta misma línea, acusa la necesidad de un *lector que piensa*, que no va de afán y que, por ello, “conoce el secreto de leer entre líneas”, aquel que puede “seguir reflexionando sobre lo que ha leído (incluso después de terminar de leer)” (Nietzsche, 1872 -paréntesis nuestro-).

Como futuras Licenciadas en Psicología y Pedagogía, buscamos visualizar y analizar la relación entre la lectura, el saber y la formación, teniendo en cuenta los elementos que aportan Kant y Nietzsche que nos permitan caracterizar dicha relación, abierta al desarrollo de múltiples formas de acercarse al saber, desde lo cual podremos preguntarnos sobre los posibles procesos que se desarrollan cuando leemos, cuando tratamos de comprender algo, cuando adquirimos, almacenamos y recuperamos conocimientos; cómo se construyen sentidos y se relacionan los conocimientos con las realidades y con las experiencias y a partir de allí se construyen saberes, etc. (Guevara, 1989).

Nuestra intención es buscar interpretar a autores como lo son Emmanuel Kant o Friedrich Nietzsche, y tomar elementos de cada uno que permitan caracterizar la relación entre lectura, saber y formación, contribuyendo de esta manera a develar la subestimación a la que el sujeto y la sociedad se han visto arrastrados y así mismo resaltar las potencialidades de la lectura desde otras perspectivas.

## **2. Justificación**

Ante el panorama de procesos educativos encaminados a dar repuesta a dinámicas económicas surge una preocupación pedagógica por aquellas prácticas que se llevan a cabo en la escuela. Se hace entonces más que necesario indagar por cuál es la orientación de los procesos de construcción del conocimiento y saber; cómo se están posibilitando y potenciando las habilidades críticas, reflexivas, analíticas y argumentativas de los sujetos; y qué lugar ocupa la lectura en estas construcciones.

La lectura, proceso transversal y relevante en los procesos pedagógicos, es una de las prácticas que se encuentra abandonada, relegada y poco desarrollada en el ámbito escolar. Como se evidencia en el PNLE, la lectura es tomada como una herramienta para llegar a un fin determinado, restándole importancia a la lectura como fin propio.

Las concepciones que giran en torno a la lectura, evidencian su gran mayoría, una notoria inclinación hacia las competencias lectoras básicas, como los aspectos metodológicos, evaluativos, lingüísticos, etc., respondiendo al mismo proceso mercantilista mencionado anteriormente; es decir, enfocan su atención en los aspectos puramente técnicos que componen la lectura. Así, el acto del buen leer, como lo llama Nietzsche (1883), que comprende el arduo trabajo de interpretar para llegar al saber, ocupa un lugar pasivo como objeto de investigación.

Las prácticas de lectura vistas como un proceso dúctil, que no se encasillan dentro de formas o instrucciones, como un proceso de trabajo continuo, que responde a su propio fin, hacen necesario tomar el asunto de la lectura desde un lugar de acción que posicione al estudiante en el trabajo juicioso de develar lo que se encuentra más allá del sentido común; la lectura como un potenciador del conocimiento y el pensamiento que se encargará de

forjar en el estudiante procesos críticos de re significación, haciendo de este un sujeto que interprete la realidad, aprende de ella y construye nuevas y mejores formas de ser.

A partir de lo anterior nos preguntamos **¿Qué relaciones se tejen entre lectura, saber y formación en el pensamiento de Kant y Nietzsche?** Para ello proponemos los siguientes objetivos.

### **3. Objetivos**

General: Construir las relaciones entre la lectura, el saber y la formación a partir del análisis de los planteamientos de Kant y Nietzsche en algunas de sus obras.

Específicos:

- Indagar cuáles son las concepciones que se han privilegiado sobre la lectura, el saber y la formación en la contemporaneidad.
- Analizar las concepciones de lectura, saber y formación desde los planteamientos de Kant y Nietzsche.
- Identificar las posibles maneras en las que lectura, saber y formación se relacionan entre sí, a partir de los planteamientos de Kant y Nietzsche.

### **4. Antecedentes**

La búsqueda de antecedentes, cuyo objeto de estudio estableciera la relación entre lectura y saber desde un análisis de Kant y Nietzsche, fue un asunto problemático en nuestra investigación. Inicialmente, emprendimos la búsqueda de tesis en la biblioteca de la Universidad Pedagógica Nacional y como lo habíamos previsto, la lectura en relación con el saber no es un objeto de investigación, por el contrario lo que encontramos dio cuenta de la inevitable instrumentalización de la lectura y del lugar que ha ocupado como un asunto de la subjetivación del lector sobre el texto, como un objeto susceptible de abordajes metodológicos, didácticos, de goce y de interés, desde enfoques psicolingüísticos o cognitivos.

No se encontró nada que diera cuenta específicamente de la relación entre lectura, saber y formación o que implicara desde estos dos grandes autores intervenciones o estudios concretos; sin embargo, no desconocíamos este problema, pues Kant y Nietzsche no establecen disertaciones concretas sobre dicha relación, aunque sin duda alguna es necesario reconocer que estos autores han aportado explícita o implícitamente a estos asuntos.

A partir de lo anterior, nuestra búsqueda cambió de fuentes y nos concentramos en la búsqueda en bases de datos, libros, conferencias, artículos. Como resultados obtuvimos una serie de investigaciones, por un lado, sobre Kant y por otro sobre Nietzsche, claro está, sin perder el horizonte de nuestra investigación, ya que de estos filósofos se ha escrito mucho, pero poco en relación con nuestro objeto de estudio, factor que influyó aún más en el interés propio de esta investigación.

A continuación, se busca exponer algunos de los documentos encontrados a propósito de los autores Kant y Nietzsche, a partir de los cuales se puede dar cuenta de las distintas perspectivas desde las que se han abordado estos asuntos y nos permite tener un punto de referencia para el desarrollo de nuestra investigación.

El primer documento que permite un acercamiento a las concepciones de lectura y lector en Nietzsche es el capítulo 14 “Leer en dirección a lo desconocido (la aventura de leer en Nietzsche)” del libro “La experiencia de la lectura Estudios sobre literatura y formación”, escrito por Jorge Larrosa y publicado por el Fondo de Cultura Económica en el año 1996.

Las experiencias, según Jorge Larrosa, son algo único de cada persona, puesto que son estas las que afectan al ser humano hasta el punto de cambiar sus esquemas y maneras de pensar, de sentir y de vivir. Entonces, nada aporta leer por leer si dicha lectura no se convierte en una experiencia de vida, una experiencia de trabajo, quietud, silencio y calma. Este es el planteamiento del autor que, exponiendo a Nietzsche, busca construir un concepto de lectura y de lector basándose en algunas de sus experiencias, concepciones y relatos para posicionar a la lectura como una actividad honda, profunda y extensa, y al lector como un sujeto constructor de experiencias propias, fuentes vivas de pensamiento y conocimiento.

En “Leer en dirección a lo desconocido (La aventura de leer en Nietzsche)” (p. 361-396), Jorge Larrosa realiza una amplia caracterización de lo que para Nietzsche significa leer y en consecuencia cómo debe ser un lector. Empieza recordando algo de lo que, si hemos tenido acercamiento a Nietzsche de una forma prolongada y concienzuda, ya nos habríamos percatado: él, a través de su forma de escribir y de lo que manifiesta en su escritura, nos cuestiona, directa o indirectamente, como si desconfiara de nosotros, y nos hace cuestionar a nosotros mismos sobre la calidad de lectores que somos.

Larrosa recuerda que estos cuestionamientos parten de que el filósofo alemán exige lectores que tengan la capacidad de ir despacio, de buscar la profundidad, personas con las puertas de su mente abiertas y con sentidos delicados para apreciar lo que el texto les ofrece (p. 362); y comparte con Zuleta (1982) la premisa de que el “lector moderno” no está en capacidad de ser el lector de Nietzsche, ya que va de afán, es superficial y bullicioso.

Por ir de afán, este “hombre moderno” no tiene tiempo de vivir su vida, de dar sentido al mundo que habita, y leer no es sólo “entender el significado superficial del texto, sino vivirlo” (p. 365), vivir es interpretar, interpretar es dar sentido al mundo, a lo vivido y a partir de allí, actuar sobre ello (p. 365). Los lectores interpretan a través de las preguntas que se le hacen al texto, los distintos ojos con que cada lector mira, ojos nuevos y preguntas nuevas hacen del libro algo desconocido (p. 377).

Por lo cual la lectura se convierte en una actividad que responde a unas necesidades implantadas. La lectura como una actividad apresurada para la elaboración de otro producto, que debe ser concebido con la misma rapidez que fue producido, la lectura sutil y delicada “la filología rigurosa” la que no espera nada a cambio se convierte en un lujo prácticamente inexistente (p.362).

Las experiencias de las personas no son idénticas unas con otras, por lo tanto, las formas en las que perciben y conciben los fenómenos tampoco, de allí que Nietzsche sepa que no hay un sentido propio del texto, o como lo dice Zuleta “el sentido escapa al autor” (1982) o a cualquiera que intente imponerle uno; sabe que un libro es una fuerza que tiene la capacidad de actuar sobre otras fuerzas. (p. 367)

Rápido, alegre, poderoso y valiente son las características que exige Nietzsche de sus lectores al momento de desechar lo que no le conviene y de detenerse en aquello que le conviene (p. 370), o, ¿Qué es lo que le conviene?, Larrosa responde interpretando a Nietzsche “como los discípulos de Zaratustra, no deben buscar la verdad, sino buscarse a sí mismos” (p. 373), los libros deben permitirles llegar o permitirles ser conducidos hacia lo más alto de sí mismos, a lo que ellos son<sup>3</sup>; éstos son los verdaderos lectores todo lo contrario al hombre moderno.

El hombre moderno concebido por Nietzsche como poco exigente consigo mismo, no se permite salir del camino que otros le han trazado; obedece a hábitos gregarios y a reglas comunes (p. 392), realiza una actividad dogmática, lo que lo hace unilateral y mediocre (p. 379). Por el contrario, el que lee bien no es un dogmático o un creyente, no *espera* del texto una fe, una verdad o un saber. En vez de ello, se mueve hacia sí mismo y “sale más rico de sí mismo, más nuevo que antes”, revela lo que es, lo que tiene de mejor, se eleva a su propia altura (p. 394).

Nietzsche también sabe que enseñar a leer es imposible, ya que “No se puede imponer un canon a la lectura, como no se puede imponer un estilo a la escritura, o como es inútil en el campo de la moral legislar universalmente” (p. 374- 375), por lo tanto, la tarea de formar un buen lector debe consistir en “multiplicar sus perspectivas (...), hacer de la lectura una aventura”; saber leer es “saber decir, saber reír, saber danzar, saber jugar” (p. 375).

El lenguaje como experiencia y la experiencia de la lengua desde una perspectiva intersubjetiva, permiten que se develen acciones y formas de conocer y pensar. Larrosa concluye este capítulo afirmando que la lectura es “Algo para lo que no hay un método que valga para todos, porque el camino no existe (...), (es) un viaje tortuoso y arriesgado, siempre singular, que cada uno debe trazar y recorrer por sí mismo” (p. 396), y quien practica el arte de la buena lectura se convierte en un lector silencioso y pausado, un ser que

---

<sup>3</sup> Larrosa en ésta misma obra dedica todo un capítulo al asunto de “Como se llega a ser lo que se es” (cap. 5, p. 111). Sostiene que este es un asunto transversal al pensamiento nietzscheano y que el filósofo lo trabaja en varias de sus obras, entre ellas en *Humano demasiado humano* (1878), en el párrafo 263, donde sostiene “(...) Cada cual tiene un *talento innato*, pero sólo a una minoría le confieren la naturaleza y la educación ese grado de tenacidad, paciencia y energía que le permite llegar a ser un verdadero talento, es decir, *llegar a ser lo que es* (...)”.

construye cierta afinidad y complicidad con lo que descubre en los libros, quien se toma el lujo y el trabajo de comprender el código con el que el otro escribe.

El arte de la buena lectura conduce entonces a leer sobre lo que nos despierta un conocimiento nuevo; nuevas formas de concebir el mundo, nuevas experiencias, para afrontar temas desconocidos, para formar nuestros propios saberes, nuestros propios pensamientos. Sin embargo, la lectura hoy en día es concebida como una herramienta o un medio de explotación para obtener una finalidad, por ello, en la línea de Nietzsche, el mundo se encuentra lleno de charlatanes y no de lectores.

El segundo documento es una recopilación de una conferencia de Estanislao Zuleta realizada en el año 1985, titulada: “Conferencia sobre la Lectura”, en la cual, el autor pretende establecer una relación entre la lectura y algunos postulados filosóficos de Nietzsche, que le permiten constituir una concepción de lectura que incorpora elementos propios del filósofo alemán.

Zuleta menciona de la obra de Nietzsche, algunos libros en los que plantea su postura en torno a la lectura. En “Así hablo Zaratustra”, por ejemplo, publicado en 1883, el estilo enigmático de Nietzsche, muestra una gran variedad de tonalidades inusuales que invitan a descifrar, a interpretar la profundidad de la realidad. Asimismo, entiende la lectura como un esfuerzo racional de contemplar el código que trata de comunicarse, o en términos de Nietzsche, “comprender la sangre o el espíritu con el que otro escribe” (p.33), en esta medida el lector es capaz de permitir que el texto lo afecte y configure su espíritu.

Zuleta describe la transformación del espíritu que enuncia Nietzsche, asunto que se plantea en la primera parte de *Así hablo Zaratustra*. En esta obra se argumenta que el espíritu se transforma en camello, luego en león y finalmente, en niño (Zuleta, 1985).

El camello, es el espíritu que admira, que tiene grandes ideales, grandes maestros, es aquel que tiene una inmensa capacidad del trabajo y dedicación. Lleva consigo cargas muy pesadas, por lo cual el camello es el espíritu del trabajo fervoroso, el espíritu que se esfuerza. Sin embargo, el espíritu no puede ser sólo dedicación y trabajo, por eso se transforma y de camello pasa a ser león (Zuleta, 1985).

El león, es el espíritu rebelde, es la crítica, la oposición, es el que mata toda forma de imposición y de jerarquía, pero que permanece aún en la disertación; entonces, el espíritu debe cambiar una vez más para poder llegar al espíritu del superhombre, esta vez, el espíritu evolucionará en niño (Zuleta, 1985).

El niño es el espíritu de la inocencia y el olvido, es un nuevo inicio, una afirmación de sí mismo, es la capacidad creadora. El pensamiento funciona a partir de tres facultades: la capacidad de admiración (idealización, trabajo o labor); la capacidad de oposición (crítica y rebelión) y la capacidad de creación, sin oponernos a nada (juego, inocencia, rueda que gira). El espíritu es las tres cosas; solo si estas tres se combinan se desarrolla el pensamiento filosófico (Zuleta, 1985).

De *La genealogía de la moral*, Zuleta retoma el prólogo para indicar un aspecto primordial de los lectores que busca Nietzsche, esto es “el rumiar”, es decir, devolverse sobre sus primeras construcciones, descubriendo que no existe literalidad válida que defina al texto; lo válido es irrumpir en el texto para construir el código con el que este está escrito. Se busca fomentar en el lector la habilidad de interpretar, de “no tragar entero” lo que dicen las palabras, sino buscar el sentido por el que fueron escritas.

De *La voluntad de dominio*, publicado en el año 1901, Zuleta retoma el juego de oposición planteado por Nietzsche, característica principal del espíritu del león como aspecto que le impone al lector un esfuerzo mayor, posicionándolo entonces en un lugar de trabajo, el de la interpretación (Zuleta, 1985).

En conclusión dice Zuleta, la lectura es siempre el sometimiento de un texto que por sus condiciones de producción y por sus efectos, escapa a la propiedad de cualquier autor; es una elaboración, parte de un proceso que en ningún caso puede ser pensado como consumo (Zuleta, 1985, p.32).

La lectura es vista como una actividad de trabajo, de esfuerzo por ordenar los elementos que hasta el momento se creían determinados por otras fuerzas, de encontrar las relaciones implícitas que se establecen en el texto, pues se parte de la sospecha de que la manera como se presentan las cosas no es en realidad como son; no se puede limitar a las condiciones de “la ideología dominante”, ya que el “sentido” escapa a cualquier autor o a cualquier

intención del autor, es decir, que no es suficiente con observar o conocer una obra, es necesario apropiarse de ella.

Otro de los documentos revisados es “Pedagogía de Kant ¿una filosofía de la educación?”, escrito por el profesor Guillermo Bustamante Zamudio para la Revista Internacional de Investigación en Educación en el año 2012. En este texto el profesor Bustamante aborda los postulados del tratado de pedagogía de Kant desde un punto de vista crítico, reflexivo y en contraste con la realidad.

Empieza afirmando que el hombre se constituye como tal a partir de una serie de complejos asuntos de formación que podríamos resumir como cuidado, disciplina e instrucción; no obstante, cambian de acuerdo a cada sujeto, cada época, cada escuela y cada cultura, constituyéndose estas últimas como variables de la formación. Estas variables implican, sin embargo, que el humano siempre necesitará de las acciones del Otro para llegar a la humanización (el otro considerado, no como el semejante, sino como la cultura), es decir que el hombre por sí mismo, como individuo, no tiene las posibilidades para llegar a ella.

Kant sostiene, según Bustamante, que “niño pequeño”, “educando” y “estudiante” son especificidades del ser humano que se corresponden con el cuidado, la disciplina y la instrucción. Humanos y animales requieren de cuidados similares como el calor, la alimentación, la protección, etc. Sin embargo, el humano requiere muchos más y por tiempo más prolongado que cualquier animal, esto, dado que la especificidad humana no puede remitirse a un estado natural. Ejemplo de ello es que cuando un niño nace, llora; situación que en medios naturales lo pondría en peligro. Entonces, el cuidado se fundamenta en las precauciones que los padres toman para que los niños no hagan uso perjudicial de sus fuerzas, ya que tales precauciones son necesarias en tanto no van dirigidas a la razón sino al cuerpo (p.158-9) y ésta sería la primera fase de la humanización.

La animalidad, opuesta a la humanización, es, según Bustamante, con lo que nace el humano. Es el conjunto de disposiciones que lo llevan a actuar a partir de sus impulsos, sin someter éstos a la razón (propia o del Otro), por ello, a continuación del cuidado, se presenta la disciplina, la cual “convierte la animalidad en humanidad (29)” (citado por Bustamante, 2012), lo cual lleva a pensar que dicha conversión se efectúa a lo largo del

cuidado y la disciplina, con la diferencia fundamental de que se trata de minimizar los riesgos a hacernos daño, y la disciplina se da para permitir que la especie sobreviva, condición necesaria para humanizar.

A partir de ello el profesor Bustamante reflexiona y sostiene que la noción kantiana de disciplina está sustentada en la afirmación de que ya hay una cierta manera de entender el saber, ya que se entiende que en un principio el hombre no tiene ningún saber que le permita sobrevivir y desarrollarse como humano (como si ocurre con los animales), pero a medida que se especializa su lenguaje, el humano puede desarrollar un saber propio, que puede ser sabido por otros (transmitido) (p. 160).

Bustamante dice “Kant se ve obligado a describir al humano partiendo de la falta: el humano no tiene un saber que le permite responder con eficacia a la contingencia del mundo (...)” (30)” (citado por Bustamante, 2012). Es así como el saber humano se constituye como un intento de suplir la necesidad de saber, una necesidad que no puede dejar de aparecer, y ello se remite directamente a la “pregunta abierta por la especificidad humana” (p.161).

La falta de la que habla Kant se evidencia en la afirmación de que el humano “no tiene ningún instinto, y ha de construirse él mismo el plan de su conducta (30)” (citado por Bustamante 2012). Ante ello, Bustamante sostiene que, de ser así, esta construcción sería distinta en cada uno, lo que llevaría a la humanidad a constituirse como “un extraño conjunto, formado por singularidades que no hacen conjunto” (p. 161). Pero entonces Bustamante recuerda como continúa Kant: sostiene que el hombre no está en disposición de hacerse su plan de conducta inmediatamente, por lo cual el sentido de su plan se lo dan los otros, o el Otro, más bien, el que representa a la cultura, “no al semejante” (p. 161). Ese Otro no puede dar espera en intervenir en la formación de los más pequeños; Kant lo defiende diciendo “pero esto ha de hacerse temprano [...] para que más adelante no se dejen dominar por sus caprichos momentáneos (30)” (citado por Bustamante 2012) ya que, si no se realiza de esta manera, dice Kant, el humano “conservará cierta barbarie toda su vida (31)” (citado por Bustamante 2012).

Ante las anteriores afirmaciones, el profesor Bustamante establece más cuestionamientos en caso de que el Otro no intervenga “¿Cómo habría orientado su vida hasta el momento,

de poder hacerlo por sí mismo?” (p. 162), ¿querría establecer ese plan para su vida? ¿Podría hacerlo?, a lo que responde que tenemos la capacidad de ser humanos, gracias a la intervención temprana del Otro, ya que el hombre no puede alcanzarlo “si no tiene un concepto de él. La adquisición de éste destino es imposible para el individuo (33)” (citado por Bustamante 2012).

