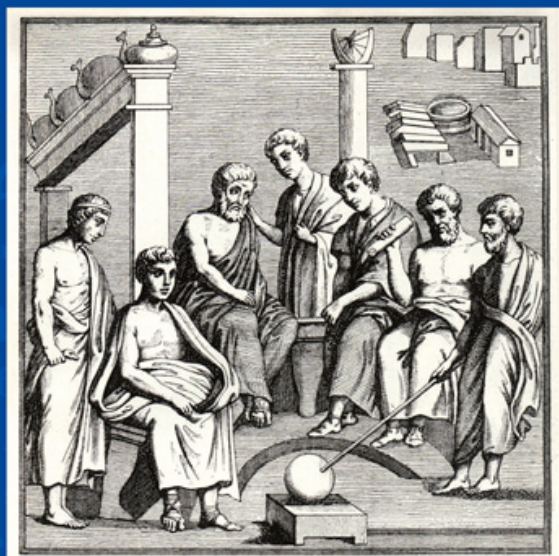


Los filósofos y la educación

Formación, didáctica y filosofía de la educación



Diana Melisa Paredes Oviedo
Compiladora



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL

Educadora de educadores

Colección *filosofía y enseñanza de la filosofía*

LOS FILÓSOFOS Y LA EDUCACIÓN
Formación, didáctica y filosofía de la educación

Catalogación en la fuente - Biblioteca Central de la Universidad Pedagógica Nacional

Los filósofos y la educación. Formación, didáctica y filosofía de la educación. /Diana Melisa Paredes Oviedo - [et.al]. - 1ª. ed. - Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2014. 224 p. (Filosofía y enseñanza de la filosofía).

Incluye bibliografía en cada capítulo

1. Filosofía de la educación. 2. Enseñanza de la filosofía. 3. Pedagogía. I. Paredes Oviedo, Diana Melisa. II. Vargas Guillén, Germán. III. Lenis Castaño, John Fredy. IV. Gómez Osorio, Juan David. V. Hurtado Blandón, Andrés Felipe. VI. Carvajal Sánchez, Edison Stephen. VII. Giraldo M., Wiston A. VIII. González Arbeláez, Darío. IX. Bustamante Zamudio, Guillermo. X. Grajales Usuga, Martha Elena. XI. Runge Peña, Andrés Klaus. XII. Villa Restrepo, Viviana. XIII. Tit.

ISBN digital: 978-958-8650-92-0

ISBN impreso: 978-958-8650-91-3

370.1 cd. 21 ed.

LOS FILÓSOFOS Y LA EDUCACIÓN
Formación, didáctica y filosofía de la educación

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Colección**Filosofía y enseñanza de la filosofía****Germán Vargas Guillén**

Director

LOS FILÓSOFOS Y LA EDUCACIÓN. Formación,
didáctica y filosofía de la educación

© Universidad Pedagógica Nacional

© Diana Melisa Paredes Oviedo, Germán Vargas
Guillén, John Fredy Lenis Castaño, Juan David
Gómez Osorio, Andrés Felipe Hurtado Blandón,
Edison Stephen Carvajal Sánchez, Wiston A.
Giraldo M., Darío González Arbeláez, Guillermo
Bustamante Zamudio, Martha Elena Grajales
Usuga, Andrés Klaus Runge Peña, Viviana Villa
Restrepo

ISBN digital: 978-958-8650-92-0

ISBN impreso: 978-958-8650-91-3

Primera edición, 2014

Compiladora

Diana Melisa Paredes Oviedo

Comité Académico

Maximiliano Prada Dusán

Sonia Cristina Gamboa Sarmiento

Luz Gloria Cárdenas Mejía

Harry P. Reeder

Thomas Nenon

Hecho el depósito legal que ordena la Ley 44 de
1993 y decreto reglamentario 460 de 1995.

Prohibida la reproducción total o parcial sin
permiso escrito

Universidad Pedagógica Nacional

Adolfo León Atehortúa Cruz
Rector

María Cristina Martínez
Vicerrectora Académica

Luis Enrique Salcedo Torres
Vicerrector de Gestión Universitaria

Preparación Editorial**Universidad Pedagógica Nacional****Fondo Editorial**

Calle 72 N° 11 - 86

Tel: 347 1190 y 594 1894

editorial.pedagogica.edu.co

Victor Eligio Espinosa
Coordinador Fondo Editorial

William Ezequiel Castelblanco Caro
Editor

Jhon Machado
Corrección de estilo

Angela Carolina Ortega Rosas
Johny Adrián Díaz Espitia
Diseño y diagramación

Imagen de portada
Escuela de filósofos, de Winckelmann

John Alexander Cadavid Meza
Práctica editorial

Javegraf Impresión
Bogotá, Colombia, 2014

Tabla De Contenido

PRESENTACIÓN	7
GUILLERMO HOYOS VÁSQUEZ: ENTRE FILOSOFÍA Y PEDAGOGÍA Germán Vargas Guillén	11
EXIGENCIAS DE LA PRAXIS EDUCACIÓN, CULPABILIDAD Y CRÍTICA SOCIOCULTURAL EN EPICURO Y SÉNECA John Fredy Lenis Castaño	33
IMMANUEL KANT: LA PEDAGOGÍA EN EL PROYECTO COS- MOPOLITA Juan David Gómez Osorio	51
DIALÉCTICA DE LA FORMACIÓN EN HEGEL Andrés Felipe Hurtado Blandón	59
EL CARÁCTER ÉTICO Y POLÍTICO DE LA <i>BILDUNG</i> EN HEGEL Edison Stephen Carvajal Sánchez	71
FRIEDRICH SCHLEGEL Y LA <i>BILDUNG</i> ALEMANA: LA IDEA DE FORMACIÓN COMO ROMANTIZACIÓN DEL MUNDO Wiston A. Giraldo M.	79
SCHILLER Y LA EDUCACIÓN ESTÉTICA Darío González Arbeláez	103
EN POS DE UNA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN:EL CASO DE UN TEXTO DE NIETZSCHE Guillermo Bustamante Zamudio	109
FORMACIÓN Y FANTASÍA MORAL EN MARTHA NUSSBAUM Martha Elena Grajales Usuga	137