Sin embargo, como se mencionaba antes, se considera que el “plan de conducta” no se establece igual en todos los sujetos, es decir, que ya no es susceptible de ponerlo en alguna de las dos posibilidades (animalidad o humanidad), sino que se puede decir que “es efecto de cómo se construyó la especificidad humana” (p. 162). El estado natural no es natural ni adquirido, es estructural, es decir que hace parte de la condición humana, y es ella la que se intentará “transformar según el ideal de sociedad” (p. 164).

A partir de allí, Bustamante retoma el asunto de la disciplina, recordando la definición kantiana de que “aquella es la que convierte la animalidad en humanidad (29)” (citado por Bustamante 2012) y la que trata de alejarlo de las inclinaciones salvajes y de los peligros que ésta conlleva, sin olvidar que, a pesar de la presencia de la disciplina, el sujeto ya está en edad de entender, ya posee una “razón propia” (p. 164). Sin embargo, también quiere decir que la inclinación al peligro es algo constitutivo de lo humano, algo que no se puede eliminar totalmente ni en el cuidado, ni en la disciplina, ni en la instrucción (p. 164).

Kant dice que “la disciplina es meramente negativa, es decir, por la que se borra al hombre de la animalidad (30)” (citado por Bustamante 2012) es decir, negativa porque coarta al hombre, lo limita en el momento de dejarse llevar por los impulsos: “el impulso es la *impotencia*: es no poder... parar” (p. 165), es dejarse llevar por el acto, como el animal. La disciplina sitúa al hombre frente a las “leyes de la humanidad” al encontrarse con el Otro; leyes en nombre de las cuales parar, entendidas no como ‘determinada ley’, sino ellas en tanto elemento estructural.

Así la disciplina es la que permite o lleva a que el sujeto controle sus impulsos, o en palabras de Kant, la disciplina permitirá “habituarnos a permanecer tranquilos y a observar lo que se les ordena (30)” (citado por Bustamante 2012), lo cual es necesario para que posteriormente lleguen los contenidos; la disciplina dispondrá al hombre para el saber, lo que Kant designa como *instrucción*.

La instrucción se constituye como “aprender algo de los más viejos” (p. 167) y el hombre requiere de ella ya que el medio en sí “es un conjunto de saberes creados como respuesta a la falta- de- ser” (p. 167). Saberes necesariamente cambiantes según la época, las generaciones y la cultura. Es decir, que la instrucción no va dirigida al cuerpo sino a la conciencia y a la razón, y es allí “cuando la atribución de sentido cobra su lugar más propicio” (p. 169), ya que es donde el humano se hace consciente y puede aportar al ideal de la “perfección de la humanidad” (p. 167)

Bustamante nos recuerda, sin embargo, lo problemático de los actos de disciplina en la escuela y diríamos también en el hogar, ya que en la actualidad el maestro se encuentra limitado por la idea de llegar a enfrentar, por ejemplo, un proceso jurídico. Lo que lleva, sostiene el profesor, a “la falta de límite, (por parte de los estudiantes) al impulso irrefrenable” (p. 169, añadido nuestro), y el asunto de la disciplina en la escuela se vuelve preocupante, en tanto, como sostiene Kant, sin ella es imposible la instrucción y asimismo el proyecto de humanidad.

Dado todo esto, se puede afirmar que buscar como fin la humanización del hombre es abrir la puerta a la posibilidad de aprender. Si bien la instrucción se constituye como la inmersión del Otro en la cultura, los impulsos son, como lo diría Bustamante, ineliminables por completo, y sobre esta relación entre instrucción, disciplina e impulsos construyen en los sujetos las formas de verse y de ver el mundo.

Las investigaciones expuestas anteriormente, no solo funcionan como antecedentes, es decir, como referencias de análisis, argumentos sólidos, nuevas reflexiones en torno al objeto de estudio y sus posibles relaciones conceptuales; son a su vez, parte del cuerpo conceptual, son ejes centrales en la estructura teórica y metodológica y atravesarán constantemente la investigación.

## **5. Precedentes de las categorías**

Para abordar y analizar los planteamientos de Kant y Nietzsche que nos interesan en este documento y realizar las reflexiones pertinentes, vemos necesario en primera medida realizar un acercamiento a algunas concepciones de las categorías a abordar, que se mantienen en las prácticas escolares y sociales actuales.

Dicho acercamiento nos permite tener en cuenta los aportes a la educación, a la formación, el saber y la lectura, desde la perspectiva y análisis de autores que conducen a visualizar las condiciones históricas que han constituido las anteriores categorías. Así mismo, sus reflexiones y análisis permiten visualizar el lugar de dichos elementos en la actualidad.

Para ello desarrollaremos en primer lugar el devenir de la categoría formación a lo largo de los planteamientos de algunos autores clásicos de la pedagogía, que dan cuenta de la distinción entre educación y formación. En seguida se realiza el acercamiento a la categoría lectura, inicialmente desde los planteamientos del Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE), en donde se sustenta la lectura desde la perspectiva del Ministerio de Educación colombiano; y posteriormente se abordarán los planteamientos de Daniel Cassany, quien aporta elementos importantes para fundamentar una relación que consideramos diferente a la propuesta aportada en el PNLE.

Por último, se abordará la categoría saber desde los planteamientos de M. Foucault y los autores Beillerot y otros, quienes, en la misma línea del anterior, desarrollan y caracterizan algunos conceptos emergentes, como el conocimiento y los saberes.

## 5.1 Concepciones sobre la formación y la educación.

### Concepciones sobre Formación y Educación



El ser humano en su inagotable búsqueda por conocer el mundo que lo rodea, ha configurado no sólo la concepción de mundo sino de Ser en el mundo. Es así como la experiencia y la razón lo posicionan en un lugar privilegiado, pero a su vez en un lugar de tensión que lo insta constantemente a interrogarse, a saborear la idea de verdad, justicia, libertad, moral y a su vez enfrentarse con la ignorancia, la esclavitud, el poder; es precisamente la dinámica entre experiencia y razón la que configura la idea de ser humano como ser formable, perfectible, maleable, mejorable, controlable, indeterminable, humanizado; concepciones atravesadas por la educación y la formación.

Autores como Comenio, Rousseau, Kant, Herbart y Nietzsche, nos permiten visibilizar un panorama histórico, filosófico, antropológico y pedagógico en la afirmación “**el ser humano es la única criatura educable y formable**”. Por consiguiente, tendremos en cuenta los aportes que estos autores han realizado al campo de la educación y la formación, ya que sus análisis y pensamientos trazan unas condiciones históricas que nos permiten en la contemporaneidad reflexionar, analizar y pensar la educación y la formación como asuntos inherentes al ser humano.

### ***5.1.1 Comenio y la educación como encargo divino.***

Juan Amós Comenius, nació el 28 de marzo de 1592 en Uhersky Brod, en la Moravia checa y murió el 15 de noviembre de 1670 en Ámsterdam. Fue un teólogo, filósofo y pedagogo. Se desempeñó como profesor y director en varias ciudades, además participó en las reformas educativas de algunos países europeos.

Consideraba de gran importancia el papel de la educación en el desarrollo del hombre y la sociedad; su obra más influyente en toda Europa y la más importante fue “*la Didáctica Magna*” publicada en el año 1630. Es considerado como el Padre de la Pedagogía, ya que fue quien la estructuró como ciencia autónoma y estableció sus principios fundamentales.

Para Comenio, la educación es la instrucción amorosa y responsable de las concepciones morales cristianas. La educación en este punto histórico, pretende castigar y controlar los deseos, impulsos y pasiones pecaminosos para la salvación de los infantes (Runge, 2015). El autor le atribuye al infante una noción de pureza y nobleza, entonces desde esta lógica

no existe el pecado original; los niños y las niñas se forman para ser el futuro del mundo creado por Dios, es decir que Comenio parte de que el ser humano en su propia naturaleza es un ser formable, moralizable y religioso.

Es así como Comenio reconoce la necesidad de formar y educar al ser humano. El autor argumenta que somos en cuanto al cuerpo, al espíritu, a las costumbres, a las aspiraciones, a las palabras y a los gestos, como nos hace la primera educación y formación que recibimos en la infancia (Comenio, 1992, citado por Runge, 2015) y extiende su idea de educación al cuerpo, al espíritu y a las diferentes intervenciones sobre el alma.

En las escuelas para infantes, Comenio consideraba tres aspectos fundamentales para la educación: **los saberes religiosos, los morales y los lingüísticos**, estos últimos abarcan los saberes de los sentidos, los conocimientos de las ciencias y los saberes para la vida (Runge 2015).

Por otro lado, Comenio atribuyó importancia a las actividades al aire libre mediante el juego, como espacios que le permiten al infante desarrollar capacidades sociales, creativas y corporales, pero a su vez, el niño debe crear hábitos que le permitan ordenar sus tareas y obligaciones; es así, como se evidencia la contraposición entre la naturaleza del niño y la sociedad, entre un *es* y un *deber ser* (Runge,2015).

Para Comenio la libertad del infante supone una supervisión y control por parte de sus padres y luego por un instructor; en esta medida, el niño puede ser libre en un entorno pedagógicamente seguro. Concibe la infancia como una etapa de protección, un periodo de formación, aprendizaje y educación.

### ***5.1.2 Rousseau y el niño como naturaleza y otredad indeterminada.***

Juan Jacobo Rousseau nació el 28 de junio de 1712 en Ginebra y murió en 1778. Fue un escritor, filósofo y músico de la ilustración. En 1750 publicó “*El discurso de las ciencias y las artes*” con el cual alcanzó un gran prestigio; en 1755 publicó “*El discurso sobre la desigualdad*” en el que argumenta que el hombre es bueno por naturaleza y que es corrompido por la sociedad. En este mismo periodo publicó sus tres obras más importantes: “*La nueva Eloísa*” (1761) “*El contrato social*” (1762) y “*El Emilio*” (1762).

En estas obras, Rousseau expuso las ideas que lo consagraron en campos como la Ética, la Política y la Pedagogía. Desplegó el problema de los valores y la familia; argumentó que todos los hombres son iguales y en ellos reside la soberanía para gobernar; creó una nueva forma de educación en la cual prima la expresión sobre la represión y le atribuyó al niño, características diferentes a las del adulto. Estas ideas generaron peligros para algunos hasta el punto de considerarlas prohibidas, pues eran completamente revolucionarias. En esta medida, Rousseau marca un nuevo periodo para la educación y la formación: la modernidad.

Runge (2015) argumenta que la modernidad permitió la búsqueda de nuevas formas de racionalización y metodización al ámbito de la educación y cita a Foucault (1979), quien afirma:

El momento que presencié la transición de los mecanismos histórico-rituales de formación de la individualidad a los mecanismos científico-disciplinarios, en que lo normal reemplazó a lo ancestral, y la medida al estatus, sustituyendo así la individualidad del hombre memorable por la del hombre calculable, ese momento en que las ciencias del hombre se hicieron posibles es el momento en que una nueva tecnología del poder y una nueva anatomía política del cuerpo se instauraron (p. 193).

Es así, como se descubre la necesidad de reflexionar pedagógicamente sobre la educación y la formación, pues la modernidad le atribuye un nuevo ideal al hombre. Ya no se trata de formar hombres religiosos, sino a la vanguardia de la nueva era, de las ciencias, de la racionalidad. Se entiende la infancia como una categoría separada, la sociedad comienza a reconocer la importancia de la educación escolar para los infantes y así se instauran oficialmente las primeras instituciones educativas (Runge, 2015).

La idea de la perfección alcanzada por el hombre solo en el cielo, se reconfigura con la modernidad, pues el ser humano visibiliza la posibilidad de perfeccionamiento planeado, organizado y ejecutado por los hombres, no por Dios (Runge, 2015). Esta nueva concepción de perfeccionamiento le atribuye una importante responsabilidad al ser humano a través de nuevas formas de educabilidad y formabilidad apuntando a una visión del futuro.

La modernidad le adjudica una concepción antropológica a la infancia como un tiempo de protección, cuidado, control, formación y educación; sin embargo, ya no en el marco de la naturaleza religiosa, sino desde la razón y el entendimiento; ya no predomina la educación de la creencia sino la formación de la razón.

Para Rousseau la infancia se convierte en un punto de referencia para el desarrollo de la razón, el conocimiento y la moral. A su vez, en *el Emilio*, el autor proclama por primera vez el derecho a que los niños sean niños; es precisamente la niñez la que procesa y condiciona a la razón, la cual no es algo dado, sino trabajado, alcanzado, logrado; es decir, la razón se convierte en un asunto de formación.

Entendiendo la infancia “como una forma de vida propia”, Rousseau explica la necesidad de diferenciar al infante del adulto, le otorga al niño su propia naturaleza, su propia forma de ser en el mundo, el infante adquiere lo que llamaría el autor: *la otredad del otro*, asunto que, según Rousseau, es propio de la pedagogía, la cual debe configurar la otredad de infante dentro de sus planteamientos y su saber (Runge,2015).

Con Rousseau, evidenciamos la ineludible condición de formabilidad y educabilidad del ser humano para el progreso en el futuro. Esta necesidad la transmiten los padres a sus hijos, los adultos ven en los infantes una forma de eternizarse, de mejorar cada generación humana. Ahora el ser humano en un ser indeterminable.

### **5.1.3 Kant y la Educación.**

Immanuel Kant nació del 22 de abril de 1724 en Konisberg, Prusia y murió el 12 de febrero de 1804 en la misma ciudad. Cursó sus primeros estudios en el Collegium Fredericianum e ingresa en 1740 a la Universidad de Konisberg, siguiendo sus estudios en filosofía, ciencias, física y matemáticas.

Durante más de cuarenta años se dedicó a la docencia y a la investigación filosófica, periodo en que escribió sus obras más importantes, las cuales marcaron la historia de la filosofía y por las cuales es considerado uno de los pensadores más influyentes de la modernidad.

Sus pensamientos filosóficos se encuentran recogidos en su obra “*Critica de la razón pura*” publicada en 1781, en la cual analizó las bases del conocimiento humano; con ello, limita la razón al uso científico y experimental y diferencia los modos de pensar en proposiciones analíticas y sintéticas.

En Kant, la educación comparte muchas características descritas por los autores ya mencionados, por ejemplo, la idea de *perfectibilidad del ser humano*, pues según el autor, “el hombre solo puede volverse hombre mediante la educación (...) Él no es más que lo que la educación hace de él” (Kant, 1803).

En su libro “*La pedagogía*” publicada en el año 1803, Kant estructuró varias de sus concepciones y reflexiones filosóficas, entre las cuales se encuentra la moral, la libertad y la educación. En primer lugar, divide la educación en dos momentos, la educación física, que comprende el cuidado y la disciplina y la educación moral o práctica, la cual comprende la instrucción; estos procesos suponen un trabajo cuidadoso, juicioso y continuo.

Kant le confiere a la educación el carácter de arte, por lo cual debe ser estructurada, organizada, planeada y racionalizada, con el fin de encaminar al hombre a la perfección como individuo y ser social. A través de la educación, se pretende desarrollar en el alumno la capacidad autónoma del juicio, se persigue la idea de enseñar a pensar.

Asimismo, plantea dos tipos de educación: la negativa, en la que la disciplina se presenta como un método regulador de los instintos del niño y la positiva, la cual comprende la instrucción, considerada por el autor como la cultura, en esta, el niño puede hacer de lo aprendido algo práctico.

Los asuntos anteriormente mencionados se ampliarán con mayor atención en el siguiente capítulo.

#### ***5.1.4 Herbart y la Pedagogía General.***

Johann Friedrich Herbart nació el 4 de mayo de 1776 en Oldenburg, Alemania, y murió el 11 de agosto de 1842. En la Universidad de Jena fue discípulo de Johann Gottlieb Fichte,

con quien estudiaba la teoría de las ciencias y la filosofía práctica; luego decide separarse de su maestro para ampliar su propia perspectiva filosófica ubicada en el realismo.

Entre sus obras más importantes se encuentran: “*Elementos esenciales de la metafísica*” (1806), “*Filosofía práctica general*” (1808), “*La psicología como ciencia, con nueva fundamentación en la experiencia, la metafísica y la matemática*” (1824-1825) y “*Metafísica general con los primeros elementos de una filosofía de las ciencias naturales*” (1828 – 1829).

La figura filosófica de Herbart presenta un aspecto singular, dada su actitud realista en un momento en que alcanza pleno auge el idealismo en Alemania. Su serenidad y racionalidad opuestas al romanticismo reinante, generaron que posteriormente Ortega y Gasset lo designara como pensador de la Ilustración; lo cual, en cierto sentido puede afirmarse ya que su pedagogía es una expresión coherente, realista e intelectual de la época de las luces.

En su libro “*La pedagogía general*” publicado en 1806, Herbart expone que el niño nace sin moral, es incapaz de tomar decisiones frente a las acciones que su naturaleza le insta a realizar, por esto ha de formarse una voluntad que le permita tomar decisiones en cuanto a aquellas conductas que debe y no debe hacer. De esta labor se ocuparán los padres, tomando el poder absoluto y la violencia requerida para moldear esta voluntad.

Según Herbart, el gobierno de sí, que configurará aquel hombre racional en función del orden y la convivencia social, es en un inicio formado por el gobierno que ejercen los adultos sobre el niño. Este gobierno va a tomar algunos procedimientos para doblegar la voluntad primitiva en el niño; el primero es la amenaza y el segundo es la vigilancia.

El autor sostiene que el fin de la educación es la moralidad, aunque no en su totalidad. El funcionamiento de este fin explicita la necesidad de relacionarse con las otras partes de la educación, asunto que debe ser abordado por una reflexión desde la ciencia de la pedagogía y no desde las investigaciones de la filosofía.

Esta unidad de la pedagogía, según el autor, no puede reducirse a la naturaleza, en la medida que los fines encaminados por el maestro deben apuntar a los fines que el alumno utilizará en el futuro, comprendiendo que, dada la multiplicidad de intereses del discípulo,

las formas que utilice el educador para abordar estos intereses también deben ser múltiples. Sin embargo, esta multiplicidad reconoce dos categorías esenciales en la pedagogía: los fines de elección que serán definidos en el futuro que proceda al discípulo y los fines de moralidad.

La educación moral del hombre reside directamente en su voluntad, por tanto, la importancia no recae solamente en el cuidado de sus actuaciones exteriores, sino en cultivar en el alma del niño, la inteligencia y la voluntad. Sin embargo, no todos gozan de la visión de concebir la moral como esencia de la vida, pues hay quienes consideran a la moral como un obstáculo que restringe sus deseos; por esto, el fin de la educación, según Herbart, dirigirá a la virtud bajo las ideas de justicia y bien, que reposan en el ámbito de la voluntad del hombre y que constituyen un valor importante en el desarrollo de su personalidad.

Ahora bien, Herbart considera que no habrá educación sin instrucción y no es posible la instrucción sin educación, pues la instrucción concibe los conceptos de interés y multiplicidad a partir de la formación de la moral. La instrucción es un complemento de la experiencia y del trato social, considerando los vacíos que deja el trato social en los sentimientos y la experiencia en el conocimiento. Estos son perfeccionados en la instrucción, la cual presenta una superficie extensa, rápida y da paso a la asociación y creación de ideas de modo que es una actividad libre, placentera y no coercitiva.

La instrucción por tanto debe ser un proceso claro y organizado, lo cual hace obvia la disposición de lo que Herbart llamó "*los grados formales de la instrucción*" los cuales son: la *profundización* de una experiencia nueva y la *reflexión* de la experiencia nueva frente a otras representaciones asimiladas.

Un asunto que permite ampliar la extensión social de la instrucción es trato social, el cual es capaz de comprender el alma y generar mezclas de sentimientos que enriquecen la simpatía entre el sujeto y los demás; pero, ¿cómo va a competir la instrucción con el trato social? En este caso, el autor menciona que en cuanto se agoten los beneficios del trato social con las personas cercanas al círculo social del alumno, la instrucción se encarga de ampliar aquel círculo por medio de las relaciones con personas desconocidas, es decir de involucrar al niño a un nuevo grupo social: el de la escolaridad.

Herbart le atribuye un aspecto negativo a la moral: la resolución. Es negativo en la medida que no puede ser observada, pues en la resolución se encuentra la autorreflexión, que es el juicio que se hace el hombre acerca de las decisiones que ha tomado, de las razones que ofrece el exterior para ser llevadas a la práctica y que finalmente forma al hombre como un ser con carácter moral.

Finalmente, se encuentra la autoacción, dada como la capacidad del hombre de corregir por sí mismo los deseos e instintos que constituyen su individualidad.

### ***5.1.5 Nietzsche y el Porvenir de nuestras instituciones educativas.***

Friedrich Nietzsche nació el 15 de octubre de 1844 en Röcken, Prusia y murió el 25 de agosto de 1900. Fue un filólogo, poeta, músico y filósofo alemán. Es considerado uno de los pensadores contemporáneos más influyentes del siglo XIX.

La filosofía de Nietzsche es gestada en su propia experiencia, ya que atraviesa una serie de dificultades emocionales y físicas como el desamor y la enfermedad de la sífilis que lo obligan a dejar la docencia y cambiar a un estilo de vida, para él, más saludable. Es así como concibe los valores neoplatónicos del cristianismo como enfermizos y los contrapone con los valores del guerrero creador que adopta como su propia filosofía, la cual también denomina: su regalo para la humanidad.

Entre sus obras más influyentes se encuentran *“La Gaya Ciencia”* (1882), *“Así habló Zaratustra”* (1883), *“La genealogía de la moral”* (1887) y *“Humano demasiado humano”* (1878), en las cuales despliega sus ideas más revolucionarias como el ideal del Super Hombre, el eterno retorno, su afirmación de que Dios ha muerto, sus críticas a los valores sustentados en la idea del bien y el mal, las tres transformaciones del espíritu: de camello a león y de león a niño, el ideal del espíritu libre y su afirmación de que la lectura no debe ahogar el pensamiento, sino despertarlo.

En las conferencias tituladas *“Sobre el porvenir de nuestras instituciones educativas”* publicadas en 1880, se despliega el estilo enigmático y poético de Nietzsche para dar a conocer de forma clara y contundente sus ideas. Pues bien, el lenguaje poético que Nietzsche estructura no le impide desplegar de forma lógica y analítica su pensamiento.

En este texto el autor intenta hacer reflexionar a su audiencia sobre el problema que debe enfrentar la educación y la cultura alemana, para enfrentarse a la difícil tarea de su devenir. Es muy importante entender que el autor parte de un tiempo y espacio específico para realizar su análisis, cuando refiera las instituciones educativas está señalando las escuelas alemanas del siglo XIX.

Nietzsche parte de la tesis de que existen dos corrientes opuestas que actúan simultáneamente y generan efectos catastróficos en las escuelas; por un lado, está la tendencia de extender lo mayor posible la cultura, y por otro lado de disminuir y debilitar la cultura misma. En la primera, se pretende dirigir la cultura a espacios más extensos, mientras la segunda, pretende que la cultura abandone sus presunciones de soberanía para colocarse a disposición del Estado; estas tendencias producen lo que el autor llamaría “falsa cultura”. Sin embargo, Nietzsche contrapone estos estados de la falsa cultura y despliega la idea de restricción y concentración de la cultura para pocos y la tendencia a la autosuficiencia de la cultura frente a las intenciones del Estado.

Nietzsche argumenta que cualquier profesión desde la concepción utilitarista del Estado, concibe la idea de formar lo más rápido posible a empleados útiles y dóciles. Es interesante ver como el autor alude a que en su juventud esta perspectiva de formación no lo inquietaba. En sus propias palabras menciona: “que inútiles éramos, queríamos carecer de porvenir, estar cómodamente en el umbral del presente” (p. 36).

Los asuntos anteriormente mencionados se ampliarán con mayor atención en el siguiente capítulo.

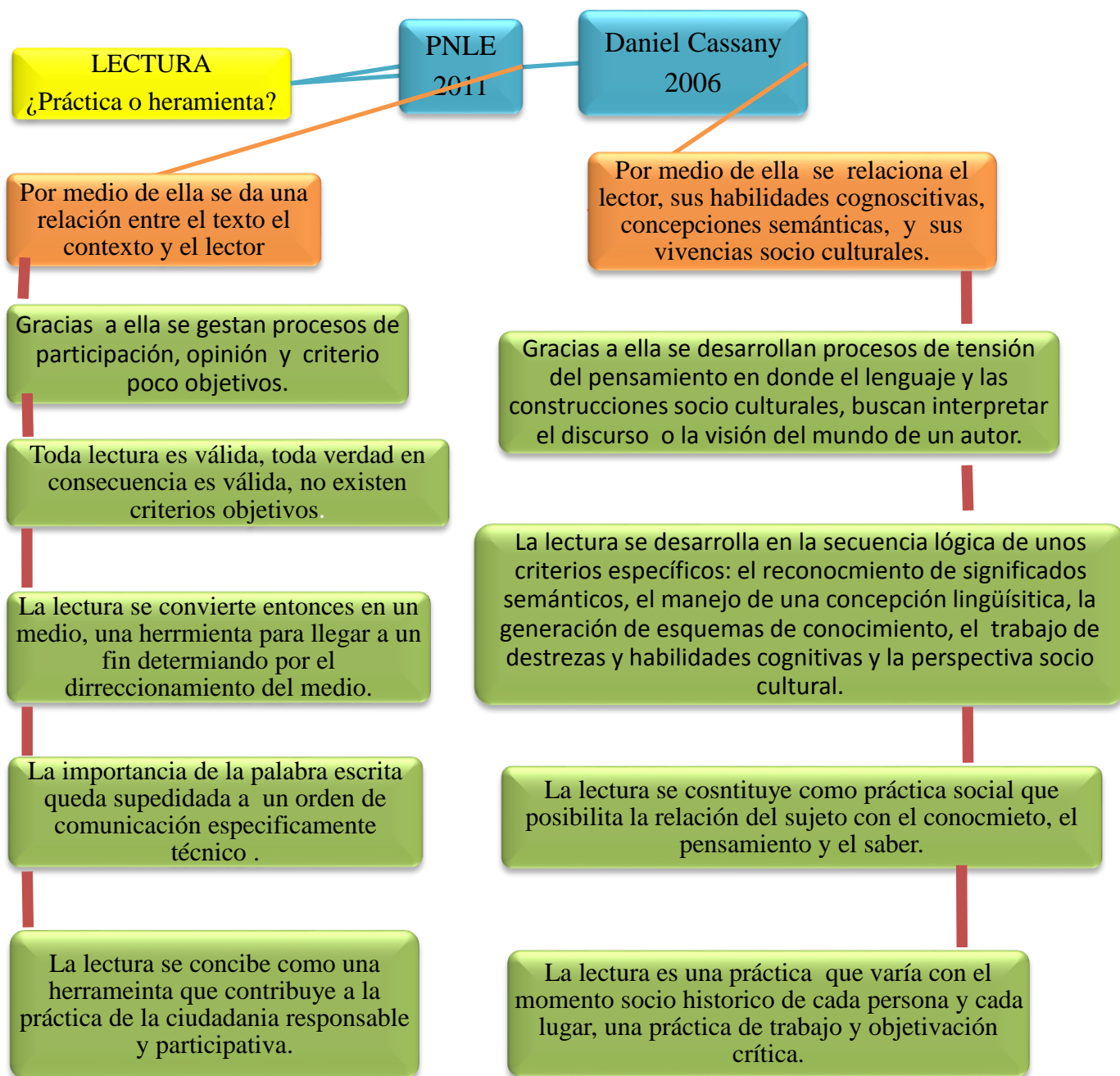
#### ***5.1.6 Educabilidad y Formabilidad.***

Por último, Runge despliega los conceptos de educabilidad y formabilidad desde la tradición alemana (*Bildung*), pues el autor menciona una notoria problemática de traducción del alemán al español específicamente en las obras de Herbart, en las cuales se tornan sinónimos educación y formación. Sin embargo, lo que pretende Runge no es hacer hincapié en esta problemática, sino ampliar la mirada a estas dos grandes categorías que atraviesan el saber pedagógico. El autor afirma:

Recordemos que en la tradición alemana se diferencia “educación” (*Erziehung*) de “formación” (*Bildung*) y de “cultura” (*Kultur*). Mientras la educación alude a una interacción entre un A y un B, la formación denota un proceso de devenir y de autorrealización constante (...) “Educativo” es lo que es influenciado, mientras que “formable” designa sobre todo una condición inmanente, un proceso que tiene desarrollo interior propio –esto sin desconocer la participación de un exterior (p. 5).

Ahora bien, entender la educación como proceso externo, social e influenciado, y la formación como proceso autónomo, interno y voluntario, nos permite comprender el lugar de la lectura en esta dinámica, pues, la lectura es educativa en ambientes como la escuela, pero es el sujeto en su autonomía y voluntad es quien decide formarse en ella.

## 5.2 Concepciones de lectura en la contemporaneidad.



*No hay una manera esencial o natural de leer y escribir (...) los significados y las prácticas letradas son el producto de la cultura la historia y los discursos.*

*Virginia Zavala, (2002, p. 17)*

Desde que inicia la escolarización y durante la vida académica y personal, la lectura se convierte en un proceso transversal a estas prácticas, acciones y relaciones y los diversos mecanismos de orden cultural, social, político y económico, se han encargado de dar un lugar específico a la lectura frente a la formación del sujeto.

Las diversas concepciones de la lectura evolucionan según las circunstancias y las necesidades contextuales. El punto de partida para la reflexión en ese aspecto es que leer y escribir no solo son tareas lingüísticas o procesos psicológicos, sino también prácticas socio-culturales. Leer exige decodificar la prosa y recuperar lo implícito, pero también darse cuenta del significado que cada comunidad otorga a una palabra (Cassany, 2006, p.10). La lectura da cuenta de múltiples procesos intelectuales que posibilitan educar y pensar, entonces ¿cuál podría ser una concepción de lectura en la actualidad?

Las prácticas de lectura contemporánea se pueden conceptualizar de diversas maneras, todas respondiendo a un contexto, a una circunstancia o una necesidad específica; todas se originan, se organizan y se desarrollan según una serie de requerimientos que estructuran las relaciones del sujeto con el aprendizaje, con el conocimiento, con el pensamiento y con el saber. Por lo anterior, en este documento se hace necesario realizar un rápido análisis de los postulados del Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE), diseñado por el Ministerio de Educación Nacional, para poder dar cuenta de una concepción de lectura que se rige y desarrolla en la actual sociedad y escuela colombiana. De igual manera se seguirán los postulados de Daniel Cassany, autor que nos ofrece un acercamiento de más claridad y solidez al concepto de lectura contemporánea.

En primer lugar, abordaremos cómo se concibe la lectura en el PNLE: allí la lectura es concebida como un acto de construcción, que se da en la mediación de unos saberes, intereses y aprendizajes previos, con el fin de extraer unos elementos requeridos que permitan dar respuesta eficaz a circunstancias sociales inmediatas de la cotidianidad:

En los Lineamientos curriculares de Lengua Castellana, la lectura se define como ‘un proceso significativo y semiótico, cultural e históricamente situado, complejo, que va más allá de la búsqueda del significado y que en última instancia configura al sujeto lector. Leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector. (MEN, 2011).

Leer es, entonces, un proceso de interacción entre el sujeto, los aprendizajes que éste posee, el texto y el medio en el que se desarrolla la palabra escrita. Todo ello configura la relación del lector con el texto y lo invita a la construcción de nuevos significados y formas de actuar en el espacio en que se desenvuelve. En el mismo documento se entiende la lectura también desde un ámbito cultural:

En segundo lugar, la Lectura como práctica cultural, que hace referencia al carácter situado, en lo histórico y en lo social, de las prácticas de lectura. Los modos de leer, de interpretar y usar los textos responden a construcciones sociales de determinados grupos que se ubican en un lugar y un momento específicos (...) la lectura es definida como: “un acto de construcción en el que quien lee pone en juego su recorrido, sus saberes y sus intereses para dar sentido a aquello que encuentra en el texto (MEN, 2011).

Dadas las anteriores concepciones encontradas en el PNLE, la lectura es una práctica que está abierta a cualquier tipo de interpretación, dependiendo de las variables sociales y de las características subjetivas; en este sentido, se encuentra una forma en que el lector se apropia del texto sin dejarse afectar por él, lo que convertiría al mismo en un elemento susceptible de interpretación, valoración y discernimiento bajo los criterios específicos de quien lo desee juzgar, acercando esta concepción a un tipo de relativismo del sentido del texto

Si la interpretación subjetiva es válida, nos cuestionamos si alguna interpretación es realmente válida, pues se puede generar un estado de parcialidad, opinión y subjetividad ¿cuál sería entonces el verdadero modelo de prácticas lectoras que se están fomentando, si le quitamos a la lectura su lugar de, como lo llamaría Cassany (2006), comprensión decodificadora?

También se establece una relación del sujeto con la lectura desde la responsabilidad que adquiere como ciudadano:

En tercer lugar, se plantea la Lectura como un derecho; en esta línea, se reconoce la dimensión política de las prácticas de lectura, indispensables para el ejercicio de una ciudadanía responsable y la consolidación de la democracia en las dinámicas sociales (MEN, 2011).

La lectura se manifiesta entonces como un derecho, desde el cual las personas pueden acceder a procesos sociales que les permitan actuar bajo el marco de la ciudadanía responsable, en pro de la democracia, en pro de entrar a construir comunidad participativa.

Dado lo anterior, en el PNLE se presenta la lectura como una actividad que conduce al sujeto a interiorizar dinámicas socialmente correctas y el texto como un elemento que permite encauzar construcciones *a priori*, con base en el ideal de procesos democráticos y sociales que la práctica lectora fortalece. En el mismo sentido, el PNLE también plantea el lugar de la formación, en su propuesta

El Plan se propone situar esta manera de concebir la lectura en la escuela, de manera que se hace ineludible la pregunta por los fines de la formación de lectores: lectores que ubiquen las prácticas de la lectura en su vida académica, en el ámbito social y, también, en lo íntimo, en la experiencia estética del lector en su encuentro con la lectura y el goce de ésta, estos tres elementos se constituyen en posibles fines de la formación de lectores (MEN, 2011).

Con base en la cita anterior y en otros apartados del documento, se hace reiterativa la búsqueda de la lectura por placer o goce, sin contemplar el trabajo y esfuerzo que la lectura implica. En la mencionada concepción, la lectura en sí no conlleva una relación con el saber, sino que es por medio de ella que el sujeto puede relacionarse con un tema, concepto o contenido específico.

En esta conceptualización la lectura converge con la idea de mediación, en función de servir al lector, es usada para diversos propósitos que darán al lector la información necesaria para actuar, trabajar y responder dependiendo de la necesidad que el medio le presente.

En consecuencia, se puede evidenciar que en el Plan Nacional de Lectura y Escritura hay una tendencia a concebir la lectura como una herramienta mediadora de los intereses de los sujetos en la sociedad, que posibilita la construcción de significados y sentido para el ejercicio de la “ciudadanía responsable” y que permite a los sujetos desenvolverse en función de lo que el orden social exige.

Esta visión, orientada a concebir la lectura como un acto superficial, pone el acento en la capacidad de decodificar la prosa de modo literal; se enfoca en la práctica relativa de las creencias, opiniones y subjetividades esporádicas, que no conllevan a una construcción coherente de los discursos, dejando en un segundo plano la comprensión que es uno de los procesos más importantes a la hora de hablar de prácticas lectoras. La anterior concepción de lectura es lo que Daniel Cassany tilda de medieval. Para Cassany el proceso más importante que se lleva a cabo mediante la lectura es el de comprender:

Para comprender es necesario desarrollar varias destrezas modernas o procesos cognitivos: anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuevos conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que solo se sugiere, construir un significado, etc. Llamamos alfabetización a este conjunto de destrezas, a la capacidad de comprender el significado de un texto (...) sin duda esta es una concepción muy bonita, por que destaca la universalidad y la igualdad de la lectura (...) ¡todos leemos del mismo modo y todos podemos aprender del mismo modo! ¡Qué bonito! Pero la realidad es más compleja. (Cassany, 2006, p. 21).

El autor enuncia que la comprensión es uno de los procesos que se deben realizar si se quiere tener una práctica lectora. Esta se compone a su vez de importantes y complejos procesos cognitivos que acercarán más al lector a realizar una buena, consiente y fructífera lectura. Sin embargo, solo la buena comprensión y el acompañamiento de excelentes destrezas mentales, no aseguran nada a la hora de leer; la lectura es una práctica aún más compleja que se nutre de diversos factores y de la diversidad de quien lee. Todos buscamos un tema específico diferente, en la misma página del periódico; todos lo leemos de maneras diferentes y lo que leemos lo ubicamos en un contexto único y particular:

La orientación socio cultural entiende que la lectura y la escritura son construcciones sociales, «leer es un verbo transitivo» y no existe una actividad

neutra o abstracta de lectura, sino múltiples, versátiles y dinámicas maneras de acercarse a comprender cada género. (Cassany, 2006, p. 23).

Para aprender a leer, dice el autor, se hace necesario entonces tener habilidades cognitivas (memoria, atención, percepción, conocer el código), generar y utilizar esquemas de conocimiento, poder realizar procesos de comprensión, todo ello vinculado con los conocimientos socio culturales particulares que envuelven cada discurso y cada práctica de lectura y escritura, pues cada práctica tiene una lógica única e invariable que constituye el texto y lo hace diferente a todos los demás. Por eso según Cassany la lectura es una práctica compuesta de diferentes aprendizajes, acciones, y habilidades.

Leer es recuperar el valor semántico de cada palabra y relacionarlo con el de las palabras anteriores y posteriores. El contenido del texto surge de la suma del significado de todos sus vocablos y oraciones. (Cassany, 2006, p. 25)

A partir de lo anterior, el autor caracteriza como necesaria una concepción lingüística, ya que propone este concepto de lectura para dar cabida a la importancia del reconocimiento de significados, enunciados y de concepciones universales que hacen de la oralización gráfica el centro de la lectura. Como lo veíamos también en el PNLE, la lectura entraña un aspecto importante, como es el reconocimiento de los grafemas y su oralización, todo ello para poder ponerlo en el plano del lenguaje, otorgándole la posibilidad de desarrollarse en comunidad, para poder tener una mediación con las dinámicas que se presentan en la sociedad. Sin embargo, dicha práctica se queda corta al no tener más finalidad que la establecida por el medio, lejos de cualquier relación con la comprensión y producción de significado, con interacción y mediación del texto, con la relación del texto con el pensamiento, el conocimiento y el saber. Cassany sostiene a su vez que la lectura no puede quedar en un simple ejercicio de reconocimiento gráfico, sino que se debe propender por encontrar el sentido no escrito que compone la práctica lectora.

Según los casos, el lector aporta datos al texto procedentes de conocimiento del mundo (...) lo hacemos con la intención de encontrar coherencia y sentido a lo dicho, también deducimos datos del contexto inmediato y lo relacionamos con el enunciado lingüístico (...) ocurre que varios lectores entienden de modo diferente un escrito. (Cassany, 2006, p. 32)

El autor también sostiene, desde la perspectiva psico lingüística, que para poder leer nuestro cerebro utiliza conocimientos previos, organizados, estructurados y guardados en nuestra memoria, a los que se hace referencia al momento de presentar una nueva palabra o un contenido relacionado con los conocimientos que ya poseemos; así se generan esquemas de conocimiento que permiten darle sentido lógico a los textos que leemos, encontrar la información y sentidos que no están explícitos en ellos, permitiendo así el acercamiento a su orientación y su configuración.