LAS BASES ANTROPOLÓGICO - PEDAGÓGICAS DE LA
PEDAGOGÍA GENERAL DE DIETRICH BENNER 151
Andrés Klaus Runge Peña

ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA: LAS POSIBILIDADES DE UNA
DIDÁCTICA VISUAL, METAFÓRICA Y MULTISENSORIAL DE LA 177
FILOSOFÍA
Diana Melisa Paredes Oviedo
Viviana Villa Restrepo

Presentación

Este texto es producto de las discusiones que, en torno a la relación entre filosofía, pedagogía y didáctica, han sostenido en diferentes escenarios los grupos de investigación Formación y Antropología Pedagógica e Histórica (FORMAPH) de la Universidad de Antioquia y Enseñanza de la Filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional. En mayo de 2013 fueron convocados diferentes investigadores a revivir la tensión entre estos campos siguiendo el camino que abrió en Colombia hace más de cincuenta años el maestro Guillermo Hoyos Vásquez, en cuya memoria se desarrollaron las discusiones sobre la relación filosofía y educación y a quien Germán Vargas Guillén, su entrañable colega y amigo, dedicó la conferencia inicial que también es el punto de partida de este libro.

La educación es un concepto confuso y paradójico, ha sido asociado, en muchas ocasiones, a la virtud y a la constitución de los hombres como seres prudentes que buscan ser felices; en otras, a la humanización que, de acuerdo a ciertas interpretaciones, se vincula con la moralización y hace de la existencia humana un proyecto que tiende al deber, pero que, según algunas más, se puede vincular a una ética del cuidado de sí que se distancia de cualquier universalidad y obligación. Los filósofos se han interesado por este asunto, no buscan diseñar propuestas instrumentales sino enfrentar preguntas como las que siguen: ¿Para qué necesitamos los seres humanos la educación? ¿Sólo a través de la educación el hombre se hace humano?

Diferentes pensadores occidentales desde la antigüedad se han ocupado de las cuestiones mencionadas, en este texto se convocan las voces de Epicuro y Séneca para pensar una educación moral en donde, en principio, surge la relación mente y cuerpo como algo deseado, pero luego se muestra cómo en ese vínculo hay unas técnicas asociadas con cierta forma del poder. También se encuentra, como no hacerlo, una revisión del *Tratado de Pedagogía* de Immanuel Kant, pero con una intención

definida: comprender el lugar de la Pedagogía en el proyecto cosmopolita construido por el filósofo alemán. Le siguen dos textos dedicados a Georg W. Hegel, el primero es una revisión del concepto *Bildung* en la propuesta de este filósofo, con un marcado acento en la estructura dialéctica de este proceso en el cual y a través del cual logramos los hombres ascender y desgarrarnos en pos de nuestra humanización. En este capítulo se explora el sentido de la mediación familiar y cultural en ese “levantamiento” al que debemos obligarnos, así como el lugar que tiene aquí la libertad. El segundo se enfoca en el carácter ético y político de la *Bildung* en Hegel, esencialmente en la manera como el filósofo alemán describe la comunidad ético-política y la unidad entre los deberes (leyes, costumbres e instituciones) con la subjetividad individual. Friedrich Schlegel es otro de los filósofos convocados, ahora serán la poesía y la literatura las que sirvan de escenario para una revisión de la *Bildung* a partir de la romantización del mundo que hace este autor. Le sigue Friedrich Schiller de quien se retoma su propuesta de *Bildung* asociada a la sensibilidad para hablar de una formación moral que, a través de la armonía entre necesidad y libertad, permitirá el surgimiento de un nuevo Estado.

Tendríamos entonces hasta aquí una serie de filósofos que aproximarán al lector a propuestas clásicas y que, de uno u otro modo, defienden la existencia y necesidad de la educación y la formación. No obstante, los dos autores que siguen obligan a revisar el sentido de las propuestas anteriores y el compromiso político que encierra cualquier idea de humanización. Friedrich Nietzsche es objeto de nuestras reflexiones, a partir de lo que expone en *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Lo primero que se revisa es el tipo de discurso que emplea Nietzsche, son conferencias y toda conferencia establece una relación con el oyente, uno que está interesado en conocer que pasará con el proyecto alemán de *Bildung* que será resquebrajado por el pensador. Cierra este recorrido la aproximación a Martha Nussbaum con quien, desde la tradición norteamericana, exploramos la importancia que tiene el cultivo de la fantasía moral en el proceso de formación de los individuos, acción que, según el autor, los hace críticos y sensibles ante las formas de desigualdad e injusticias sociales existentes.

Las discusiones filosóficas están acompañadas de diálogos con la pedagogía y la didáctica. Las propuestas de los filósofos mencionados caben, en términos generales, en lo que Dietrich Benner denomina *Teorías Afirmativas de la Formación*, siguen un norte y es responder a aquello que debe ser el hombre. La concreción del proyecto humano depende de la fuerza interior de cada individuo o de agen-

tes externos a él, pero algo se puede hacer con cada nuevo miembro de la especie. La pregunta por las implicaciones que tendría un enfoque No *Afirmativo* es lo que atraviesa este capítulo, que resulta de vital importancia pues propone las bases para construir otra idea de hombre. Finalmente, la pregunta por la enseñanza en general, y de la filosofía en particular, mueven al lector a un campo en donde se analizan los fines de la formación filosófica y las demandas a las que debe responder un filósofo que se dedique a “enseñar Filosofía”.