Junto con las perspectivas, por ejemplo, lingüísticas y psico lingüísticas acerca de la forma en que se construyen significados en la mente del lector, o cómo las palabras del discurso aporten a la construcción de los mismos, la concepción socio cultural las complementa poniendo énfasis en otros puntos:

1. Tanto el significado de las palabras como el conocimiento previo que aporta el lector tienen un origen social (...) quizás las palabras introduzcan el significado, quizás el lector utilice sus capacidades inferenciales para construirlo, pero todo procede de la comunidad.
2. El discurso no surge de la nada siempre hay alguien detrás. El discurso refleja sus puntos de vista, su visión del mundo. Comprender el discurso es comprender la visión del mundo.
3. Discurso, autor y lector, tampoco son elementos aislados (...) las prácticas de lectura se dan en ámbitos e instituciones particulares (...) estas son piezas de un entramado más complejo, con normas y tradiciones fijadas. Cada acto de literacidad es una práctica social compleja que incluye varios elementos.”  
(Cassany, 2006, p. 34)

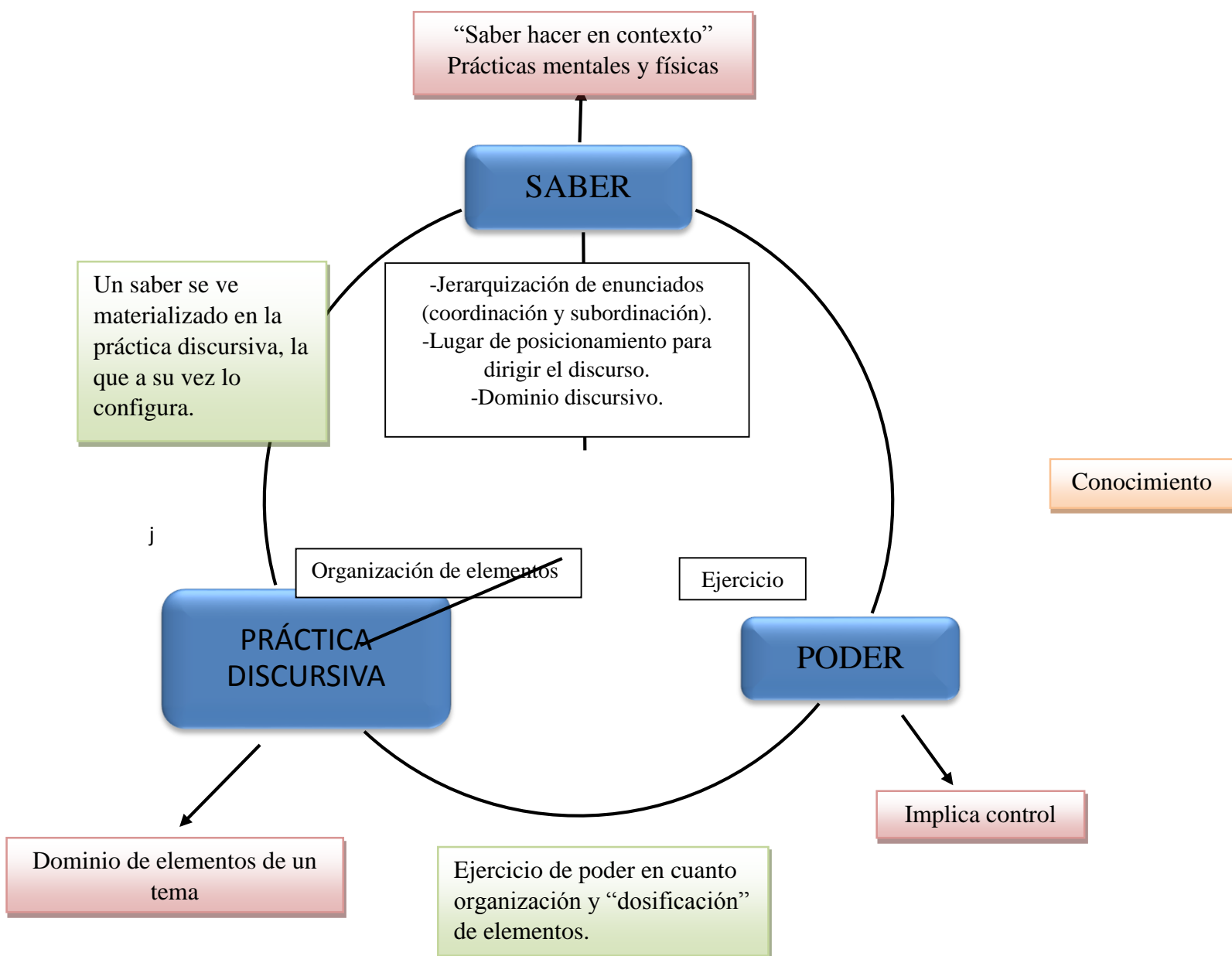
De los planteamientos de Cassany podemos concluir que para que la lectura tenga una relación con la democracia y el proceso social, ideal que plantea el PNLE, se hace más que necesario que se reconozcan y apropien aportes desde los ámbitos lingüístico, psicológico y psicosocial.

Las prácticas lectoras contemporáneas que se preguntan por la relación del texto el contexto y lector, deben dar cuenta de una suma de aspectos primordiales: recogimiento de significados semánticos, generación de esquemas de conocimiento que permitan al lector, a

partir de sus conocimientos previos, interactuar con el texto, reconocimiento de la complejidad del contexto, el origen, el discurso, y sus ámbitos particulares individuales.

La lectura entonces es la reunión práctica de aprendizajes, habilidades, esquemas de conocimiento y el reconocimiento socio cultural, todas estas acciones convergen a favor de una práctica lógica, estructurada, integral y contextualizada, todas se reúnen para cobijar todo lo relacionado con el alfabeto, que dará a la palabra escrita la posibilidad de desarrollar pensamiento, razonamiento, conocimiento y saber.

### 5.3 Visiones de saber en la contemporaneidad



El saber es un término que es frecuentemente usado en la esfera escolar, y, en general, en la académica, se nombra en libros, revistas especializadas, etc. (Beillerot y otros, 1997). Es tan constante su uso que se ha convertido en un presupuesto, algo de lo que, al parecer, todos hablan, que todos comprenden; incluso es transversal en los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional, dentro de su política de mejoramiento de la calidad (2011). Sin embargo, para los propósitos de éste trabajo, debemos preguntarnos ¿qué es eso que llamamos saber y que es tan popular en diversos campos, entre ellos el educativo? Para ello nos remitimos a lo que se entiende por saber en la contemporaneidad, las prácticas y construcciones que lo acompañan o están detrás del mismo.

El primer referente con el que nos encontramos en este recorrido, y que figura en buena parte de lo que ulteriormente se entiende como saber, es Michel Foucault, filósofo francés del siglo XX, quien a lo largo de su trabajo realiza críticas a conceptos y prácticas tan cercanos y que nos abarcan de tal manera pareciera que no los vemos, tales como el progreso, el poder, la ética, y otros asuntos que históricamente han configurado los sistemas sociales. En lo concerniente a este recorrido teórico que busca desenvolverse en torno al concepto de saber, Foucault plantea una relación intrínseca entre saber y poder, de la siguiente manera:

### ***5.3.1 Saber/poder en Foucault***

Antes de hablar propiamente de saber, el autor se acerca a él preguntándose constantemente sobre la naturaleza de la verdad, ésta como objetiva, neutra, necesaria y universal; y concluye que es definitivamente excluyente en cuanto plantea una oposición entre lo verdadero y lo falso, y sólo es accesible para unos pocos y son éstos pocos, a través de la verdad quienes tienen el poder, tornando la verdad en un instrumento de sumisión. Al pensar esta verdad tan rígidamente delimitada también se evidencia que las condiciones de su delimitación están revestidas de las características y valores de la época, lo cual la pone

en un lugar de cierta movilidad, misma movilidad con que cuentan las sociedades a través del tiempo (Foucault, (1975), 1976)

En medio de esta sucesión de instrumentos de control, se encuentra el saber, el cual articula los dos anteriores (verdad y poder) y permite su continuidad. Foucault plantea que quien posea el saber (la verdad), poseerá el poder, ya que no es posible ejercer poder sin poseer un saber previo necesario; este saber a su vez trae consigo otros beneficios como dinero o estatus (científico, académico... hasta político). Pero, ¿Por qué el saber conlleva tantos beneficios? Porque el saber también supone estrategias de control e imposición, lo cual también explica por qué éste no se permite que sea accesible a cualquiera (Ovejero, 2001); por el contrario, se permite pensar que está implementado de tal manera que ciertos lugares sociales no cuestionen el origen de las prácticas características que lo configuran, asumiendo que ha sido parte de sí históricamente por lo que siempre han estado allí, pero ésta es solamente una suposición.

Quien posee el saber- y por tanto el poder- es quien determina qué de ese saber puede circular, de qué maneras lo puede hacer y a qué personas puede llegar. Asimismo, implícitamente se da un orden de reglas y cualidades que los sujetos deben poseer para acceder a determinado saber y el uso que se debe dar al mismo (Ovejero, 2001).

Teniendo en cuenta este acercamiento general de la relación saber/poder propuesta por Foucault, ¿Qué es el saber?

“Este conjunto de elementos formados por una práctica discursiva y que son indispensables a la constitución de una ciencia, aunque no estén necesariamente destinados a darle un lugar. El saber es aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva que así se encuentra especificada: el dominio constituido por los diferentes objetos que adquirirán o no un estatuto científico” (Foucault, 1969, p.306)

Aquí aparece otra categoría sin la cual no es posible comprender el saber: la práctica discursiva. Esta se forma a partir de la regularidad entre conceptos, tipos de enunciación, temáticas, orden y correlaciones existentes entre ellos (Foucault, 1969), lo cual permite

identificar una unidad. El saber, desde estos planteamientos, se ve materializado en la práctica discursiva, a la vez que dicha práctica lo configura. Es decir que existe una relación indisoluble y continua entre uno y otra, “no existe saber sin práctica discursiva definida; y toda práctica discursiva puede definirse por el saber qué forma” (Foucault, 1969, p. 307). El término “dominio” en la cita anterior no es gratuito ya que se remite a una de las condiciones de posibilidad de establecer un saber: es el alcance que tiene el discurso sobre los objetos que le atañen, sin que sea necesario que esos elementos se adscriban a una disciplina específica. En la práctica discursiva también se organizan y jerarquizan enunciados, lo cual permite tomar una posición para hablar de los objetos que le atañen a determinado saber.

A partir de las características atribuidas anteriormente a la práctica discursiva, se puede evidenciar que éstas no son estáticas e inamovibles a través del tiempo, sino que, por el contrario, su propia naturaleza las inserta en un complejo histórico que comprende valores y prácticas cambiantes. También se prevé de esta manera que se mantienen las premisas iniciales referidas a la dualidad saber/poder, donde la posibilidad de acceder y operar sobre la maquinaria que le permite al primero constituirse como tal, se adscribe al poder de la hegemonía; mientras que los otros deben esperar qué de aquello se les permite.

De lo anterior, podría decirse entonces que el saber no es algo que los sujetos construyen ni algo que cualquiera pueda someter a su juicio. Para Foucault, sería aquello que reviste una cumbre social, entrañando leyes, prácticas y mecanismos claramente organizadas que le permiten a quien las domina tener control sobre otros. Esto no quiere decir que algunos tengan saber y otros no; por el contrario, todos poseen un *tipo* de saber, que es el que les otorga su lugar en la estructura social; estructura en donde aquel que sepa cómo se maneja el poder podrá determinar la cantidad y tipo de saber que se le puede permitir a esos *otros*; en esta medida, se configura una jerarquía en donde el poder, al estar respaldado por el saber, ejerce una acción de “adoctrinamiento” por la cual se limita el accionar de esas “otras” personas, teniendo éstas que estar supeditadas a lo que el saber/poder demanden y le permitan.

Por el mismo *modus operandi* descrito anteriormente, quienes poseen el poder, que determinan normas, acciones, contenidos, etc. y su organización, conocen los mecanismos

para prevalecer en él, pues si se les permitiera a las masas acceder a ese saber jerárquicamente superior ¿Quién ejercería el poder? Y la escuela se convierte en el mecanismo por excelencia que permite validar y reproducir este orden: lo que éste saber/poder demanda a las escuelas “populares” son individuos dóciles y obedientes, que acaten y apropien, sin salirse del margen que les ha sido asignado, normas y contenidos que les permitirán seguir validando el orden del saber/poder.

### **5.3.2 *Saber y saberes.***

Beillerot, Blancard-Laville y Mosconi, en su texto “Saber y relación con el saber” (1997), preocupados también por la naturaleza y las concepciones del saber y tomando en cuenta que este es un concepto fundamental en las prácticas educativas, realizan un acercamiento (lo que también es un llamado a la reflexión) en torno a qué es el saber y qué son los saberes, cómo se da la transición entre los dos, etc. Así, en primera medida se realiza el siguiente acercamiento a la primera categoría:

“El saber es el conocimiento adquirido mediante el estudio y la experiencia (...) El saber es, pues, lo que es sabido, lo que ha sido adquirido, un estado estático y una apropiación íntima, algo que, se supone, no ha de ser olvidado ni perdido. (p. 21)”.

Esta concepción pone al saber en un lugar estático, un lugar de presupuesto, es decir, siguiendo la línea de Foucault, no es algo que cualquier persona construya, sino algo a lo que ya se está sujeto. También se plantea que “El saber es el conocimiento...”, lo cual lleva al cuestionamiento acerca de la posición del saber frente al conocimiento ¿son sinónimos? ¿uno lleva a alcanzar al otro? Etc. Volviendo sobre el carácter definitivo del saber, encontramos en este texto una premisa de Foucault que ya habíamos considerado anteriormente:

“A ese conjunto de elementos, formados de manera regular por una práctica discursiva y que son indispensables para la constitución de una ciencia, aunque no estén destinados necesariamente a constituirla, se lo puede llamar saber. (...) el dominio constituido por los diferentes objetos que adquirirán o no una condición científica...” (Foucault, 1975, citado por Beillerot y otros, 1997).

Afirmación que nos permite volver sobre la distinción que habíamos señalado anteriormente ¿Esos que Foucault llama “elementos”, los cuales, a partir del momento en que se organizan dentro de la práctica discursiva y cuyo dominio tiene la posibilidad de constituir un saber, son los conocimientos? Diríamos que sí, sin pasar por alto o subestimar ese carácter organizado que los constituye lo que permite que se sitúen en un dominio específico, acudiendo nuevamente al principio de unidad que constituye una práctica discursiva y, por consiguiente, un saber.

Ahora se aborda el asunto de los “saberes” y se expone que, así como el saber está entre la verdad y el poder, los saberes están entre el saber y los conocimientos. Se plantea que los saberes son dominios (discursivos y prácticos) y los conocimientos son los que organizan esos saberes, “se conoce a una persona, no se la sabe” (p. 23), lo que quiere decir que el conocimiento está supeditado al saber. Los saberes organizados por el conocimiento constituyen el saber y éste tiene la posibilidad de constituirse como ciencia. Esto querría decir que el saber no es el fin último del intelecto humano, sino que es un escalón más para llegar al fin verdadero, la ciencia.

Así se sigue considerando el saber, junto con aquello que lo constituye (saberes y conocimientos), como algo ya dado, a lo que la persona está sujeta, pero de la cual no es “considerado titular” (p. 23); es la práctica de un discurso que busca producir (reproducir) un conjunto de elementos que estarán presentes en otros discursos de la misma estructura social. Sin embargo, existe una oposición entre el saber y los conocimientos, ya que éstos se enmarcan dentro de la teoría, mientras que aquel se remite a la práctica, es decir que “saber es saber hacer algo” (p. 24); de allí se desprende a su vez dos *tipos* de saber, uno que es puramente discursivo (el saber cómo hacer, privado de su realización) y el práctico (el saber hacer) (Beillerot y otros, 1997).

Esta dualidad entre saber-como-hacer y saber-hacer, vistas en el contexto contemporáneo, nos lleva de nuevo a la visión de dominio que propone Foucault, de la siguiente manera: el saber-como-hacer se remite a la epistemología del saber, a su origen;

sin embargo, quien ejerce el poder/saber actúa sobre los otros de forma que sólo apliquen la práctica y no se ocupen de sus fundamentos; así se tiene control sobre las prácticas, sin que se presente la preocupación por ese saber real, que conllevaría poder.

El hecho de que el saber no se limite por el mundo físico, palpable, sino que también se dé a nivel mental o solamente discursivo, posibilita relaciones alternativas del sujeto con el ambiente. Cuando las autoras plantean que “el poder es la capacidad de modificar al ambiente” (p. 24) llevan a pensar que el saber/poder que plantea Foucault no es solamente un mecanismo de control y sometimiento, sino que también tiene la potencialidad de transformar esas mismas prácticas limitantes, es decir que si a través del saber se llega al poder, alguien que tome el riesgo de desbordar los límites que le imponen los saberes “asignados”, puede llegar al poder.

### ***5.3.3 “Saber hacer en contexto”- escuela actual.***

Con la revisión del texto anteriormente señalado, se encuentra un posible antecedente de lo que hoy el MEN (2011) llama “Saber hacer en contexto”, definición que se aplica al concepto de “competencia”, premisa fundamental de este enfoque educativo. El “saber hacer en contexto” abarca cuatro tipos de aprendizaje los cuales, según el Ministerio, son indispensables en la actualidad: “aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser”. El enfoque de competencia entraña también el de estándares: la competencia se constituye como un saber hacer (una práctica) y el estándar sería lo que se espera de esa competencia, es decir, lo que se espera que se haga a partir de lo aprendido en la escuela.

Encontramos que estos principios que envuelven el ser y el quehacer de la escuela, obedecen a un sistema de valores sociales modernos, los cuales defienden el ideal de “el mejor”, sobre el presupuesto de la competencia (esta como carrera continua en contra del otro) (Sotelo, 2015); y serán los vencedores los que accedan a mejores condiciones de vida, por lo que éste sistema de valores no es algo optativo, sino algo a lo que los sujetos deben adjuntarse, validándolo y reproduciéndolo continuamente.

Tomando en cuenta la preocupación del Ministerio por la cobertura masiva de la educación, nos encontramos nuevamente con lo que Foucault describe en la relación saber/poder, ya que éste enfoque defiende la idea de que existe un reducido grupo o nivel social específico, que define cuáles son esos estándares, eso que se espera de la masa, la que no se puede salir del límite trazado. De esta manera se reproducen los lugares de saber y poder definidos desde los niveles hegemónicos con el fin de perpetuarse en ellos, reproducción que puede visualizarse en prácticas como la enseñanza estandarizada e instrumental de la lectura (Jurado, 1994); la asignación de un “puesto” para cada estudiante dependiendo de las notas provenientes de la evaluación donde se establece una jerarquía y una pugna constante por ser “el mejor”; etc.

## **6. Marco teórico**

A lo largo de los procesos educativos y académicos, los diversos mecanismos de orden cultural, social, político, económico, etc., han hecho de la lectura un asunto acorde con la tradición positivista, un acto estandarizado y homogéneo de cuya experiencia se esperan respuestas únicas y sólo se toma en cuenta los datos que son susceptibles de ser memorizados, evaluados y estandarizados, atribuyéndole a la lectura una función puramente instrumental (Jurado, 1994).

La escuela actualmente es una de las instituciones que reproduce la función utilitarista de la lectura, implementando técnicas y mecanismos arbitrarios de transmisión de saberes, los cuales no responden a asuntos formativos, ni a las necesidades y posibilidades de los estudiantes, sino que se convierten en la mera transmisión de una conducta (Jurado, 1994).

Este modelo de lectura gesta sujetos con capacidades lectoras básicas y técnicas, limitando así el desarrollo de habilidades críticas, analíticas, reflexivas y argumentativas, obstruyendo múltiples relaciones de comunicación e interacción que el lector pueda establecer con el texto. De esta manera la lectura se convierte en un acto autoritario de eficacia, donde se desconoce la conciencia, la autoevaluación y la aventura cognitiva (Jurado, 1994).

Preguntarse, entonces, por una concepción de lectura que integre las habilidades cognitivas y fortalezca las relaciones dialógicas entre el lector y las múltiples formas en que

la lectura le posibilita acercarse al mundo, implica una dinámica de trabajo que comprenda aspectos como la voluntad, la libertad, la capacidad de conocer y pensar; es decir, la lectura se constituye como una actividad que posibilita al lector relaciones de interpretación, interacción, crítica e investigación, acercándose así al saber.

Las relaciones anteriormente mencionadas permiten concebir la lectura como un proceso de tensión del pensamiento, lo que a su vez lleva a reflexionar en los procesos educativos desde una perspectiva pedagógica que involucre asuntos propios de la formación que contribuyan a la construcción de un hombre autónomo y responsable en su búsqueda continua del saber y en su aporte a la humanidad. Obedeciendo a este interés pedagógico, se encuentra pertinente el abordaje del texto “la pedagogía” de Kant (1803).

### **6.1 La Educación como un proceso de Humanización.**

Para Kant la educación ocupa un lugar fundamental en el desarrollo de la humanidad pues le permite al hombre hacer parte de la sociedad, alejándolo de la animalidad y enseñándolo a pensar.

En su texto “La pedagogía” (1803) Kant define la educación como “un arte, cuya práctica ha de ser perfeccionada por muchas generaciones”, lo que presupone cambios en las prácticas educativas en pro de su perfeccionamiento y, por lo tanto, cambios también en la construcción del conocimiento. “Es probable que la educación vaya mejorándose constantemente y que cada generación de un paso hacia la perfección de la humanidad; pues tras la educación está el gran secreto de la perfección de la naturaleza humana” (Kant, 1803, p 32).

Para Kant el hombre es la única criatura que puede ser educada y, en consecuencia, concibe la educación como un proceso organizado y razonado que guía de esta manera al hombre hacia el destino que le ha conferido el mundo, llegando a ser autónomo, moral y razonable que contribuya a la humanidad. (Kant, 1803).