La invitación que se extiende a estudiosos e interesados en el tema es a seguir la discusión. Podríamos afirmar que algunos de los que conversan en esta obra pueden ser denominados filósofos de la educación, otros pedagogos o didactas, pero lo que interesa no es la denominación, importa que justo en estas reflexiones podemos encontrar múltiples lugares para comprender el sentido de la formación y el modo como cada uno de los proyectos formativos encierra una idea de humanidad.

Diana Melisa Paredes Oviedo
Barcelona, febrero de 2014

Guillermo Hoyos Vásquez¹: Entre filosofía y pedagogía

Germán Vargas Guillén²

A Patricia Santamaría,
Testimonio de amor, de compañía, de cuidado

GUILLERMO HOYOS VÁSQUEZ: FILÓSOFO FENOMENÓLOGO Y PEDAGOGO

...yo no soy más que el resultado, el fruto,
lo que queda, podrido, entre los restos;
esto que veis aquí,
tan sólo esto:
un escombros tenaz que se resiste
a su ruina, que lucha contra el viento,
que avanza por caminos que no llevan
a ningún sitio. El éxito
de todos los fracasos. La enloquecida
fuerza del desaliento...
Ángel González

Todavía lloramos la partida de nuestro profesor, gran profesor; de nuestro colega; y de nuestro amigo. Aún no tenemos la distancia suficiente para evaluar la contribución de Guillermo Hoyos Vásquez. Mi compromiso personal —expresado a mis colegas del Círculo Latinoamericano de Fenomenología, en Colombia y en América Latina— es el de poner término a los homenajes el próximo 5 de enero de 2014. Creo que metodológicamente debemos darnos al llanto por nuestro amigo, por todo este 2013, pero a partir del primer año de su partida debemos guardar silencio, al menos, unos veinte años, para dejar que su legado se decante tanto en nuestras almas como en la cultura, en el entorno cultural en el cual se puede constatar la herencia de nuestro querido profesor.

1 Medellín, 1 de septiembre de 1935- Bogotá 5 de enero de 2013.

2 Doctor en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Filosofía Latinoamericana de la Universidad Santo Tomás (Bogotá). Filósofo de la Universidad de San Buenaventura (Bogotá). Postdoctorado en la Universidad de Texas en Arlington (USA). Profesor titular, Universidad Pedagógica Nacional. Director del Grupo Interinstitucional “filosofía y enseñanza de la filosofía”.

“Nosotros vimos al señor”. Era la frase con que Hoyos recordaba las reuniones de sus profesores, antiguos discípulos de Husserl. Es esa misma sentencia con la que se ha recordado una y otra vez a Hoyos en lo que ha corrido del día de su muerte a hoy. Desde luego, no pretendo evaluar críticamente la obra escrita que nos legó. Mi atención se centra aquí en profundizar en una de sus frases. Para Hoyos, “la pedagogía es filosofía práctica”.

Todavía no tenemos un balance bibliográfico completo de la obra de Hoyos. Me parece oportuno reseñar que, en términos de libros, sin ser exhaustivo en la lista, las siguientes obras son de su autoría³:

F1 *Intentionalität als Verantwortung* (1973). Den Haag, Martinus Nijhoff.

F2 *Los intereses de la vida cotidiana y las ciencias* (1985). Bogotá, Universidad Nacional, reeditado en el 2011.

E1 *Derechos humanos, ética y moral* (1993). Bogotá, Viva la ciudadanía-Universidad Pedagógica Nacional. Edición preparada por G. Vargas Guillén.

F3 *La teoría de la acción comunicativa como nuevo paradigma de investigación en ciencias sociales: las ciencias de la discusión* (1997). Bogotá, Icfes, reeditado en el 2002. En coautoría con G. Vargas Guillén.

Hay otro libro, que no recuerdo bien su título: Sobre filosofía de la tecnología, publicado por la Universidad Industrial de Santander (UIS); tampoco recuerdo en qué año.

E2 *Educación ciudadana y ética discursiva* (2011). Compilado por Alexander Ruiz y Marieta Lozano. Bogotá, Ed. Magisterio.

F4 *Investigaciones fenomenológicas* (2012). Bogotá, Siglo del Hombre.

Como uno de los homenajes de este año 2013, la universidad EAFIT (Escuela de Administración, Finanzas e Instituto Tecnológico) compiló un volumen, para celebrar el Día del Maestro bajo el título:

E3 *El ethos de la universidad* (2013). Medellín, Fondo Editorial EAFIT.

También se cuenta con unas cuantas compilaciones, entre las que destaco:

F5 *Convergencia entre ética y política* (1998). Bogotá, Siglo del Hombre. En la obra fungió como coeditora Ángela Uribe.

3 Indico con F, y subíndice, si la obra se orienta en dirección, principalmente, de la filosofía; y, E, y subíndice, si la obra está más orientada en dirección de la educación o la pedagogía.

E4 *Borradores para una filosofía de la educación* (2007). Bogotá, Siglo del Hombre. Se trata de una compilación sobre el tema con contribuciones de Julián Serna Arango y de Elio Fabio Gutiérrez.

Desde luego, la diáspora de artículos y contribuciones, de compilaciones, de conferencias, entrevistas y otro tipo de aportes tendrá que ser recabada y explorada con el esmero que es debido. Entiendo que en diversas facultades de filosofía hay, ahora mismo, varias tesis de pregrado y maestría procurando ese balance. En materia de educación la participación de Hoyos en la *Revista Iberoamericana de Educación* y las otras ediciones de la Organización de Estados Iberoamericanos merece especial atención.

Como lo mostraré más adelante, de manera muy sumaria, desde el 2007 albergué la idea de recoger en un volumen los escritos de Hoyos sobre la fenomenología. Hice un “primer barrido” para establecer lo que del conjunto de sus escritos se podía recoger bajo la denominación citada. Allí encontré que, en general, se puede afirmar que el autor, incluso en su tesis doctoral, tiene a la vista el proyecto de hacer una crítica a la fenomenología de Husserl.

¿Cuáles son las principales críticas de Hoyos a la fenomenología de E. Husserl?

Tal vez la lista pueda ser más amplia de lo que supongo, pero, en síntesis, considero que las principales son:

1. Que la fenomenología se queda en el presidio de la conciencia; y,
2. En consecuencia, que la fenomenología *supone* al otro hasta llegar a constituirlo, pero no se dirige a él para hablar con él, para desarrollar el diálogo;
3. Y, no obstante ser la fenomenología un proyecto ético, su limitación —debida a 2— es que no desemboca, prácticamente, en política; en este sentido,
4. Que la fenomenología permite hablar de las estructuras del mundo de la vida social, pero no genera una transformación histórica, sino una descripción de su darse; en fin,

5. El problema de la fenomenología es que el título *intersubjetividad* no pasa el límite o la frontera del *ego transcendental*.

Hoyos, por tanto, se propone, para decirlo en una sola frase, mundanizar *la fenomenología*. Consecuencia de esta idea es que pase del ego transcendental, según sus propias palabras, al ciudadano de a pie, al hombre de carne y hueso. De ahí la importancia no solo de la convergencia entre ética y política; sino el paso de la una a la otra. Esto, entre otras cosas, conlleva a apoyar el pensar en español⁴. Podemos ver, por ello, cómo metodológicamente, la obra de Hoyos —sobre todo en lo que cuenta como parte de su filosofía de la educación, sus escritos sobre *ética* y sobre *política*— está salpicada de noticias, de observaciones sobre la vida cotidiana, sobre valoraciones de las actuaciones de los personajes de la vida pública de colombianos, latinoamericanos y de ciudadanos de diversos estados, de los ciudadanos del mundo.

Las críticas de Hoyos a Husserl se multiplican desde el interior de sus observaciones sobre la obra de este último. De *Investigaciones lógicas* solo reconoce el valor de la *intuición categorial*, de la sexta investigación. De La filosofía como ciencia rigurosa prefería citar la observación de Crisis según la cual “el sueño fue soñado”. De *Ideas I* hizo una y otra vez la calificación de que queda engarzada en la suposición de que se puede pensar a pesar de la *eliminación del mundo*. De *Experiencia y juicio* sugirió hacer caso omiso porque se trató de una compilación a manos de Ludwig Landgrebe, en los años aciagos de la posguerra, para sortear las afugias económicas. De las *Lecciones de ética* (1911) sugería no perder tiempo en ellas e ir directamente la obra de M. Scheler.

¿Qué queda en pie, según Hoyos, de la vasta obra de Husserl? Sin duda, *Crisis*; por supuesto, suspendiendo en ella la noción de *ego transcendental*. Queda el título fuerte *Mundo de la vida*, siempre que este se entienda como *horizonte de los horizontes* que es vivido desde la *perspectividad de las perspectivas*. Si se ve así *el Mundo de la vida*, por igual, se revela como terreno universal de creencia; así, la ciencia es un tipo de *doxa* que parte de la experiencia de los sujetos en él. De este modo, la condición de la dialogicidad implica que *el mundo de la vida* se nos da *subjetiva-relativamente*.

Aquí es donde Hoyos funda *el salto a la acción comunicativa*. Si todo lo que experimentamos solo puede ser expresado como una *doxa* —más o menos cua-

4 De ahí su apoyo irrestricto a la Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía, de la cual fue miembro de su comité editorial y compilador del volumen 29 sobre *Filosofía de la educación* (Madrid, Trotta, 2008).

lificada—, entonces solo queda la *pragmática del lenguaje*: el acuerdo, la acción estratégica. Pero todo lo que se conquista es en función de fines finitos, que incluso pueden dar lugar a planes, a proyectos, a evaluación, a corrección mutua, etc. De este modo, el acuerdo vive del desacuerdo: porque siempre puede ser variado, porque puede ser roto.

Y sin embargo, aquí aparece el rol del filósofo. Ahora este puede ser entendido como *funcionario de la humanidad*. ¿En qué consiste la función de este funcionario? Puede responderse de manera puntual: vigilar que tenga lugar la pluralidad de perspectivas, ampliar la dimensión horizontal del mundo como horizonte de los horizontes, mantener a la vista que siempre todo sentido es vivido *en primera persona*, dar curso a la efectividad del diálogo como único escenario de la realización de la experiencia intersubjetiva de mundo.

El giro de la filosofía a la pedagogía

Ahora bien, esto puede y debe ser aprendido, como también son aprendidas las actitudes y los comportamientos dogmáticos. Por ello, la filosofía se tiene que transformar en *práctica*, cuando ella recurre a la *pedagogía*. *La pedagogía como filosofía práctica*, entonces, abre el campo de la comunicación como *lugar* en el que se llega a ser sujeto, ahora entendido como ciudadano. Este no solo puede dar y pedir razones y motivos, también puede reclamar derechos y participar políticamente para que estos lleguen a ser cada vez más efectuados.

Un dato se hace manifiesto: la comunicación como lugar de la formación del ciudadano tiene que articularse éticamente, es decir, como respeto de las diferencias. Esta formación se hace como participación. En ella cuentan y valen tanto los puntos de vista —incluidos los votos— del ama de casa, del trabajador del campo, del maquinista, del taxista, del científico social, del científico de la naturaleza, del clérigo, del ateo, del punk, del gay, de la feminista. No hay, entonces, forma de pensar que una de esas perspectivas, vivida desde uno de los horizontes particulares de mundo, pueda ser impuesto. Esto equivale, según Hoyos, al positivismo, a la *decapitación de la subjetividad*.

¿Qué queda al final de este camino de formación ciudadana? Desde luego, la política. Ella estuvo en el punto de partida, pero vuelve a emerger como *télos*. Es el *télos* de la inclusión. Ahí podemos sobre todo hacer visible que la mayor expresión de una posición responsable es la del respeto de las razones y motivos que los

demás tienen para vivir su mundo con unas perspectivas que les son propias. Ahí es donde aparece la *ética mínima* que, al final, tiene que traducirse en constitución política, Estado social de derecho, mecanismo de protección constitucional y legal de los derechos —por ejemplo, la tutela—.