La educación, en función de lo anteriormente enunciado, tiene como premisa mayor educar en un primer momento el cuerpo, para poder educar seguidamente el pensamiento; por ello el hombre ha de pasar por una serie de aprendizajes que le permita llegar a ser disciplinado para poder someter su animalidad y sus impulsos; cultivado, por medio de la

instrucción y la enseñanza para que pueda adquirir las facultades y habilidades necesarias para alcanzar los fines que se proponga; civilizado, para adaptarse a la sociedad, de manera prudente y amable, siguiendo los preceptos establecidos en ella; y moralizado, forjando criterios únicos que lo orienten a actuar de buena manera dependiendo de las situaciones (Kant, 1803, p.38)

Kant establece dos momentos para que se desarrollen dichos aprendizajes: uno negativo referido a la disciplina y otro positivo referido a la instrucción. La parte negativa le apuesta a la formación y a los cuidados de hombres autónomos, dependiendo meramente de la disciplina, pues ésta permite regular los impulsos naturales del hombre, llevándolo a adoptar los límites sociales que son compartidos por el colectivo y que presuponen un ideal de bienestar. Es decir, pretenderá educar el cuerpo, evitando que el hombre sea dirigido por sus instintos; lo ubica en un lugar de privaciones, buscando que este acceda serenamente al uso pleno de su razón (aprenda por sí mismo a controlar y someter sus impulsos), generando poco a poco el crecimiento de ésta, para tener como único fin, un grado elevado de humanización, una identificación con el saber. (Kant, 1803, p.38)

La disciplina, entonces, es entendida por Kant, como una práctica que le permite al hombre salir de lugar de confort, dotándolo de la responsabilidad que conlleva la libertad, que lo posiciona en un lugar de trabajo y esfuerzo, un compromiso del hombre consigo mismo y con su ser social, acercándolo a una relación con el saber y la búsqueda de este.

La parte positiva de la educación es la instrucción, la cual es la cultura: “el hombre se distingue por ella del animal, consiste sobre todo en el ejercicio de las facultades de su espíritu” (Kant, 1803, p.57). La cultura busca ser transmitida de generación en generación, siempre apostándole a que las generaciones presentes mejoren lo de las generaciones anteriores han establecido; forja de esta manera la conciencia del ser moral en el sujeto, y genera una forma de pensamiento que lo encamina a ser crítico y a establecer una búsqueda permanente de la verdad (Kant, 1803).

Para desarrollar de manera más clara su propuesta de educación, Kant genera una división de ella en dos partes: la física y la práctica. La educación física se refiere a los cuidados que los adultos deben tener con los niños para permitirles sobrevivir y a la coerción que se les debe ejercer para evitar que hagan uso perjudicial de sus fuerzas. Se

puede llamar física tanto a la educación del alma como la del cuerpo, ya que está dirigida no sólo a que los niños sientan la coerción, sino también a que sigan la dirección del otro, del adulto (Kant, 1803).

La educación práctica se encargará de formar seres que obren libremente desde la razón, trabaja desde la moral de los sujetos, buscando que estos se reconozcan como seres activos y propositivos en la sociedad; comprende la habilidad, la prudencia y la moralidad (Kant, 1803, p.79).

La habilidad es aquello que le permite al hombre alcanzar determinados fines; debe ser sólida y no fugaz, por ello se debe saber lo que se está realizando de manera completa, no superficialmente. El buen manejo y práctica de la habilidad la convertirán en una forma de pensamiento lo que conllevará a la conformación del talento. (Kant, 1803, p. 79)

La prudencia se desarrolla en la medida en que el hombre aprende a relacionarse con los demás, estableciendo formas de comportamiento mediante la observación de las leyes sociales instituidas, guardando un perfil callado, respetuoso, de manera que el hombre pueda servirse de los demás, reconociéndolos y trabajando con ellos para el alcance de sus fines (Kant, 1803, p.79).

La moralidad concierne directamente al carácter; consiste en la capacidad de suprimir las pasiones que por naturaleza tiene consigo el hombre, el cual debe poder adaptarse a las negaciones y a las privaciones. La moralidad contribuirá con la formación del carácter ya que este es fundamentado por las vivencias genuinas, en donde el hombre aprende a ser y hacer de su palabra actos de verdad (Kant, 1803, p. 80).

Kant promueve que la educación debe ser un proceso por el cual el hombre en su conjunto, alcanzará la perfección de la humanidad. El hombre, en un inicio, será guiado por un adulto instruido, que forme en el sujeto disciplina y moralidad; eventualmente el sujeto desarrolla la capacidad de guiarse a sí mismo desde su propia razón, es decir, la voluntad, momento en el cual, como lo diría Kant, pasa a la “mayoría de edad”.

Así todos los procesos educativos, los cuales inminentemente se ven atravesados por la lectura, se comprometen con el desarrollo de los elementos anteriormente enunciados, haciendo del perfeccionamiento de la humanidad una apuesta en común. Tomando en

cuenta la lectura como un hecho transversal al proceso educativo, se hace necesario entonces preguntarse acerca de cómo esta posibilita al sujeto acercarse al saber y si en esa relación los planteamientos de Kant permiten distanciarla o la acercarla a las realidades educativas actuales.

## **6.2. Las escuelas en la sociedad.**

Nietzsche, en “*El porvenir de nuestras escuelas*” (1880), manifiesta la importancia de la educación en el sistema social y cómo de su desarrollo depende el desarrollo de la cultura. Hemos de empezar diciendo de la escuela que “no se puede decir que las llevemos echadas sobre los hombros como un abrigo (...) nos vinculan al pasado del pueblo, y constituyen en sus rasgos esenciales un legado tan sagrado y digno de amor” (Nietzsche, 1880, p. 25), es decir que ellas son las instituciones por excelencia donde se transmite la historia, los legados, se produce y reproduce el orden social y cultural que la sostiene y se gestan los cambios necesarios en el mismo. En esta medida, su importancia como institución social es vital, ya que sin ella no existiría una organización ni estructura social, y asimismo es vital también la reflexión sobre ella, sobre lo que allí se gesta y las relaciones que allí se dan, con el fin de perfeccionarla y así mismo perfeccionar la sociedad.

Los sujetos presentes en ella tienen una enorme responsabilidad, es la de reflexionar para mejorar las prácticas que allí se gestan. Entre estos personajes se encuentran los que piensan que la escuela tal como está, estaría bien, que no es necesaria ninguna reforma; y los que, por el contrario, piensan que cualquier cambio, más que innecesario es imposible. Ambos tipos de sujetos se muestran resignados ante una institución que creen ya está dada y (tal vez, sólo tal vez), la consideran estática históricamente, situación, se diría, que parte de la ausencia de reflexión y búsqueda de posibilidades dentro de la escuela.

Sin embargo, también dice el autor “en el centro, entre los servidores de lo «evidente» y los solitarios [resignados], están los combatientes, es decir, quienes están henchidos de esperanza.” (Nietzsche, 1880, p. 27), los que no han olvidado pensar, los que cuentan con la esperanza de que los cambios para que la escuela, y con ella la sociedad, se perfeccionen.

Pero ese combate no es empresa sencilla, ya que requiere el alejamiento de los dogmas de la época (el autor habla del dogma de la economía política, el cual, después de poco más

de un siglo, se encuentra vigente y vigoroso); los cuales se constituyen en obstáculos para el avance de la escuela ya que entrañan voluntades ajenas a los sujetos, lo cual para algunos es bueno en la medida en que se elimina la responsabilidad de cada uno de decidir por sí mismo, haciendo uso de la razón, y simplemente se deja que las leyes del dogma guíen sus acciones, convirtiéndose en personas “corrientes”, una partícula más de la masa que lo sigue; por ello los dogmas se integran fácilmente al pensamiento de las personas. El alejamiento del dogma, para lo que es necesario el uso de la razón, implica un acercamiento necesario al pensamiento, la tranquilidad, el esfuerzo, la disciplina y la instrucción.

El primero que debe estar llamado a hacer uso de su razón, a tomar las riendas de su esfuerzo, de su *combate* y de su reflexión sobre la escuela, es el profesor, quien debe reconocer la gran responsabilidad a que se adjunta al tener que asumir el trabajo de llevar a otros sujetos a ese mismo uso de la razón. “La triste causa de que, a pesar de todo, no consiga manifestarse por ningún lado una honradez completa es la pobreza espiritual de los profesores de nuestra época (Nietzsche, 1880, p. 69), esta cita nos lleva a cuestionarnos acerca de si los profesores de nuestras escuelas si asumen dicha responsabilidad o por el contrario se muestran pasivos (y hasta resignados) y pobres de espíritu *combatiivo* frente al esfuerzo de su pensamiento, de su innovación en la escuela, del interés por su propio conocimiento y del avance intelectual propio, de sus estudiantes, de la escuela y por tanto de la sociedad.

Como lo veíamos anteriormente, Kant sostiene que asuntos como la voluntad y la disciplina son indispensables para contribuir a la perfección de la escuela y, con ella, de la sociedad; Nietzsche defiende, en la misma línea, que “La educación en este campo, la inculcación de hábitos y de ideas que sean serias y firmes, constituye una de las misiones más altas de la cultura formal” (Nietzsche, 1880, p. 80), por lo que los asuntos de la formación enunciados por Kant son fundamentales, para que a partir de esas construcciones los sujetos (profesores y estudiantes) puedan mantenerse en el sendero de la reflexión y la acción, el cual no es sencillo, sino “espinoso” (op. Cit., p. 84) y difícil, exigente; únicamente en pro de “la cultura”, la cual es el fin supremo del hombre (pero no cualquier hombre, sólo el que esté dispuesto a enfrentarse a ella).

Pasamos a evidenciar el lugar de una fuerza más grande que interviene en el desarrollo de la escuela: el Estado, aquella organización política con el poder de gobernar sobre una población específica. Al respecto Nietzsche dice que éste “se muestra como un mistagogo de la cultura, y, al tiempo que persigue sus fines, obliga a todos sus servidores a comparecer ante él con la antorcha de la cultura universal de Estado en las manos” (Nietzsche, 1880, p. 118); mistagogo, según la definición de la RAE, es aquel sacerdote que posee un rango superior en la orden griega, iniciaba en los misterios a los sacerdotes de un rango menor, pues tiene la capacidad de poder interpretar y explicar los misterios sagrados y se encargaba de presidir los ritos Eleusinos. Con esta definición en mente, el autor hace otro acercamiento a la relación entre el Estado y la escuela: “ese fin utilitario, que consiste en admitir la cultura sólo en la medida en que beneficia al Estado, y en aniquilar los impulsos que no resulten utilizables sin más para sus fines.” (p. 120), es decir que el papel de mistagogo se ejecuta en cuanto se convierte en el orden *sabio* que determina lo que es útil enseñar, y por tanto importante, y lo que no.

De lo anterior podemos decir que se considera al Estado como un demandante de lo que la escuela y las demás instituciones deben proveer; sin embargo, esas demandas suelen abocarse a sus fines utilitarios (económicos y políticos), por lo tanto, no a la cultura (formación de la disciplina y la voluntad). Esto nos demuestra que la cultura no es un fin con utilidad, sino una forma de vivir, de existir. Pero acercarse a los fines de utilidad que el Estado ha destinado a la escuela, implica alivianar las cargas de responsabilidad de pensamiento que tienen los sujetos presentes en ella, ya que el camino se ve de antemano trazado a través de los objetivos del dogma, por discursos y por prácticas que el Estado instaure, evitando que los sujetos luchen por sí mismos, por la defensa de su razón, de su fuerza, de sus capacidades.

La lucha por sí mismo sitúa al sujeto en un lugar donde debe decidir en situarse junto a los combativos o a los resignados, los primeros, los que entran en una confrontación consigo mismos y optan por enfrentar las dificultades y consecuencias del uso de la razón; los segundos, quienes se encuentran del lado de la comodidad, de la indiferencia hacia el propio progreso y por consiguiente, al de la humanidad y constantemente están llamando a los demás a hacer parte de esa resignación. Las dos opciones se encuentran sobre la mesa y

le corresponde a cada uno tomar la decisión de qué quiere para sí, de qué está dispuesto a hacer para aportar y avanzar hacia la cultura (humanización).

### **6.3 El Saber y su relación con la experiencia del mundo.**

Kant sostiene su obra “Crítica de la Razón Pura” (1781) que el saber es la intersección entre el conocer y el pensar: es decir, desarrolla esta intersección entre lo que es dado por la experiencia y lo que se constituye como inmaterial, lo pensado, lo inteligible. Desarrolla una relación entre el conocimiento y el objeto, sosteniendo que esta relación puede darse solo en la medida en que el objeto es dado al hombre, es decir, sienta las bases para la distinción entre los objetos como se nos ofrecen, lo que nosotros podemos tomar de ellos y lo que es el objeto “en sí mismo”.

Las relaciones entre conocer - pensar que Kant postula nos permiten tener una mirada integradora de los aspectos “internos” y “externos” del pensamiento y asimismo de los elementos empíricos y racionales, que configuran en el hombre la relación con el conocimiento y el saber en el mundo, reconociendo también los objetos del medio.

El conocimiento para Kant no puede ir más allá de los límites que le marca la experiencia (1781), aunque no todo conocimiento deviene de ella, es decir, se establece un equilibrio entre los conocimientos construidos de forma deductiva, sin acceder a la experiencia de los sentidos (*a priori*), y aquellos que son dados a través de la experiencia sensorial (*a posteriori*) con el objeto. Ahora bien, la sustancia de un objeto existe por sí misma independiente de la presunción de las experiencias de las intuiciones sensibles, ya que éstas solamente proporcionan formas de intuición o conceptos de la existencia del objeto.

Es así como Kant marca la diferencia entre fenómenos (intuición sensible del ente) y nouómenos (la existencia de la sustancia de un ente en sí misma), entre el mundo sensible y el mundo inteligible.

En el mundo sensible imperan los fenómenos, los cuales tienen y se deben a una causa, por lo tanto, en el campo de la experiencia impera la ley de la causalidad que determina y constituye la finalidad del objeto intuido dependiendo de la perspectiva del observador, quien, según su intención limita la libertad del objeto. En esta media, Kant identifica dos

elementos que configuran el conocimiento del mundo sensible en el ser humano, estos son la intuición y el concepto: la intuición es la capacidad de recibir las representaciones de los objetos y el concepto es la capacidad de constituir el objeto a través de esas representaciones (1781).

Las intuiciones y los conceptos son interdependientes, es decir, sin intuición no puede darse el concepto, y sin concepto no puede darse intuición, y uno sin el otro no permitirá la producción de conocimiento. Sin embargo, no es posible que estos elementos se mezclen entre sí, ya que “Sin sensibilidad, no nos será dado objeto alguno; y sin entendimiento, ninguno sería pensado” (Kant, 1781 p.44).

Estos dos elementos del conocimiento, le permiten al ser humano construir las representaciones de los objetos, las cuales vinculan la significación y el sentido a la razón. La capacidad de percibir representaciones se genera gracias a los sentidos, a lo que estos nos transmiten. Son estos los que nos permiten conocer todo aquello tangible, con forma, todo aquello a lo que nos referimos como cosa, lo que es perecedero o cambiante.

En cuanto al noúmeno, Kant lo define como *la cosa en sí*, es lo inteligible, lo pensado, lo que se supone que existe más allá del mundo fenoménico, es para Kant la base de la metafísica, es la esencia accesible tan solo al entendimiento. No es un asunto de construcción de conocimiento, sino del pensamiento del mundo metafísico.

El noúmeno se examina en dos sentidos, uno negativo y otro positivo: en el primero el noúmeno es solamente objeto del entendimiento, de la intuición intelectual, es decir, es lo que el intelecto supone, infiere, deduce a partir de premisas ya establecidas, llegando por inferencia a uno o más datos desconocidos por la intuición sensorial. El segundo, afirma que el noúmeno es objeto de la contemplación no sensorial, posibilitando la superación de límites de la contemplación sensorial; dado lo anterior, el noúmeno no es accesible para el ser humano, y que toda contemplación humana, según Kant, solo puede ser sensorial (1781).

Con lo anterior, Kant establece una relación armónica y dinámica entre lo sensible y lo inteligible y, a su vez, argumenta que la libertad es el resultado de este mismo dinamismo. El hombre hace parte de ese dinamismo en cuanto, como ser sujeto a la naturaleza

fenoménica, puede ser modificado y constituido por ésta, sin embargo, la cosa en sí que también lo constituye, permite que éste goce de ser libertado de toda influencia de la sensibilidad y de toda determinación exterior; entre tanto, esta libertad, será activa en sus acciones independiente de toda necesidad natural del mundo sensible. Kant afirma que tanto libertad como naturaleza forman parte de una dualidad sin ningún tipo de conflictos que actúan cada una hacia su sentido perfecto, según su causa inteligible o su causa sensible.

Kant reconoce, junto con la libertad, la voluntad como la capacidad del hombre de orientar sus acciones y conductas sin ningún tipo de dependencia fenoménica; ésta entendida como un asunto de la razón, una causalidad capaz de producir, independientemente de las causas naturales, acontecimientos propios. Es decir, el hombre como parte del mundo inteligible construye una serie de fenómenos sostenidos en la ley de la naturaleza, pero la causa y su causalidad no están determinadas por ésta (1803).

La lectura en relación con esta interpretación del saber, permite ser entendida como un asunto de la experiencia sensible del fenómeno y como experiencia intelectual acerca del noúmeno. Estos planteamientos nos llevan a pensar que, si bien la lectura es un objeto al que el ser humano se puede acercar a partir de la experiencia del fenómeno, también lo puede hacer a partir de la experiencia del modo de conocer el mundo inteligible e incluso puede constituirlo como representación en sí misma, de ambos mundos. Es decir que, existe la posibilidad de conocerla, a través de nuestros sentidos, pero también podemos contemplarla como “la cosa en sí”, susceptible sólo de ser pensada.

#### **6.4 La lectura, una experiencia trascendental.**

La lectura, dice Zuleta (1982), es un acto de interpretación de un texto. Interpretar un texto, según el DRAE, es “Explicar o declarar el sentido de algo”, es “Concebir, ordenar o expresar de un modo personal la realidad”<sup>4</sup>; pero para el autor va más allá del expresar o explicar: es una actividad fundamentada en el propio compromiso de trabajo y esfuerzo por encontrar las relaciones implícitas que se establecen dentro del texto: por ordenar los elementos que hasta el momento se creían ya determinados por otras fuerzas como la

---

intención del autor o una temática específica; la interpretación le permite al sujeto salirse de las condiciones que “la ideología dominante” dice que *deberíamos* entender del texto; ya que el “sentido”, dice Zuleta, escapa a cualquier autor o a cualquier intención del autor, o, implícitamente, a cualquier orden social, y a su vez, el sentido se lo puede otorgar cualquier lector.

Los principios que sostiene Zuleta encuentran su origen en las ideas nietzscheanas de lectura: Nietzsche en sus obras aporta y exige el arte de la buena lectura. En su escritura cuestiona al lector e interpela su lugar frente al saber; invita a descifrar, a interpretar la profundidad de la realidad. El filósofo sostiene que la lectura se fundamenta en el acto de “comprender la sangre ajena”, con lo cual se realiza un llamado al que escribe: “Escribe tú con tu sangre y comprenderás que la sangre es espíritu” (p. 33); el autor manifiesta que la escritura, como la sangre, debe ser algo íntimo, algo propio y único. Sin embargo, también que es posible escribir sin sangre, existen escritores que realizan un ejercicio de escritura mecánica que recoge y reproduce modelos para lectores mecánicos, afánanos y modernos.

Cada persona, al igual que el ADN o la sangre, es diferente y esconde sus propias características. Para comprender la sangre ajena, es necesario el trabajo; comprender es una actividad que implica esfuerzo y disciplina, un compromiso de trabajo racional y estético de interpretar, descubrir, encontrar el código que trata de comunicarse.

Bajo la idea de disciplina, esfuerzo y trabajo que implica la lectura es donde Kant, Nietzsche y Zuleta convergen: el trabajo de pensar (contemplar) al espíritu del Otro no es un acto sencillo, no puede ser un acto de ocio y así, al conocer o contemplar la sangre del Otro, configuramos y comprendemos la nuestra y nos posicionamos en un lugar de saber.

La lectura es una invitación a descifrar dejándose llevar por la admiración de los enunciados, una necesidad de interpretar y de ser cauto. De realizarse así, los enunciados dotan al sujeto de la posibilidad de producir conocimiento y pensamiento más allá de lo que el texto describe literalmente, de lo que ya está establecido; forjan nuevas maneras de ver el mundo, nuevas formas de pensar, desarrollar y crear.

Para los autores, sin embargo, ese esfuerzo, ese compromiso de trabajo con la lectura que manifiestan y exigen los escritores, se ha devaluado: Zuleta en la Conferencia sobre la

lectura (1982), sostiene que “no hay autores fáciles, lo que hay son lectores fáciles, que leen con facilidad porque no saben que no están entendiendo, por eso les parece más sencillo” (p.24), es decir, que al ser la práctica de la lectura, un acto fácil, se convierte en una actividad mecánica, estandarizada, regulada, en donde quien lee puede ser desde un televidente, hasta un consumidor o un reproductor del sentido común; estas personas son quienes se dejan llevar por lo que llama Nietzsche: “el espíritu de la pesadez”, el que limita al hombre, no le permite trabajar para llegar a la sabiduría, “Por él se caen todas las cosas” (1990, p. 34).

Esta concepción (llamaríamos) mediocre de la lectura se ha extendido, generalizado e instaurado en la cultura, y ha permeado las diversas dinámicas sociales, económicas y políticas, y así mismo ha configurado lo que Zuleta (1982) ha llamado “hombre moderno” (que de entrada se opone a lo que Nietzsche exige del lector): es el sujeto que va de afán, que lee superficialmente, bullicioso, que no intenta siquiera profundizar en el “sentido”. La concepción del “hombre moderno” sostiene que leer es sencillo y que sólo basta con conocer el código lingüístico para comprender lo que dice un texto, pero ante esto Nietzsche dice: “Nuestras sentencias deben ser cumbres; y aquellos a quienes se dirigen, hombres altos y robustos” (1990, p. 33), es decir que exige lectores que puedan caminar entre las sentencias, que puedan comprender las voces de los escritores, que no sean ociosos y sean capaces de trabajar por comprender.

Nietzsche (1990) en el apartado “Del leer y escribir” dice: “Aire puro y ligero, peligros cercanos y el espíritu lleno de una alegre maldad: esas son cosas que se avienen muy bien (para el espíritu).” (p. 34, paréntesis nuestro). Con esta afirmación, el autor pone de manifiesto la dualidad de fuerzas que estructuran lo real: la fuerza apolínea y la dionisiaca. La primera constituye las fuerzas de la realidad inmediata y principio racional, le proporciona al ser humano la capacidad de crear, innovar, conocer, pensar y ordenar la naturaleza que le rodea; la segunda, representa la vorágine vital del impulso ciego que atraviesa lo real y constituye su verdadera esencia, es decir, lo que “llena” la diversidad de formas.

Teniendo en cuenta lo anterior, la fuerza dionisiaca nos proporciona un acercamiento directo a la esencia de lo real, el cual por sí solo es incognoscible, es por esto que se le debe

brindar forma con la fuerza apolínea para que pueda ser comunicable mediante el arte. La escritura como arte y como expresión estética es comunicable a través de la lectura, permitiéndonos de esta manera complementar un saber meramente racional

Nietzsche sostiene la necesidad de estas dos fuerzas (apolínea y dionisiaca) al momento de realizar la lectura que él exige, ya que así se proporciona una visión objetiva y esencial de la realidad, a la hora de permitirnos experimentarla de forma estética en su esencia y poder analizarla, comprenderla y modificarla (Nietzsche, 1872) y a partir de la representación y equilibrio de éstas dos fuerzas, llegar a la sabiduría.

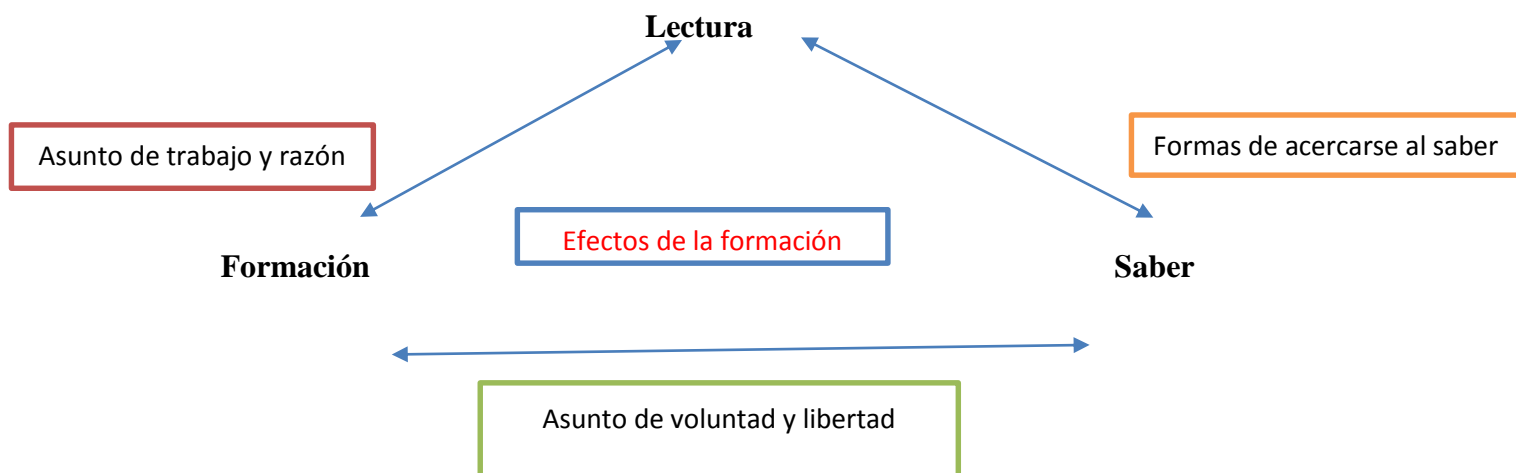
El autor complementa la anterior afirmación con la premisa “Valerosos, despreocupados, irónicos y violentos, así nos quiere la sabiduría.” (p. 34), sostiene así que quien lee como él exige es valeroso, porque se enfrenta a lo que la sociedad, la “ideología dominante”, le ha negado; ha vencido el “espíritu de la pesadez”, la ignorancia y por ello vive feliz ya que este espíritu “No se mata con la ira, sino con la risa: ¡matemos, pues, el espíritu de la pesadez!” (p.34). La risa representa la comprensión del hombre sobre el mundo, porque no va de afán, ya que se toma el tiempo y el espacio para contemplar ese espíritu de quien escribe. Quien bien lee se eleva por encima del resto, el que se eleva está más cerca de la sabiduría, y la sabiduría sólo reclama hombres valientes, despreocupados (que no estén de afán), y felices.

Es verdad, la lectura, como la vida, no es sencilla, por eso debemos ser guerreros, para aprender a amarlas. Leer es elevarse, elevarse es ser feliz porque se está bien con la vida, y estar bien con la vida es amarse a sí mismo.

## **7. Análisis de la relación entre lectura y saber desde los postulados teóricos de Kant y Nietzsche**

*“Por el otro camino tendréis pocos compañeros, es más difícil, más tortuoso y más escarpado. Los que recorren el primer camino se burlan de vosotros, pues vosotros camináis con mayor fatiga, también intentan induciros a que os paséis a su bando (...).”*  
(Nietzsche, 1880, p. 148- 150)

A partir de la preocupación sobre la relación de la lectura con el saber que sustenta este documento, encontramos que Kant y Nietzsche, a lo largo de su trabajo desarrollan elementos que nos permiten establecer dicha relación.



Kant ofrece una propuesta educativa de formación a partir de la cual los seres humanos, en su conjunto, alcanzarán la perfección. Para este autor, la perfección del hombre reside en la capacidad inherente del uso de su razón, sin embargo, llegar a este uso libre y autónomo de la razón no es tarea sencilla, para ello se requieren los efectos de la formación. El autor sostiene que:

El hombre es la única criatura que ha de ser educada” (Kant, 1883, p. 29), ya que sólo el hombre posee las facultades de la razón, a diferencia de los animales, y, como se mencionaba anteriormente, es “Únicamente por la educación que el hombre puede llegar a ser hombre (Kant, 1883, p. 31).

De los anteriores planteamientos podemos decir que la educación es un conjunto de prácticas que permiten al hombre avanzar en su propio perfeccionamiento, el cual se moviliza a través del ideal de enseñar a pensar, del progreso de la autonomía del uso de la razón. Dentro de la propuesta de formación kantiana, se parte de que “La educación comprende la disciplina y la instrucción” (Kant, 1883, p. 31) La primera está orientada a regular los instintos con los que el hombre nace y los cuales lo inclinan hacia la animalidad, hacia el polo opuesto de la razón. La segunda se refiere a la integración del sujeto en una cultura, las normas y acciones que le permiten vivir en comunidad y poder actuar en ella

conforme a su perfeccionamiento. Estas dos características le otorgan a la educación la responsabilidad de la libertad y la voluntad de actuar desde la razón para el potenciamiento de los procesos y las prácticas sociales de la humanidad.

Estos efectos de la formación, como son la libertad, la voluntad, la disciplina y la instrucción, no vienen con el hombre desde su nacimiento, sino que se van desarrollando a lo largo de su vida en medio de un espacio social.

El ideal de enseñar a pensar, ideal de la educación kantiana, presupone, como ya se había dicho, que esta capacidad no está dada en el hombre desde que nace; y el hecho de que la práctica de la educación deba perfeccionarse de generación en generación nos dice que dicho ideal no se logrará fácilmente ni en corto tiempo. Pero cada generación, o cada persona, no puede partir de cero; todos necesitan de un guía que inculque la disciplina y la instrucción para que el sujeto progrese en la autonomía de su razón y tenga la capacidad de educar a la generación venidera con el mismo fin.

El uso de la razón lleva a que cada generación acarree con la responsabilidad de mejorar las prácticas educativas de su momento histórico, reflexionando acerca del porqué y el para qué de ellas y, si es necesario, sometiéndolas al cuestionamiento de su existencia. Por eso la educación “es un arte, porque las disposiciones naturales del hombre no se desarrollan por sí mismas” (Kant, 1803, p. 35), un arte que debe ser razonado para evitar en la mayor medida posible los errores y las faltas; es un arte por el cuidado que se pone y por el conocimiento y responsabilidad que entraña; por todo ello, este no es un asunto sencillo o rápido: exige esfuerzo, trabajo, voluntad.

Todo lo anterior apunta a que la educación debe darse de forma que siempre deje a los sujetos imaginar un posible estado mejor de las cosas, como lo sostiene Kant “no se deben educar los niños conforme al presente, sino conforme a un estado mejor, posible en lo futuro, de la especie humana; es decir, conforme a la idea de humanidad y de su completo destino.” (p.36). De esta manera las personas de las nuevas generaciones pueden contribuir constantemente al perfeccionamiento de la humanidad y, por tanto, otorgan a las generaciones venideras la misma responsabilidad, con el fin de que el proceso y la intención de perfeccionamiento no se agote y prevalezca en el tiempo.

Aquí encontramos dos ideas que, en principio, pueden parecer divergentes pero que para Kant están enlazadas: el perfeccionamiento de los sujetos y el perfeccionamiento de la escuela. Ambas se deben dar (y no hay otra forma) de manera simultánea, ya que tienen una relación interdependiente e indisoluble.

Como se decía anteriormente, la educación tiene dos componentes principales: disciplina e instrucción. Dado su carácter de necesarias dentro de la formación, pasaremos a desarrollarlas más profundamente.

En primer lugar, a propósito de la disciplina debemos retomar tres ideas importantes: la primera:

La disciplina convierte la animalidad en humanidad. Un animal lo es ya todo por instinto; una razón extraña le ha provisto de todo. Pero el hombre necesita una razón propia; no tiene ningún instinto, y ha de construirse él mismo el plan de su conducta. (p.29-30);

El hombre, al contrario que los animales, no nace con un instinto que le permita sobrevivir en una comunidad; al contrario, las conductas con que viene al mundo y que posee en los primeros años de su vida se lo dificultan, por ello es necesaria la disciplina, la cual es una práctica que busca regular los instintos con los que nace el hombre y que lo acercan a la animalidad y lo someten a la orientación de las leyes sociales, humanizándolo.

En segundo lugar, el autor sostiene que “la disciplina es meramente negativa” anteriormente ya se mencionaban esbozos de ello, al hablar de “regular”. La disciplina es negativa ya que coarta y limita aquellas conductas que le impiden al humano acceder a la cultura, esas conductas que, al estar del lado de la animalidad, no le suponen un ejercicio pleno de la razón, y la limitación de esas conductas implica a su vez renunciadas, esfuerzos y voluntad.

Por último, Kant dice que “La disciplina somete al hombre a las leyes de la humanidad y comienza a hacerles sentir su coacción.” (p.30), esta idea nos introduce directamente en la noción de humano en comunidad y nos empieza a dar pistas sobre la necesidad de un Otro<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> El Otro, con mayúscula, se refiere a la cultura, donde se instauran las leyes que rigen un grupo humano para que puedan vivir y convivir y a su vez permiten el progreso de su perfección.

Para vivir en comunidad y realizar acciones en pro de su perfeccionamiento, es necesario que la disciplina, en los inicios de la existencia del sujeto, sea impuesta por otro, un guía, alguien que esté en condiciones de conducirlo y guiarlo por los senderos de la formación (la instrucción y la disciplina), que le muestre las leyes a las que debe regirse y limitarse para poder convivir y contribuir a la humanidad, ya que dicho sujeto no tiene aún la capacidad de actuar bajo su propia razón.

La disciplina es la condición indispensable para que el hombre pueda hacer uso libre de su razón durante toda su vida, es ella la que le permite reconocerse como tal y asimismo reconocer su deber de decisión para que después, a través de la voluntad, es decir, la capacidad de decisión, pueda llevar a cabo las acciones que estén a su alcance para contribuir al progreso de la humanidad.

La disciplina da paso a la instrucción. Ésta, a diferencia de la primera, “es la parte positiva de la educación.”, ya que no coarta, sino que permite al sujeto acceder al conocimiento de la cultura, sus leyes, prácticas, tradiciones y demás elementos que la conforman. A partir del acceso a este conocimiento, del cual el mismo sujeto hace parte, se le otorga la posibilidad de actuar sobre él para mejorar lo hecho por las generaciones precedentes, práctica que fundamenta la educación. De esta forma, la instrucción de la mano con la disciplina, se conducirá al hombre por el camino del pensamiento autónomo y, por consiguiente, de la libertad de actuar desde la propia razón.

Encontramos en diversas obras de Nietzsche elementos similares que nos permiten comprender, desde otra perspectiva, este ideal de formación, el esfuerzo y trabajo que implica. Para este filósofo, el destino del hombre es el *superhombre*,

“El hombre es una cuerda tendida entre la bestia y el superhombre: una cuerda sobre un abismo; peligrosa senda y peligroso caminar, peligroso mirar atrás, peligroso temblar y pararse. Lo grande del hombre es que es un puente, y no una meta” (1990, p. 11).

El lugar del hombre para Nietzsche presupone que en cada uno inicialmente existen impulsos primitivos y animales que lo orientan hacia el goce irreflexivo, hacia sus más repulsivos deseos; se hacen necesarios entonces estados de evolución y cambio para poder

llegar al otro lado de la cuerda, los cuales, de la mano de la voluntad y el pensamiento reflexivo, se encuentran en constante búsqueda del perfeccionamiento de la humanidad, en la búsqueda del superhombre.

No obstante, el avance hacia la evolución y el ideal de superhombre, al igual que en Kant, no es tarea sencilla ni rápida, como lo hace saber el filósofo:

“Muchas cosas pesadas hay en el espíritu, para el espíritu fuerte y sólido lleno de respeto (...) el espíritu echa sobre sí todas estas cargas pesadísimas; y a semejanza del camello, que corre cargado por el desierto, así corre él por su camino. Pero en el desierto más solitario se cumple la segunda transformación; el aquí el espíritu se torna león; quiere conquistar la libertad y ser amo de su propio desierto(...) El niño es inocencia y olvido, un nuevo empezar, un juego, una rueda que gira sobre sí, un primer movimiento, una santa afirmación” (1990, p. 21- 22).

Dicha evolución acarrea un arduo trasegar que se constituye en un procesos de formación, un proceso que se establece como un caminar y no como una meta, un paso a paso continuo que exige acciones permanentes de transformación, evolución y reflexión, pues el espíritu del hombre debe cambiar para poder llegar a ser un superhombre: inicialmente debe liberarse de las cargas innecesarias y pesadas que lleva consigo, de todo el conocimiento vacío y anti reflexivo, de toda opinión que no represente un proceso de tensión del pensamiento, de pulsiones que regrese a el hombre a su animalidad , ya que es el camello el espíritu del trabajo fervoroso, el espíritu que se esfuerza, pero el espíritu no puede ser solo dedicación y trabajo por ello pasa de ser camello a ser león.

El león, es el espíritu rebelde, es crítica, oposición, es el que mata toda forma de imposición y de jerarquía, pero que permanece aún en la disertación; entonces el espíritu debe cambiar una vez más para poder llegar al espíritu del superhombre esta vez el espíritu evoluciona en niño, éste es el espíritu de la inocencia y olvido, un nuevo inicio, una afirmación de sí mismo, es la capacidad creadora. Ahora el espíritu habrá evolucionado y funciona en pro de la capacidad de admiración y trabajo, la capacidad de rebelión y crítica y la capacidad de creación sin imposición, en la combinación de estas tres categorías se puede desarrollar según Nietzsche el pensamiento.

Sin embargo, las tres transformaciones no se presentan en el hombre como parte de su desarrollo innato, sino que él mismo debe propender por que se den; a partir de ese desarrollo evolutivo se crea la voluntad, como lo dice Nietzsche, “No es el río vuestro peligro y el fin de nuestro bien y de vuestro mal sapientísimos; sino es la voluntad misma, la voluntad de poder - la voluntad vital inagotable y creadora.” (1990, p.96), esa facultad que adopta el hombre, desde el esfuerzo y la razón, para tomar decisiones y actuar. La formación entonces se encarga de moldear la transformación del espíritu de forjar la voluntad y la responsabilidad, regulando las pasiones del sujeto y buscando que este se oriente a la reflexión y acción del pensamiento.

El Otro (categoría kantiana) también se presenta en la perspectiva de formación de Nietzsche, designado por él como la cultura, aquél espacio en el que el hombre se hace parte de una comunidad, “el *sentido de toda cultura* consistiese cabalmente en sacar del animal rapaz «hombre», mediante la crianza, un *animal manso* y civilizado, un *animal doméstico*.” (Nietzsche, 1887, p.11), es decir que en la base de toda cultura está generar procesos civilizatorios que saquen al hombre de su estado de animalidad, de su estado de goce, placer desbocado e inmediatez, de su estado de animal irracional, al tiempo que se inculcan los elementos que componen dicha cultura que orienta a los sujetos a su vez a pensar a partir del uso de su razón de forma reflexiva, propositiva y creadora.

La prohibición y el control se convierten entonces en estrategias que convertirán al animal compulsivo en un ser racional que puede actuar valiéndose de su razón en pro de la sociedad, “la inculcación de hábitos y de ideas que sean serias y firmes, constituye una de las misiones más altas de la cultura formal” (Nietzsche, 1880, p. 80).

Kant sostiene que asuntos como la voluntad y la disciplina son indispensables para contribuir a la perfección de la escuela y, con ella, de la sociedad. Nietzsche defiende, en la misma línea, que los anteriores aspectos son fundamentales en la educación para forjar ideas sólidas, criterios firmes que permitan a los sujetos (profesores y estudiantes) mantenerse en el sendero de la reflexión y la acción, el cual no es sencillo, sino espinoso y difícil, exigente; únicamente en pro de lo que él llama “la cultura”, la cual es el fin supremo del hombre (pero no cualquier hombre, sólo el que esté dispuesto a enfrentarse a ella).

En el centro de los sujetos anteriormente mencionados, dice Nietzsche, se encuentran los combatientes, los que no han olvidado pensar, los que cuentan con la esperanza de que los cambios para que la sociedad se perfeccione, hacen parte de una realidad que se puede alcanzar mediante el pensamiento y las consiguientes acciones. Entramos en un campo donde el hombre por sí mismo, como sujeto, debe decidir entre la comodidad del goce y por consiguiente la indiferencia hacia el propio progreso; y la racionalidad para escalar en la perfección de la cultura, enfrentándose y salvando las dificultades.

“El problema estriba ahora en ver en qué medida valora el hombre su existencia subjetiva frente a la de los demás, en qué medida consume sus fuerzas para esa lucha individual de la vida.” (Nietzsche, 1880, p. 127), las dos opciones se encuentran sobre la mesa y le corresponde a cada uno tomar la decisión de qué quiere para sí, de qué está dispuesto a hacer para aportar y avanzar hacia la cultura (humanización).

Nietzsche dice que Rousseau concibe la educación como un espacio natural en el que el hombre puede desarrollar libremente las más altas facultades humanas; asunto en el cual el autor coincide con Rousseau; sin embargo nos advierte que: “*esta identificación completa del hombre con la naturaleza*”(1872) no es un fenómeno tan sencillo de comprender, ni conserva un significado tan transparente, pues entender esta armonía entre el hombre y la naturaleza, implica poner en práctica la formación de la voluntad; entonces, la educación según Nietzsche, consiste en enseñar a ser uno mismo, como se menciona anteriormente, lograr la alianza del hombre con lo que lo hace humano.

Como se evidencia el ejercicio autónomo de estos efectos de la formación exigen trabajo y esfuerzo para llegar al tipo de lectura que hemos caracterizado, se hacen necesarios dichos efectos de formación que configurarán la forma en que el lector se acerca al texto.

“No es tarea fácil comprender la sangre ajena. Yo odio a los ociosos que leen” (p.33)  
Todo un siglo más de lectores conocidos y el espíritu mismo olerá mal (p.33)”

La lectura no es una tarea fácil, dice Nietzsche, refiere una actividad intelectual ardua, que saca del lugar de subjetividad, confort y opinión al lector, presupone en él esfuerzo, trabajo, disciplina y raciocinio efectos de la formación. Quienes leen desde un lugar de

confort opinión y subjetividad se convierten en lectores ociosos, lectores pasivos que no leen en función de una búsqueda sino de una imposición.