La función del funcionario de la humanidad es, pues, esta reivindicación del mundo de la vida como perspectiva y horizonte, pero para todos y cada uno de los ciudadanos, para que ellos en su calidad de interlocutores válidos y de participantes pongan en movimiento el *móvil que persistentemente se traba*. Ese móvil es el de la comunicación, que se reclama que esté activo para que devengan siempre tanto la claridad de las posiciones éticas como las políticas.

La pedagogía como ética política

Cuando se mira a esta esfera de la *participación* parece que se disolviera el ámbito de la intimidad, de la experiencia propia de cada quien como sujeto. Una suerte de *universalidad* —que no de verdad— de la ética y del derecho parece disolver al sujeto. ¿Qué queda de él, según Hoyos? Al menos, dos principales variantes:

1. Que los derechos, las leyes, las estructuras *sociales*, etc., son creadas y desenvueltas por los sujetos —por cada quien en primera persona— en su interacción; que, en consecuencia, no son ni eternas, ni inmutables, sino efectos de consensos provisionales;
2. Que hay dimensiones de la experiencia propia que no tienen que ser sometidas a consenso: ¿qué nos parece bello?, ¿qué nos parece bueno, lo mejor, lo excelente?, ¿en qué creer y creer que es lo justo más allá de la Constitución y de la ley? Allá, para Hoyos, está, por ejemplo, el amor, el cuidado, el abrigo, la amistad, la fe, la estética.

La pedagogía como filosofía práctica abre el doble horizonte de la doble *formación política* como *formación ciudadana*, como ética, por un lado; y, por otro, está la formación propia, individual, singular: estética, religiosa, científica.

Se trata, por tanto, de potenciar el sujeto en el mundo de la vida para poder vivir con los otros; pero, al mismo tiempo, de conservar las potencias creativas de los sujetos en la pluralidad de manifestaciones en que puede expresarse, enriqueciendo la perspectiva propia y, desde ella, el horizonte común del mundo de la vida.

Al lado de las competencias del lenguaje, y, de las científicas y tecnológicas, que tanto promueven y promocionan las agencias internacionales, la banca mundial, los tratados de libre comercio, Hoyos apunta, una y otra vez, a destacar las *competencias ciudadanas*: las que tienen que ver con la participación, con la argumentación, con el diálogo, con el respeto de las diferencias.

Estas competencias ciudadanas tienen que ser ejercidas al poner en crítica la sociedad, con sus modos de ejercer la política y la economía. Por igual, estas competencias tienen que recaer sobre las tradiciones y las perspectivas en que cada quien se hace sujeto en el mundo de la vida cultural que le sirve de suelo natal. De ahí que haya tenido que ser crítico, él mismo, de la confusión que llevó a la Colombia de finales del siglo xx y comienzos del siglo xxi a confundir *modernidad* con *modernización*, a saber, mayoría de edad con importación masiva de aparatos para incrementar los niveles de productividad financiera.

Alusión a las fuentes

Ya se ha indicado de su seria formación como fenomenólogo. Lo veremos con más detalle al dar cuenta de la edición de su libro titulado *Investigaciones fenomenológicas* (2012).

No pretendo auscultar la totalidad de las fuentes documentales, amplias en el espectro de la investigación de nuestro profesor; solo quiero indicar algunas trazas que, según lo comprendo, son básicas en la investigación de Hoyos. Él leyó por igual a Rorty, Strawson, a McIntyre, a Dworkin como a Nussbaum, de la tradición anglosajona para ver cómo se puede ampliar o reconfigurar el modelo de la acción comunicativa con la perspectiva ética; pero mantuvo la mira, como se sabe, en Heidegger, en Habermas, en Held, en Hüni, en Sloterdijk, en Honneth; sin abandonar del todo a Adorno, Marcuse, Horkheimer, Welmer y, en general, a la Escuela de Frankfurt. Para pensar la ética volvió una y otra vez a Levinas y Derrida, de la tradición francesa. Sin embargo, en más de un punto del contacto entre ética y política acaso fue Kant quien le ofreció más elementos de juicio.

Como se puede ver, en su bibliografía no aparecen ni los clásicos de la pedagogía, ni de materias como la enseñanza, mucho menos del currículo o de la didáctica. En esta materia específica de la pedagogía como tema de la investigación filosófica, puso especial acento en el *Tratado de pedagogía* de Kant (1803). Al referirse a la universidad evoca tanto a Fichte como a Humboldt. Sin embargo, su reflexión sobre

el tema se centra en Husserl y en Habermas: el sujeto y la ética como política en el escenario dialógico de la relación comunicación y mundo de la vida⁵.

Investigaciones fenomenológicas

El corazón o el centro de la investigación de Hoyos es la ética; y, no obstante, se podría ver esta perspectiva de desarrollo de la fenomenología a la luz de la afirmación de Paul Ricoeur para quien la historia de la fenomenología es la historia de las herejías de los fenomenólogos contra la obra de Husserl y su doctrina.

Es una constante de la historia de la fenomenología que se le pueda considerar como método más que como doctrina; el conocido lema “a las cosas mismas” indica que el interés del fenomenólogo no se centra en el resultado que ha obtenido un investigador, sino en la validez de lo aseverado tanto como en el rigor del camino realizado por este para llegar a tales resultados.

Dos de los maestros colombianos en fenomenología, de gran relieve en América Latina, han desarrollado de dos maneras muy diferentes su relación con la disciplina. En el caso de Daniel Herrera Restrepo, ha buscado la ampliación de la fenomenología. Él ha llamado la atención sobre el que hay platónicos, aristotélicos, agustinianos, tomistas, kantianos, etc., pero, en rigor, no hay *husserlianos*. El caso de Guillermo Hoyos Vásquez es el de quien busca los resquicios en la teoría y el método fenomenológico para abrir un nuevo espacio de reflexión, de investigación, de pensamiento, de práctica filosófica y política. Este es el contexto que nos revela la última de las obras que publicara en vida Hoyos como autor de obras filosófico-fenomenológicas.

La colección *Fenomenología*, de la Biblioteca de Ciencias Sociales y Humanidades, de la editorial Siglo del Hombre, se creó en el 2008, pero solo en el 2012 empezó a aparecer, con sus tres primeros volúmenes. El objetivo de la misma es presentar sistemáticamente la trayectoria intelectual de académicos en la disciplina, con sus respectivos diálogos. De este modo, lo que realiza la colección con *Investigaciones fenomenológicas* de Guillermo Hoyos Vásquez tiene que ser examinado en relación con los diálogos que el autor sostuvo, implícita y explícitamente, con la obra de Klaus Held titulada *Ética y política en perspectiva fenomenológica*, publicada bajo

5 Me atrevo a conjeturar que la mayor contribución de Hoyos desde la filosofía para la pedagogía —en dirección de la tesis según la cual la *pedagogía es filosofía práctica*— es la de intentar aplicar lo hallado en el artículo del mismo nombre a la formación ciudadana.

el mismo sello y en la misma colección. Así como el diálogo con otros autores, de quienes se están publicando sus obras en este mismo espacio editorial.

Guillermo Hoyos Vásquez fue un fenomenólogo. Su tema inicial y central es la *teleología*, sí, en su enlace con la responsabilidad, pero con su fuerte enraizamiento en el mundo de la vida. En la introducción del libro el autor muestra un panorama relativo a cómo evolucionó su pensamiento desde su estudio sobre *El filósofo: funcionamiento de la humanidad* (ca. 1975) hasta su texto sobre *El Husserl que leyeron P. Ricoeur y J. Habermas* (2011).

Investigaciones fenomenológicas fue la última de las obras que el autor publicó en vida. Ahora empiezan a aparecer diversas compilaciones y transcripciones, que irán enriqueciendo nuestra comprensión de su pensamiento. Sin embargo, *Investigaciones fenomenológicas* tiene el peso específico de ser *su obra de cierre*, bajo el cuidado del mismo autor. Este cierre es como si volviera a sus orígenes fenomenológicos, para hacer comprensibles sus múltiples búsquedas por distintos parajes no solo filosóficos, sino también intelectuales, sociales y políticos.

Para Hoyos, a lo largo de toda su trayectoria de investigación, la intencionalidad como responsabilidad —ciertamente, su tema de tesis doctoral bajo la dirección de Ludwig Landgrebe— se convirtió, desde entonces, en tema latente o manifiesto, según cada tematización específica.

¿Qué ofrece de nuevo la obra *Investigaciones fenomenológicas*? En realidad, nada y todo. Nada, puesto que se trata de una compilación de escritos realizados a lo largo de cuarenta años de investigación fenomenológica por parte del autor. Todo, puesto que es la primera vez que se puede observar en un solo “golpe de vista” la totalidad del desenvolvimiento del pensar fenomenológico del mismo.

Quienes conocimos a Hoyos, especialmente como fenomenólogo, le escuchamos decir cómo “es necesario abandonar la ‘escolástica fenomenológica’ para ganar las cosas mismas de la fenomenología”. ¿Por qué y cómo lograr tal abandono? Este interrogante es el núcleo que da unidad a esta obra.

Ahora bien, ¿por qué decir “quienes conocimos a Hoyos como fenomenólogo”? Ciertamente, muchos conocen su obra como estudioso del Kant de la *Crítica de la razón práctica*, como exponente y continuador de la Escuela de Frankfurt o como analista de la teoría de la acción comunicativa, como defensor de la educación ciudadana o como investigador de la bioética; otros más como crítico de la actualidad política e incluso como erudito conocedor de nuestra historia de las ideas. Todas estas vertientes de la obra de Hoyos se pusieron en *epojé* en la preparación

de este volumen. Lo único que queda incluido en el paréntesis es su fenomenología, si bien ella solo se puede ver en el diálogo que tiene con Marcuse, con Habermas, con Ricoeur y con Sloterdijk, entre otros.

Si se tuviera que sintetizar en qué consiste la obra habría que decir: en *des-trascendentalizar* e, incluso, más exactamente, en *mundanizar* la fenomenología. La heterodoxia de Hoyos radica, precisamente, en abandonar a toda costa la subjetividad trascendental y hallarse con el ciudadano de a pie; en hacer de la fenomenología diálogo, diálogo efectivo, diálogo ético-político. Si es cierto que se atinó en titular la obra que se hizo en su *homenaje*, con ocasión de su aniversario setenta, *La responsabilidad del pensar*, es porque la *intencionalidad* y la *estructura teleológica de la conciencia* no son meros índices epistemológicos, sino que todo ello deviene en ética y esta solo se efectúa como política.

No obstante, este *arco* o este *desplazamiento* de la trayectoria recorrida por Hoyos en los mentados cuarenta años de sucesivas e incansables *Investigaciones fenomenológicas* tiene que asumir, por exigencia de las cosas mismas, dos preguntas, en extremo, radicales, a saber, cómo se hace fenomenología; en otros términos: la pregunta por el método fenomenológico, de un lado. Y, de otro lado, qué es lo humano, cómo se realiza nuestro *ser en el mundo* en la conciencia y elevación de nuestra contingencia y fragilidad hacia nuestra constitución histórica, con nuestra razón anamnética y la realización de nuestros proyectos, personales sí, pero engastados en la relación con el otro, con los otros, con la vida comunitaria.