“Nuestras sentencias deben ser cumbres; y aquellos a quienes se dirigen, hombres altos y robustos. (Nietzsche, p.33)”

Para lograr comprender la sangre con el que el otro escribe, el lector debe tensionar su pensamiento en la búsqueda del código que se desarrolla en el texto, llegando de esta manera a interpretar la lógica en la que se está inmerso, el porqué de la consecuencia de las sentencias en el texto. Se busca entonces comprender el texto más allá de una lógica sugestiva, subjetiva y emocional, encontrando su verdadera esencia y orientando de maneras innumerables la relación del lector con el saber, pues ya no se sigue un canon específico establecido por el sistema social, ahora el canon es creado por las posibilidades del texto y la formación del lector.

“Para practicar de este modo la lectura como arte se necesita ante todo una cosa que es precisamente hoy en día la más olvidada y por ello ha de pasar tiempo todavía hasta que mis escritos resulten «legibles»—, una cosa para la cual se ha de ser casi vaca y, en todo caso, *no* «hombre moderno»: *el rumiar*”(1982,p.6)

La lectura como arte refiere Nietzsche es una práctica reflexiva que exige al lector, dejar de ser hombre moderno, dejar de lado la inmediatez, la rapidez y la falta de comprensión, puesto que dicha práctica exige al lector, devolverse sobre sus primeras construcciones de decodificación, o en palabras del autor, rumiar, descubriendo que no existe literalidad válida que defina al texto, lo válido es irrumpir en el texto para construir el código con el que este está escrito, se debe pensar sobre lo pensado y lentamente, pacientemente, como el masticar de la vaca extraer la intención del autor.

Dicha práctica requiere entonces de lectores pacientes, curiosos, lectores que no traguen entero, que se asombren y preguntan por la construcción de las frases, que se tomen la tarea de escuchar los pensamientos plasmados y convergentes en la lectura, que se den a la tarea de leer a luz de las relaciones implícitas en el texto.

“Este libro va destinado a lectores tranquilos, a hombres que todavía no se dejen arrastrar por la prisa vertiginosa de nuestra rimbombante época, (...). Un hombre así no ha olvidado todavía pensar, cuando lee, conoce todavía el secreto de leer entre líneas; más aún: tiene una naturaleza tan pródiga, que sigue reflexionando sobre lo que ha leído, tal vez mucho después de haber dejado el libro.” (1872,p. 32- 33)

La lectura debe ser una práctica continua, pues debe seguir aun después de que se haya dejado el ejercicio de decodificación, debe tener espacios de reflexión, en donde se pregunte por el orden, la estructuración y la consecución lógica del texto, espacios de comprensión en donde se dé la tarea disciplinada de razonar más allá de la construcción dada, espacios de estructuración y creación de las sentencias, en donde se realice un análisis consensuado de la argumentación y la forma de elaboración del texto.

Kant sostiene que “La educación es un arte, cuya práctica ha de ser perfeccionada por muchas generaciones.” (1883, p. 34), la educación comprende múltiples prácticas sociales que le permiten al hombre avanza hacia su humanidad; entonces la lectura se puede considerar como una de las practicas que le permiten al hombre acceder a la cultura y a su entorno social, por ello, no se debe esperar que la formación en lectura sea estática y se dé a través de las mismas prácticas a lo largo de su historia, sino que tiene la responsabilidad individual y colectiva de mejorarla.

Por otro lado, la influencia de Kant en la construcción lógica de conceptos, expuesta en “La Crítica de la Razón Pura” (1781), nos permite establecer una relación dinámica entre el conocimiento, el entendimiento y el Saber, asuntos propios de la razón y que la práctica lectora posibilita. En este sentido, el autor indica que el Saber es la interacción entre el conocer y el pensar; requiere de los datos registrados por los sentidos, es decir de las intuiciones sensibles del fenómeno; del ejercicio del pensar el objeto y de adjudicarle un concepto desde el entendimiento.

El conocimiento para Kant no puede ir más allá de los límites que le marca la experiencia, aunque no todo conocimiento deviene de ella, es decir, se establece un equilibrio entre los conocimientos construidos de forma deductiva, sin acceder a la

experiencia de los sentidos (*a priori*), y aquellos que son dados a través de la experiencia sensorial (*a posteriori*). En cuanto a las fuentes del conocimiento afirma que:

“Nuestro conocimiento surge básicamente de dos fuentes del psiquismo: la primera es la facultad de recibir representaciones (receptividad de las impresiones); la segunda es la facultad de conocer un objeto a través de tales representaciones (espontaneidad de los conceptos). (p, 62)”

El conocimiento de la realidad está mediado por el uso de los sentidos que posibilitan tener intuiciones sensibles, para después procesarlas y representarlas mediante el uso de conceptos y así pensar la realidad; por consiguiente, el conocimiento solo es posible a través de las intuiciones (capacidad de recibir las representaciones de los objetos,) y el concepto (capacidad de constituir el objeto a través de esas representaciones) junto con el espacio y el tiempo; estos se aplican a los objetos que son susceptibles de toda intuición. Por lo tanto de la unión de las intuiciones y los conceptos se genera el conocimiento sobre el mundo natural y/o científico.

La lectura se presenta como un conjunto de símbolos susceptible a la intuición y al entendimiento de los conceptos, sin embargo Nietzsche argumenta que es necesario que el hombre cree otro mundo de símbolos, pues dice:

De ahora en adelante, la esencia de la naturaleza se expresara simbólicamente; un nuevo mundo de símbolos será necesario, toda una simbología corporal, no solamente el simbolismo de los labios, del rostro, de la palabra, sino también todas las actitudes y los gestos de la danza, ritmando todos los movimientos de los miembros (Nietzsche, 1872, p. 56).

Afirma Nietzsche que un nuevo mundo de símbolos será necesario, pues los símbolos escritos no son suficientes para expresar la esencia de la naturaleza, es necesario que los hombres creen un nuevo mundo de símbolo que involucre la vida misma, que tome el arte de la lectura más allá de un ejercicio de decodificación.

Cuando Nietzsche dice: “también todas las actitudes y los gestos de la danza”, le está adjudicando características dionisiacas a la lectura, pues dice el autor que la danza en sí, es un arte dionisiaco. Continúa diciendo: “ritmando todos los movimientos de los

miembros”, menciona cualidades propias de la fuerza apolínea: la voluntad, la capacidad consciente de organizar y coordinar las partes de un todo; así debe ser el acto de leer, una armonía entre la fuerza apolínea y la fuerza dionisiaca, de movimientos que une y transmite un sentido a la palabra escrita que atraviesa; dinámica que le permite al hombre acceder al conocimiento del mundo.

Es así, como Nietzsche nos inserta en una nueva concepción de lectura: no sólo el lenguaje escrito y las palabras son objetos sensibles de la lectura, sino es también el cuerpo, un sistema armónico que le permite al hombre leer el mundo que lo rodea. El cuerpo, entendido, por el autor como “una gran razón, una enorme multiplicidad dotada de un sentido propio, guerra y paz, rebaño y pastor” (p,57) la multiplicidad de fuerzas que convergen en un punto que es el Yo, el cuerpo mismo.

Por otro lado, Kant desarrolla su crítica en torno a la viabilidad de la metafísica especulativa y la posibilidad de los juicios sintéticos a priori. El autor desarrolla esta obra con el adjetivo trascendental para designar todo conocimiento que se ocupa, no solo de los objetos, sino también de nuestro modo de conocerlos a priori. Para ello, Kant estructura a partir de los postulados empiristas y racionalistas: el idealismo trascendental, el cual concibe que los objetos se conforman a nuestro modo de conocerlos, no por ello afirmando que los creamos, sino, que el sujeto es activo al crear conocimiento ya que realiza una síntesis de las formas *a priori* y *a posteriori*.

Según Kant existen dos posibles bases para el conocimiento, la primera es *a priori*, el cual da cuenta de las relaciones lógicas entre ideas, es universal y necesario, el tipo de juicio que de él se deriva es el analítico; la segunda es *a posteriori*, el cual da cuenta de las cuestiones fácticas (los hechos), es particular y contingente, el tipo de juicio que de él se deriva es sintético. En sus palabras dice:

“Los juicios analíticos son, pues, aquellos en que se piensa el lazo entre predicado y sujeto mediante la identidad; aquellos en los que se piensan dichos lazos sin identidad, se llamarán sintéticos” (p.32)

De lo anterior, Kant afirma que los juicios analíticos son aquellos que se piensan a través del enlazamiento entre sujeto y predicado, es decir, mediante la identidad del sujeto

en el predicado. Por ejemplo, en la proposición: “los solteros no son casados” se evidencia que el predicado “no son casados” está incluido en el sujeto “los solteros”.

Por otra parte, Kant concibe a los juicios sintéticos como una relación entre sujeto y predicado sin una identidad. Por ejemplo, en la proposición: “éste gato es gris” se evidencia que el predicado “gris” no está incluido en la noción de “gato”, ya que para saberlo, se necesita verificarlo en la experiencia.

Kant dilucida una nueva posibilidad de conocimiento: la unión de la facultad de juicio sintético y la base de conocimiento a priori, que nos permite ampliar de manera sintética el conocimiento del mundo sin depender de la experiencia, pero al mismo tiempo sin ser meramente analítico. Esta posibilidad de conocimiento es llamado: juicio sintético *a priori*.

Todo juicio metafísico, matemático y geométrico son juicios de esta naturaleza. Por ejemplo en la proposición matemática:  $4+3=7$ , se evidencia que el predicado no está incluido en el sujeto y al mismo tiempo amplía el conocimiento del mundo.

En este sentido, la lectura es una actividad que puede viabilizar la comunicación de juicios sintéticos a priori, pues introduce al lector en un ejercicio de recepción y análisis de información para que pueda construir nueva información y a partir de esta, ampliar el conocimiento.

Kant entiende a la lógica como la facultad intelectual de la razón, pero se encarga de analizar su parte trascendental, es decir, de la intuición intelectual a priori para explicar cómo los objetos de la intuición son convertidos en objetos del pensamiento; a lo que indica:

“Semejante ciencia que determinaría el origen, la amplitud y la validez objetiva de esos conocimientos, tendría que llamarse lógica trascendental, ya que solo se ocupa de las leyes del entendimiento y la razón, si bien únicamente en la medida en que tales leyes se refieren a objetos *a priori*, a diferencia de lo que hace la lógica general, que se refiere indistintamente a conocimientos racionales, tanto empíricos como puros. (p, 65)”

Como ya se ha mencionado, solo es posible el conocimiento si existe la unión de las intuiciones y los conceptos; de esta manera, se pueden juzgar sobre los objetos y a su vez, es una condición del entendimiento humano. Pues Kant afirma que:

“Si cada representación fuera completamente extraña, separada, por así decirlo, de cada una de las demás, y estuviera apartadas de ellas, jamás surgiría algo como el conocimiento. Este constituye un todo de representaciones que se comparan y se combinan entre sí. (p, 90)”

Con lo anterior, la lectura se comporta como un sistema de representaciones de símbolos organizados que contiene una secuencia lógica, una identidad proporcional y una estructura semiótica, que en conjunto permiten algo como el conocimiento. Por consiguiente, el sujeto que a partir de su razón y efectos de la formación (la disciplina, la voluntad y la libertad) comprende que el acto de leer, implica trabajo y esfuerzo, puede considerarse un lector; pues este tipo de lector, construye una relación con el Saber.

Ahora bien, cuando se aplican conceptos a las intuiciones se producen juicios sobre los objetos. Kant se apoya en la facultad del juicio para explicar cómo los objetos de la intuición se convierten en objetos del pensamiento, mediante la resolución de encontrar los conceptos necesarios para pensar cualquier cosa, ya que esta (facultad del juicio) consiste en la capacidad del entendimiento para aplicar conceptos a las intuiciones.

Sin lugar a dudas, uno de los inventos más revolucionarios del ser humano ha sido la escritura y la lectura pues no es posible mantener y transmitir los conceptos por generaciones sin estas dos actividades racionales; además, conocer, entender y pensar los conceptos, le permite al hombre crear nuevos conceptos a partir de los ya dados.

La tarea del lector consiste en establecer una relación con el texto, para ello, debe despojarse en un primer momento de su subjetividad y dar lugar a lo que el escritor dice y luego puede dar cuenta de un marco de interpretación de conocimiento; si no se escucha al escritor, se está atentando contra la lectura, como lo indica Larrosa citando a Blanchot:

(...) lo que más amenaza a la lectura: la realidad del lector, su personalidad, su inmodestia, su manera encarnizada de querer seguir siendo el mismo frente a lo que lee, de querer ser un hombre que sabe leer en general.” (Larrosa, 2003, P. 30)

Esta es precisamente la responsabilidad del lector con el texto, con el autor, consigo mismo y con las nuevas generaciones de lectores.

Continuando, Kant parte de la lógica aristotélica para crear la tabla de categorías que dará cuenta de los conceptos necesarios (puros) para pensar cualquier cosa y que expresarán de modo universal la condición formal de la experiencia. Deriva su lista de conceptos elementales a partir de la tabla de juicios aristotélica, la cual indica que todo juicio tiene cantidad, cualidad, relación y modalidad.

Teniendo en cuenta lo anterior, Kant logra analizar de qué manera se conforma espontáneamente el conocimiento, desarrollando lo que llamó: acción de síntesis. El autor entiende por síntesis, la acción de juntar los elementos, uniéndolos en cierto contenido y así dar cuenta de un determinado conocimiento, a partir de una multiplicidad de representaciones.

En cuanto al lector, éste debe tener la capacidad de unir, organizar y relacionar varios elementos que conforman el todo del texto escrito o simbólico, es decir, de realizar una síntesis. Ahora bien, Kant (1781) argumenta que este proceso es interno, pues se desarrolla de forma *a priori* por medio de la facultad del entendimiento. En sus propias palabras dice:

“Pero la espontaneidad de nuestro pensar exige que esa multiplicidad sea primeramente recorrida, asumida y unida en una forma determinada, a fin de hacer de ella un conocimiento. Este acto lo llamo síntesis. (p, 76)”

La acción de síntesis se desarrolla en tres etapas fundamentales: la primera, es la síntesis de aprehensión, entendida como la modificación de la representación *a priori* o *a posteriori* desde el sentido interno de la intuición sensible *a priori* del tiempo. La segunda, es la síntesis de reproducción en la imaginación, en la cual el autor comprende que la representación tiene que ser mantenida para después ser reproducida y, por último, la síntesis de reconocimiento del objeto. Kant afirma que es necesario el reconocimiento de lo que es pensado anteriormente por reproducción, para lograr una síntesis de la diversidad de las intuiciones sobre la base del concepto, en lo que llamó: la condición de la apercepción trascendental, la cual es necesaria, universal y trascendental, además de llevarse a cabo sobre un *a priori* de consciencia como una unidad de regla.

Entonces, la lógica trascendental es del orden del entendimiento. Veremos a continuación que la estética trascendental es del orden de la experiencia.

“Hay solo una experiencia en la que todas las percepciones se representan como conjuntos completos y conformes a leyes, al igual que solo hay un espacio y un tiempo en los que se dan todas las formas del fenómeno y toda relación del ser o del no-ser. Cuando hablamos de experiencias diferentes, estas solo son percepciones distintas que pertenecen, en cuanto tales, a una única experiencia general. En efecto, la unidad completa y sintética de las percepciones constituye precisamente la forma de la experiencia y no es otra cosa que la unidad sintética de los fenómenos obtenida mediante los conceptos. (p, 96)”

Otro aspecto fundamental que permite el conocimiento es la estética trascendental, a lo que Kant indica: “La ciencia de todos los principios de la sensibilidad *a priori* la llamo estética trascendental. (p, 43)”, según el autor, ésta permite la experiencia sensible *a priori*. Continúa diciendo: “Veremos que hay dos formas puras de la intuición sensible como principios del conocimiento *a priori*, es decir, espacio y tiempo (p, 43)”

El espacio sucede en sentido externo a través del cual se representan los objetos *a priori* en función de distancias espaciales; a su vez, es el medio por el cual el sujeto ordena los datos de la intuición sensible. Por otro lado, el tiempo sucede en un sentido interno porque es allí donde ordenamos los fenómenos en función de relaciones temporales.

Entonces, la lectura como actividad del entendimiento, supone facultades lógicas, la comprensión de conceptos, la comunicación de juicios sintéticos a priori, la acción de síntesis y la posibilidad de ampliar el conocimiento. Además la lectura como asunto de la experiencia estética permite en efecto, la unidad completa y sintética de las percepciones que constituye la experiencia obtenida mediante los conceptos dados por la lectura. Todo esto conlleva a que la lectura establezca una relación con el saber.

Ahora bien, en su libro “El Origen de la Tragedia” publicado en 1872, Nietzsche parte de dos categorías para generar una cosmovisión del mundo, del hombre y de la antigua cultura griega, estas son: la fuerza apolínea y la fuerza dionisiaca, las cuales son dadas al hombre a través de la experiencia artística, pues expone el autor: “*la existencia se justifica*

*eternamente, solo como un fenómeno estético”* (p. 35), pues Nietzsche afirma que el hombre no solo es un ser racional, sino un ser creador, por lo tanto, el arte sostiene una relación de orden esencial con la naturaleza humana

Nietzsche afirma que la fuerza apolínea y la fuerza dionisiacas son energías opuestas, pero a su vez esta dualidad conforman la unidad de lo real, es decir que la naturaleza del Todo puede manifestarse a través de lo apolíneo, lo dionisiaco o una mezcla de los dos.

El filósofo ilustra la fuerza apolínea y la fuerza dionisiaca a partir de dos estados fisiológicos del hombre, estos son el ensueño y la embriaguez. El ensueño apolíneo es un mundo de imágenes y estados ilusorio por esto no son un reflejo de la realidad, sino bellas y placenteras ilusiones individuales, pues el sueño es una experiencia onírica subjetiva. Ahora bien el autor afirma que las apariencias se dan no solo en el ensueño, sino también en la vigilia, pues algunos objetos de la naturaleza o de la acción del hombre son una apariencia que oculta un aspecto más profundo de la realidad.

La embriaguez dionisiaca simboliza el aspecto de la realidad donde la individualidad se desintegra, pues lo dionisiaco es lo unificador, lo abarca el Todo, es la fuerza vital que impulsa a la vida misma, es un estado de renuncia de sí mismo, es la pérdida de la visión subjetiva de la realidad para encontrar una unión de armonía con la naturaleza.

Existe un dualismo entre la fuerza apolínea y la fuerza dionisiaca, cuya dinámica hace posible la existencia humana y el conocimiento, pues lo apolíneo son los diversos sentidos y lo dionisiaco es la esencia misma. De su unión emerge la conciencia, el todo se divide en partes encontrando en sí mismo sus diversos sentidos, la esencia vital dionisiaca es equilibrada con su contraparte apolínea, para hacer posible el razonamiento y las incontables posibilidades de ser conocida.

Entonces la fuerza apolínea un fenómeno de la individualidad del hombre y la fuerza dionisiaca abarca el Todo y por ello no tiene límites. En esta cosmovisión el mundo de Nietzsche, encontramos una gran relación con las categorías filosóficas que desarrolla Kant, cuando afirma que el mundo sensible es la representación de los fenómenos de la naturaleza y el mundo inteligible es la cosa en sí, el Todo infinito: el noumeno.

Continúa Nietzsche diciendo que existe un aspecto principal que nos orienta hacia una idea de formación en Nietzsche cuando afirma: “*Bajo el encanto de la magia Dionisiaca no solo se renueva la alianza del hombre con el hombre*” (p, 52). ¡El hombre con el hombre!, no dice el hombre con otros hombres, sino que reitera en un aspecto unívoco, al hombre consigo mismo, es decir, lo que hace al Ser hombre: una alianza con su humanidad.

En cuanto al “encanto con la magia dionisia”, puede indicar la unión de la esencia individual con la esencia de la naturaleza, creando un vínculo en el cual las identidades se disuelven para llegar a una unidad vital.

Cuando el hombre despista de la ilusión de su egoísmo y abre los ojos a la realidad de la naturaleza, experimenta la realidad tal cual como es, esto genera que la naturaleza se reconcilie con el hombre, su hijo pródigo, pues la creación más perfecta según Nietzsche de la naturaleza es el hombre. Sin embargo, en su estado de humanidad es aún muy imperfecto, en palabras del autor: “el hombre es solo un puente y no una meta”, la meta es el Superhombre que logra superarse a sí mismo mediante la voluntad de poder, es decir la formación.