Por supuesto, hay todavía algo “no dicho” en la obra que soporta lo dicho. A saber, la radicalidad de la *donación del don*. En *Investigaciones fenomenológicas* se alude, en su esplendor, a este *dato* que da, precisamente, unidad al proyecto. Y, ¿qué es lo que se da en la donación del don? El aire, el agua, la tierra, el fuego; la comunidad, la solidaridad, el amor; la espera, la esperanza; la confianza, el cuidado, la ternura. Y todo ello, o se recibe como don o se reduce a mercancía, a cálculo, a racionalidad estratégica.

Así pues, ¿de dónde brota la radicalidad de la ética? En último término, de la *confianza*; de la certeza de que el otro es un tú del que puede venir, como de mí, conciencia y acción moral, basada en sensibilidad moral; y que estas dos se hacen racionales en el querer ser racionales que lleva, pausada, pero progresivamente, al descubrimiento responsable de la intencionalidad, al *télos* del actuar personal, del actuar comunitario, del actuar político. Y, este *télos* no es otro que el de una vida buena, bella y sabia o justa.

¿Puede ser conquistado este aspirar y este desear, de la voluntad y de la razón por medio de la reflexión trascendental? Es lo que pone en duda una y otra vez Hoyos. Acaso este proceso y este proyecto solo pueda llegar a ser efectuado por medio del diálogo, y, por eso mismo, a través de la detranscendentalización de la razón. Entonces, no es que la ética y la política puedan ser orientadas por el *filósofo-arconte*, sino que son todos y cada uno de los ciudadanos los que tienen que tomar la palabra, intervenir en política y ejecutar el sentido histórico desde una *racionalidad dialógica* que permita hacer común el sentido del mundo, de sus bienes y su historia.

Sobra decir que la obra estuvo cuidada en todos sus detalles, con esmero, por el autor y por la editorial. Tras la selección de los textos, la ordenación temática — que no cronológica, aunque llegaran a coincidir— y el estudio indicativo del título que pudiera enlazar las distintas *Investigaciones fenomenológicas* compiladas en este volumen, el autor volvió sobre el conjunto: tachó, agregó, corrigió; ejecutó en todos sus pasos la *artesanía intelectual*.

Tuve la oportunidad de acompañar a Guillermo Hoyos en la edición de tres de sus obras —esta es la tercera—: *Derechos humanos, ética y moral* (Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional [UPN]-Viva la Ciudadanía, 1993) y *La teoría de la acción comunicativa como nuevo paradigma de investigación en las ciencias sociales* (Bogotá, Icfes, 1997; 2ª ed. 2002). En todas las ocasiones lo vi como autor pendiente del cuidado de la expresión del pensamiento, pero, al mismo tiempo, cuidando la comprensión del lector. En lo personal, tal como lo vi ejecutar la culminación de la obra a la que se hace referencia aquí, volví a verlo dando testimonio de la *responsabilidad del pensar* que sintetizo con el verso de L. de Greiff: “Héteme al linde del otoño, logrado / plenamente, preludio del descenso. / La euforia aún conmigo: corazón desalado / y espíritu burlón e iluso al par: / amo aún, sueño aún, pienso aún. / No es oportuno descansar” (*Cancioncilla*, 1949)

Amistad por las cosas mismas

Me excuso por hablar en este último párrafo más de mi persona que de Guillermo. Pasa en fenomenología. Hablamos en y como primera persona. Quiero dejar estas páginas como testimonio del maestro y colega que tuve ocasión de experimentar, a la par que del ser humano solidario y comprometido con la vida concreta de los demás.

No fui alumno de Guillermo Hoyos. En rigor, tampoco puedo considerarme su discípulo. Lo conocí en 1988 en el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP)⁶. Recientemente llegaba de su estancia posdoctoral en Wuppertal. Presentó su escrito *Comunicación y mundo de la vida*. Sostuvo, en sus habituales hipérboles, que “Husserl jamás pensó el lenguaje”, de ahí concluía que “nos dejó en el presidio de la conciencia monológica”; de ahí, decía, la necesidad de un *cambio de paradigma*: el del lenguaje, el del diálogo, el de la comunicación.

Por mi parte, bajo la dirección de Daniel Herrera Restrepo, acababa de hacer un estudio sobre el lenguaje y la intersubjetividad en Husserl. Tenía pruebas en mis manos que me permitieron, con el solaz de la audiencia, mostrar evidencias incontestables de que Husserl no solo tuvo unas menciones, sino también una descripción fenomenológica del lenguaje. En último término, que este opera como estructura de la intersubjetividad.

Esta controversia —efectivo desacuerdo— fue el punto de partida que me llevó a ser un colaborador de Hoyos. A partir de entonces fui invitado por él mismo a los lugares donde iba a exponer sus críticas a Husserl, sobre todo en las dos materias específicas: presidio de la conciencia dentro de sí misma y carencia de una filosofía del lenguaje en la fenomenología. En cada caso mostró nuevas dimensiones de esas dos, según él, fallas. Por mi parte, no me di por vencido y argumenté una y otra vez cómo la subjetividad es, por antonomasia, intersubjetiva, en relación con otros, como su condición de posibilidad; y, cómo la afirmación: “El mundo de la vida se nos da lingüísticamente sedimentado” lleva a consecuencias en toda la conformación de la fenomenología no solo como método, sino también como teoría⁷.

En 1993 asistí a su seminario, en el Departamento de Filosofía de la Universidad Nacional, sobre “La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental” de Husserl. Desde luego, la atención se centró en el título *Mundo de la vida*. Por contera, se valorizó el método genético que funda la obra. En todo caso, se puso en escena la tesis según la cual la fenomenología trascendental no logra deshacerse del sujeto trascendental. Todo, pues, impecable en la obra; excepto el supuesto fundante de la constitución de sentido. Según Hoyos: no es el sujeto trascendental el lugar de la eclosión del sentido, sino la interacción y el lenguaje. En ese seminario aprendí

6 Entre los concurrentes a la reunión asistieron Alfonso Tamayo, Gloria Calvo, Alberto Martínez, Julia Inés Landa-zábal, Tulia Almanza, José Muñoz, Martha Vargas (Directora del CIUP).