Como se mencionado anteriormente, Nietzsche afirma que en la realidad existen estados de ilusión, apariencias; una realidad que esconde otra completamente distinta, en sus palabras dice:

“El hombre dotado de un espíritu filosófico tiene el presentimiento que de detrás de la realidad en que existimos y vivimos hay otra completamente distinta, y que, por consiguiente, la primera no es más que una apariencia (...) Pues bien, el hombre dotado de una sensibilidad artística se comporta respecto a la realidad del ensueño de la misma manera que el filósofo se enfrenta a la realidad de la existencia: la examina minuciosa y voluntariamente, pues en este cuadro descubre una interpretación de la vida, y con ayuda de estos ejemplos, se ejercita en la vida” (p, 49).

Nietzsche alude que existen hombres dotados de un espíritu filosófico, que nacen con una vocación innata que les permite intuir y sospechar de la realidad, pues la realidad que vivimos y en la que basamos nuestra existencia, según Nietzsche es una apariencia. En este mismo sentido, el autor afirma que los hombres dotados de la sensibilidad artística actúan y

viven la realidad del ensueño de la misma forma que los hombres con espíritu filosófico se comportan con la realidad existente, que al igual que el ensueño es una ilusión, sin embargo, el artista examina minuciosa y voluntariosamente la realidad lo que le permite interpretar la vida y de esta forma vivir la vida. Con lo anterior se puede deducir que no se enseña hacer filósofo o artista, en sentido de la educación radica en enseñar hacer uno mismo

Entonces, la lectura como actividad estética de la realidad constituye una armonía entre la dualidad de la fuerza apolínea y la fuerza dionisiaca, pues, nos proporciona una visión objetiva y esencial de la realidad, facultad valiosa y efectiva a la hora de permitirnos experimentarla directamente en su esencia de manera estética y también de poder analizarla, comprenderla y modificarla y de esta forma establecer una relación con el saber

Teniendo en cuenta lo anterior, se ve necesario establecer una relación entre la lectura y la filosofía de Nietzsche que represente su estilo metafórico, es claro que no es tarea fácil, pero trataremos de hacer una descripción nietzscheana de la lectura:

Como cual concha de mar que guarda en su interior valiosas perlas, reservadas solo para aquellos profundos y pacientes exploradores de un mar misterioso y sublime, la luz de estas perlas preciosas simbolizadas en el estilo enigmático de Nietzsche que desprende el arte de la buena lectura, representando una gran variedad de tonalidades inusuales que invitan a descifrar, a interpretar su ideal combinación de colores y musicalidades que representan su brillante capacidad de arrastrar por el ritmo de su arte y su profundo contenido a sus selectos lectores.

La luz casi cegadora de susodicha perla, lucha contra la oscuridad de antiguos matices establecidos a el espíritu del hombre, generando de esta manera una corrosiva y rechinante manera de ingresar a sus diversos lectores, ya que Nietzsche busca enseñar a sentir la vida que saca a la vida misma desde su interior, más allá de cualquier tonalidad gris ya establecida. Este arte de la buena lectura, es la perla exigente y selectiva que ingresa solo por los lentes menos oscuros y la libera de los menospreciadores de la sana locura que hay solo en las tonalidades menos comunes, pues pertenece a los hábitos del verdadero amor a la vida y el valor que supera los límites de las razones preestablecidas, invitando a sentir en carne propia, la obra de arte escrita que se trata de transmitir.

## **8. Marco metodológico**

El interés de esta investigación parte de indagar la concepción de las prácticas lectoras y su relación con el saber en la actualidad, buscando establecer una posterior reflexión que permita orientar una alternativa a la práctica de lectura. Para ello acudimos al análisis de los planteamientos de Kant y Nietzsche, los cuales aportan elementos que posiblemente configuren las formas en que el sujeto se relaciona con el saber a través de la lectura, en la formación.

Esta investigación se ubicó en el marco del paradigma cualitativo, entendiendo que su objetivo se orienta hacia la comprensión y establecimiento de relaciones entre aspectos propios del proceso educativo como son la lectura, el saber y la formación; tomando en cuenta que dicho proceso está permeado por creencias y prácticas de los sujetos que convergen en él, así como por otras fuerzas que lo sujetan y lo reglamentan, como el Estado o las fuerzas hegemónicas. Ahora bien, las dinámicas sociales, culturales, históricas, académicas y aquellas propias de cada sujeto, hacen del proceso educativo, un asunto diverso y cambiante.

En consecuencia, se ha optado por la postura metodológica de Análisis de Contenido (AC) para el presente ejercicio de investigación, teniendo en cuenta el desarrollo teórico de Ruiz, A. (2004), quien postula algunos pasos y criterios investigativos. Esta herramienta de investigación requerida, entre otros, en el ámbito educativo, permite realizar un proceso de organización, análisis e interpretación de información (Ruiz, 2004) orientando de esta manera la comprensión de las relaciones que nos interesa estudiar.

El análisis se realiza a partir del abordaje de algunos textos de los filósofos Immanuel Kant y Federico Nietzsche; lo cual permite, por un lado, realizar un recorrido a través de las estructuras escriturales de los autores, y por otro, realizar una aproximación a algunos planteamientos acerca de la lectura y su relación con el saber en la formación, estableciendo a su vez las rupturas y convergencias entre los dos autores, dándonos la posibilidad de reconstruir las relaciones.

El AC se constituye a partir del abordaje de tres niveles de lenguaje: el nivel de superficie, el analítico y el interpretativo (Ruiz, 2004). El primero está constituido por las

afirmaciones, preguntas y, en general, formulaciones presentes en los textos abordados; en el nivel analítico se toma la información ya sopesada y se procede a su organización a partir de criterios de afinidad y diferenciación entre los planteamientos y escritura de los autores, y de allí se establecen las categorías a desarrollar y relacionar posteriormente. Dentro del nivel interpretativo pasamos a comprender el sentido de la información con la que hemos trabajado y a establecer las relaciones emergentes.

A continuación, se va a especificar cada nivel desarrollado en el Análisis de Contenido de este trabajo para la comprensión y el establecimiento de las relaciones expuestas en el presente documento.

### **8.1 Nivel de superficie, descripción de información base.**

En este primer momento se realizó una búsqueda del corpus y un rastreo de los antecedentes investigativos de trabajo que permitieran encaminarnos hacia una contextualización y posterior identificación de elementos y categorías discursivas que contribuyeron a dar forma a la estructuración del paso a paso de la investigación

Dentro de los antecedentes se toman en cuenta autores que hubieran desarrollado los temas trabajados a lo largo de este ejercicio investigativo, Larrosa (1996), Zuleta (1982) y Bustamante (2012), los cuales, dentro del desarrollo de sus posturas sobre lectura, saber y formación, abordan ampliamente a los autores sobre los que se cimienta este trabajo (Kant y Nietzsche).

Posteriormente se realiza una búsqueda de perspectivas que nos permitan hacer una lectura del contexto en que se desarrolla la educación en la contemporaneidad. De allí encontramos que Runge (2015) desarrolla el pensamiento de clásicos de la pedagogía como Comenio, Rousseau, Kant y Herbart, cuyos planteamientos siguen teniendo vigencia en el desarrollo pedagógico moderno. Cassany (2006) por otro lado, realiza una caracterización sobre la práctica de la lectura nos permite situarla dentro de la escuela y tener un acercamiento a la comprensión de las relaciones en que se involucra. En el campo del saber, encontramos los desarrollos teóricos de Foucault (1975), quien es uno de los autores más importantes del siglo XX dentro de la crítica a las distribuciones sociales; y Beillerot, Blancard- Laville y Mosconi (1997) quienes, en la misma línea, caracterizan el saber y sus

relaciones con otras categorías como los saberes y el conocimiento; de esta manera se genera la posibilidad de poner en relación estos planteamientos con los del Ministerio de Educación Nacional, quien reglamenta las prácticas educativas de la escuela en la actualidad de nuestro país.

De estas lecturas preliminares surge el corpus que nos permitirá determinar las categorías fundamentales para el desarrollo de los análisis y posteriores relaciones del trabajo investigativo, teniendo en cuenta específicamente a los autores Kant y Nietzsche. En esta selección se toman los siguientes textos específicos: de las obras de Kant, “La Pedagogía” (1803) y “Crítica de la Razón Pura” (1781); de Nietzsche: “Así habló Zaratustra” (1883), “La Genealogía de la Moral” (1887), “El origen de la Tragedia” (1872) y “Sobre el porvenir de nuestras escuelas” (1872), por medio de los cuales se identifica una estructura que delimita la ubicación de los tópicos.

A partir de la lectura de estos textos se extraen las formulaciones que están orientadas a los intereses de este trabajo y con ese insumo se procede a su lectura analítica, la cual se describe a continuación.

## **8.2 Nivel analítico: lectura argumentativa, lectura hermenéutica; establecimiento de categorías.**

Con base en la lectura de los textos seleccionados de los autores Kant y Nietzsche, procedemos a realizar la discriminación de sus formulaciones a partir de criterios de afinidad, aunque eventualmente surgen elementos divergentes en ambos discursos. Esta discriminación está orientada a partir de “la pertinencia que pueden tener (...) para el investigador en el momento de describir aquello que le interesa, según los objetivos y la orientación del estudio” (Ruiz, 2004, p. 54); es decir que se orienta hacia los elementos que permitan construir las relaciones hacia las que se inclina nuestro propósito investigativo.

Como resultado del rastreo en los textos sobre la relación de la lectura y el saber, surgen unas categorías de análisis argumentativo: lectura, saber y formación; inicialmente se busca encontrar unas relaciones preliminares de dichas categorías en el contenido de los textos, seguido de la implementación de matrices para la selección y agrupamiento de afirmaciones y argumentos según su afinidad y diferenciación, logrando de esta manera

organizar, estructurar y conceptualizar las concepciones que tiene los autores de las categorías, en relación con nuestra investigación.

A medida que avanzamos en la organización de los planteamientos, evidenciamos que la escritura de estos dos autores es de distinta naturaleza, por lo cual no es posible leerlos bajo los mismos parámetros; por ello, se procede a identificar las estructuras semánticas y argumentativas de los textos, lo cual permite develar la intención comunicativa, la argumentación, la constitución del discurso y la orientación del mismo.

Las exigencias de lectura a las que nos enfrentamos con estos autores, nos posibilitan la construcción de los símbolos y conceptos indirectos que se desarrollan en los textos, ya que para propiciar dicha identificación se hace necesario una apropiación de conocimientos, a través del concepto y la intuición y una forma de pensar que conduce hacia la esencia de las cosas, logrando de esta manera que asumamos su lectura desde una perspectiva diferente en cada uno y a su vez, permite y posibilita una relación con el saber.

Al caracterizar el modo de escritura de Kant podemos evidenciar que el autor desarrolla su discurso de forma argumentativa, estableciendo su enfoque desde una perspectiva lógica, científica y analítica, para poder desarrollar y dar fuerza a sus premisas y de esta manera crear una red conceptual, abstracta y proposicional.

La forma de escritura de Nietzsche, por otro lado, tiene un carácter predominantemente metafórico, el cual trabaja de manera narrativa, desarrollando aforismos indirectos y simbólicos, que posicionaran al lector en una búsqueda permanente e intertextual del sentido, el significado y la organización del texto; de igual manera el autor busca en sus lectores el trabajo continuo y hermenéutico de sus obras.

La lectura de las obras de Kant Y Nietzsche es una tarea compleja que exige en el lector, habilidades, hábitos y apropiaciones previas, pues su escritura es compleja, exige trabajar la intertextualidad y el uso de lenguaje abstracto, por lo cual este tipo de lectura constituye un reto para su lector, un trabajo argumentativo y hermenéutico.

### **8.3 Nivel interpretativo, establecimiento de relaciones.**

Ruiz (2004) plantea que “la interpretación no es algo que sucede al final del proceso (...) sino que es una facultad humana que acompaña todo ese proceso, haciéndolo posible, dándole sentido.” (p. 56), es decir que la interpretación también está presente durante los primeros niveles, y a través de ella se les dota de sentido, no obstante, es tarea del investigador hacerlos explícitos.

Desde el inicio de la investigación se propone desentrañar las intenciones y las estrategias en la escritura de los autores, acercándonos así a una mejor comprensión y estructuración de la posible relación de la lectura y el saber. Sin embargo, evidenciamos que existe una ausencia de referencias directas al fenómeno de la lectura en ambos autores, todas las referencias que se encuentran son indirectas, por un lado, no es una preocupación central (Kant), y por otro lado, la preocupación recae en forzar al lector (Nietzsche). Para ello, se hace necesario recurrir a dos tipos de análisis: el primero de tipo analítico y el segundo de tipo hermenéutico que permiten una aproximación a los textos y a su vez, establecer los puntos en común para establecer las relaciones.

Ruiz (2004) también pone sobre la mesa la opción de un metatexto analítico como resultado del AC, en el cual se presenta el corpus de manera transformada a partir del proceso investigativo. En este sentido, el capítulo de este documento donde se presentan las relaciones finales, obtenidas de los análisis e interpretaciones de los postulados de Kant y Nietzsche en torno a nuestra pregunta de investigación, hace las veces de metatexto, ya que es el lugar donde se busca romper con la superficie textual, para mostrar los aspectos que no son explícitos, pero que están presentes; por ejemplo, las características que comparte la lectura trabajada por Nietzsche, con la formación caracterizada por Kant, entre otras.

## 9. Conclusiones

- Existe un dualismo entre el mundo sensible y el mundo inteligible por cuya relación el hombre se acerca al saber, el mundo sensible posibilita que el hombre conozca los fenómenos a través de la intuición sensible y el concepto; dicho conocimiento está demarcado por los límites de la experiencia; mientras que tratar de entender el mundo inteligible, conlleva al hombre a ejercer una intuición intelectual sobre la esencia de las cosas, de la realidad tal y como existe por sí misma, sin contar con una finalidad o limitación, es una verdad que no depende de la experiencia, sin embargo, la naturaleza del hombre no llega a la cosa en sí, al noúmeno, solo puede pensarlo, nunca alcanzarlo en sí mismo.
- La relación entre el mundo sensible y el mundo inteligible se evidencia en la dinámica entre la lectura y el saber. Esta dinámica proporciona la facultad de estructurar los datos de la realidad, obtenidos de forma sensible, haciendo posible el conocimiento a través de la actividad lectora.
- La lectura es la actividad apolínea humana que configura lo dionisiaco que es la realidad, en relación con lo apolíneo que es la forma de conocerla racionalmente. La lectura es el punto sintético donde se equilibran ambas fuerzas y emerge un saber; el lector a través de la relación de las fuerzas: dionisiaca y apolínea, desarrolla la facultad de construir nuevo conocimiento a partir de los datos obtenidos por medio de susodicha actividad, es decir, sin necesidad de la experiencia, al tiempo que, realizándolo correctamente, evita caer en juicios equívocos.
- Dado lo anterior, la relación de la lectura con el saber nos pone de manifiesto la importancia de la autonomía y libertad del uso de la razón, debido a que la educación como proceso externo, posibilita que el hombre adquiera criterio y conciencia tanto individual como social y de esta manera pueda asumir libremente su formación.
- Los efectos de la formación son necesarios para la relación entre lectura y saber, pues serán ellos los que constituyan en el sujeto características, apropiaciones, habilidades y hábitos que lo impulsaran y lo acercaran a tener un uso pleno de la razón, una tensión del pensamiento, una búsqueda continua y minuciosa del saber. Tras los efectos de la formación el lector se convierte en un hombre autónomo y disciplinado, con sentidos

delicados, que trabaja en pro de la razón, lo que le permitirá percibir e interpretar las formas del mundo.

- No es posible que el hombre adquiriera un interés por la lectura, sin ser inicialmente atravesado por los efectos de la formación, pues el interés es el resultado del trabajo, la disciplina, la instrucción, la voluntad y la libertad sobre el acto de leer.
- Las instituciones educativas, fuentes del saber universal, de la confrontación de conocimiento y la reflexión activa, es el lugar por excelencia que está llamado a desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje que estén orientados a la búsqueda del saber. Entonces se hace más que necesario y prioritario desarrollar procesos pedagógicos que tomen en cuenta los efectos de la formación tratados en este documento, con el fin de que se den relaciones con el pensamiento, el conocimiento y el saber, propiciando de esta manera que sean los mismos sujetos, a través de la autonomía y la razón, actúen en los diferentes espacios en los que se desarrollan.

## Referencias:

- Barbero, J. M., Tecnicidades, identidades y alteridades: des-ubicaciones y opacidades de la comunicación en el nuevo siglo, revista Diálogos de la comunicación, No. 64, p. 9-24, Departamento de Estudios Socioculturales, ITESO, Guadalajara, México, 2002.
- Barthes, R., El susurro del lenguaje: más allá de la palabra y la escritura, Ediciones Paidós, Barcelona, Buenos Aires, México, 2da edición, 1994.
- Beillett, J., Blanchard- Laville, C., Mosconi, N., Saber y relación con el saber, 1996, editorial Paidós Educador, 1era edición, Argentina, 1998.
- Bustamante, G., “Pedagogía de Kant: ¿una filosofía de la educación?”, Magis. Revista internacional de investigación en educación, vol. 5, núm. 10, julio- diciembre, 2012, pp. 155- 171, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Cassany, D., Tras las líneas, sobre la lectura contemporánea, editorial Anagrama, Barcelona, 2006.
- Foucault, M., Arqueología del saber, 1969, Siglo XXI Argentina editores, 1era edición, Buenos Aires, 2004.
- Foucault, M., Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión, 1975, Siglo XXI editores, Argentina, 1976.
- Guevara, J., Reflexiones sobre el proceso de comprensión de lectura, en: Los procesos de la lectura. Hacia la producción interactiva de los sentidos, p. 70- 75; Fabio Jurado, Guillermo Bustamante compiladores, editorial Magisterio, año
- Herbart, J. Pedagogía general derivada del fin de la educación. Madrid: (1806).
- Herrera, W., de Gamboa, C. KANT: DEFENSA Y LÍMITES DE LA RAZÓN, Wilson. Herrera, Camila de Gamboa Editores, centro editorial Universidad del Rosario, Bogotá, 2005.
- Jurado, F., Lectura, Incertidumbre, Escritura, en: Los procesos de la lectura. Hacia la producción interactiva de los sentidos, p. 40- 51; Fabio Jurado, Guillermo Bustamante compiladores, editorial Magisterio, 2001.
- Kant, I, Pedagogía, 1803, editorial Akal, 2003.
- Kant, I., Crítica de la razón pura, 1781, editorial Clásicos Bergua, tomo 1, segunda edición, Madrid, 1970.

- Larrosa, J., “La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación”, Fondo de cultura económica, segunda edición revisada y aumentada, Méjico, 2003.
- Martínez, Boom Alberto; Conferencia Maestro y formación: repensar lo popular, Universidad Pedagógica Nacional, 2016.
- Nietzsche, F, Así habló Zaratustra, 1883, editorial Euroliber S. A., España.
- Nietzsche, F., Humano demasiado humano, 1878. Ediciones Mexicanos Unidos, 5ª edición, 1986.
- Nietzsche, F., Más allá del bien y del mal, anticipo de una filosofía futura (1886), Ediciones LEA S. A., Buenos Aires, Argentina, 2015.
- Nietzsche, F, Sobre el porvenir de nuestras escuelas, 1872, Tusquets editores, segunda edición, Barcelona, 1980.
- Ovejero, A., Pastor, J., La dialéctica saber/poder en Michel Foucault: un instrumento de reflexión crítica sobre la escuela, Revista Aula Abierta, No. 77, p. 99- 107, España, 2001.
- Página oficial del Ministerio de educación: [www.mineducacion.gov.co/](http://www.mineducacion.gov.co/)
- Plan Nacional de Lectura y Escritura, Ministerios de Educación Nacional. Subdirección de fomento y competencias, Bogotá, Colombia, 2011.
- Pennac, D., Como una novela, editorial Norma, Bogotá, D.C, 2002.
- Ruiz, A., Texto, testimonio y metatexto: el análisis de contenido en la investigación en educación, en: La práctica investigativa en ciencias sociales, p. 44- 59, editorial Universidad Pedagógica Nacional, Colombia, 2004.
- Runge, A. (2011) Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana. Revista Pedagogía y Saberes, Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- Runge, A. (2015). Relaciones del saber sobre la educación y la formación (pedagogía) y del saber sobre lo humano (antropología) en Comenio, Rousseau y Kant: un aporte de la antropología pedagógica. Revista científica Guillermo de Ockham, volumen 9. Cali, Colombia.
- Sotelo Céspedes, Aida, Ética del sujeto e ideología: estudio de caso sobre sujeto del psicoanálisis y práctica deportiva, Colección Ética y sociedad, Editorial Aula de Humanidades, Bogotá, 2015.

- Zuleta, E., Conferencia sobre la lectura, tomado de: la idealización en la vida personal y colectiva y otros ensayos. Bogotá, Procultura, 1985.
- Zuluaga, G. Vida, obras e ideas de Herbart. Recuperado 14 de agosto de 2015 de <http://es.scribd.com/doc/38956112/Herbart-Johann-Friedrich-Vida-y-Obras#scribd>.  
Revisado el 6 de marzo del 2017.