7 Entre 1988 y 1992 con frecuencia Hoyos me invitó a donde iba a presentar sus críticas a Husserl, en especial las relacionadas con el lenguaje, para que prosiguiéramos ese debate iniciado en el CIUP.

de Hoyos, en especial, que “nunca usó Husserl la palabra *Sinn*, sin que en el mismo párrafo exija *Geltung*”. Me pareció y me parece todavía una guía de lectura de la obra de Husserl, tanto de *Crisis* como de las demás obras. He comprobado luego, por años, que es así como lo indicaba Hoyos. Quizá alguna vez encuentre que esa *correlación* se pueda ver rota en algún pasaje de la obra de Husserl. Por eso todavía al leerlo uso esa *hipótesis interpretativa*. El valor de la misma es que, en último término, experiencia subjetiva del sentido (*Sinn*) carece de valor sin su correlato con la posición de comprensión que puede tener el otro, cualquiera otro, en un mundo de la vida común compartido (*Geltung*).

En 1993 viajé a Heidelberg. Durante mi estancia allí fue mi permanente correspondencia y, en cierto modo, mi “director en la distancia”. Por entonces acababa de ser publicada *Geltung und Faktizität*, que, desde luego, tuvo en sus manos Hoyos en los primeros días de la aparición de la edición. En sus cartas me interrogaba por las reseñas que aparecían de esta obra de Habermas. En cierto modo, nuestro diálogo, conjeturó él, se vería propiciado por el concepto de *validez* puesto en juego con la dimensión jurídica como espacio de la consolidación pública de la acción comunicativa. Seguí la discusión como él me lo indicó, pero no di el paso que él consideraba que era imperativo: el abandono de Husserl. Más bien me afinqué en la idea de que para que cada quien logre ser interlocutor válido es imperativo que mantenga su condición de *sujeto*. Con el paso del tiempo he llegado, creo que guiado por esta parte de las enseñanzas o sugerencias que recibí de Hoyos, a la íntima comprensión de que Husserl mismo tuvo convicciones políticas, pero carece de una teoría sobre el Estado, sobre la configuración del mismo, sobre las estructuras de la política.

Comparto, entonces, con Hoyos que: una teoría del Estado, de la política, con herencia fenomenológica, es necesario recabarla primero en Hannah Arendt y, posteriormente, en Habermas. No sin antes pasar por Schutz —una fenomenología no trascendental— y los frankfurtianos —una *teoría crítica*—. En efecto, los límites incluso de la fenomenología genética radican en que describe *cómo* va el sujeto, en *primera persona*, incluida su constitución y su reflexión trascendental, en estas estructuras (Husserl las llama “personalidades de orden superior”), pero no permite verlas a ellas mismas en y como fenómeno en sí de tercera persona: movimiento social, partido político, Estado. En este sentido, quizá se puede aceptar que la fenomenología trascendental de Husserl es expresión de la *crítica de la razón*, en un sentido que prevalece como ingenuo y romántico, que no accede al estrato de *teoría crítica*.

Al menos en mi trabajo, desde entonces, lo que he buscado es establecer qué queda, todavía, de subjetividad, de fenomenológico, de trascendental, en la participación del ciudadano, de cada quien en su mundo de la vida. Pero bueno, aquí el asunto es Hoyos, no mi propio trabajo. Sin embargo, sí puedo dejar dicho que nuestra controversia me ha llevado cada vez más a procurar comprender qué es *la primera persona* y cómo ella no puede renunciar a sí misma por estar en medio de procesos sociales, comunitarios, comunicativos, estratégicos, pragmáticos, etc.

Como se recuerda, 1991 fue el año del cambio de la Constitución Política de Colombia. Hoyos había estado atento, paso a paso, de la *Constituyente*. El cambio de la Carta implicó volver a pensar no solo el conjunto de las prácticas políticas, sino también la formación de líderes. De esta manera, los mecanismos transicionales —de la antigua a la nueva Carta— llevaron a tener también cambios sustantivos en el marco legal. Se formuló, por ejemplo, la nueva Ley General de Educación, entre otras. En esta vía apareció la necesidad de tener un nuevo proceso de formación ciudadana.

Entre las ONG que acompañaron el proceso de promulgación de la Carta del 91 estuvo Viva la Ciudadanía. Hoyos, con otros, fue actor principal de los debates y acciones que llevó a cabo esta ONG. Entre las ideas que prohió fue la de que se creara una Escuela de Liderazgo Democrático. Así, en 1994 asumí la dirección de esta escuela. La tarea que se enfrentó fue la de poner en debate los diversos títulos de la Carta⁸ entre y con los líderes, también desde el horizonte que ofrece sobre los mismos el acumulado de la investigación y el acumulado del saber incorporado en la academia, desarrollado por y con los académicos. Así, sobre cada título de la constitución se desarrolló un *módulo* por parte de un especialista, para poner en discusión cada uno de los mentados títulos. Como resultado se tuvieron once escritos de académicos tanto nacionales como internacionales⁹.

El esquema que se empleó en la formación de líderes fue el *diálogo de saberes*: qué dice de nuestra acción e interacción la Constitución política, qué dice de ella y de la realidad efectiva nuestra academia, qué dicen de ella y de la interpretación académica los líderes insertos en procesos sociales en el sector popular, en función de la práctica; y qué procesos se desatan significativamente, con base en ese

8 Derechos Humanos, Estado social de derecho, sociedad civil, planeación participativa, control político, mecanismos de participación ciudadana, educación ciudadana, desarrollo latinoamericano, partidos políticos en Colombia, pensamiento político democrático, organizaciones sociales en Colombia, entre otros.

9 Enzo Faletto, Guillermo Hoyos, Luis Alberto Restrepo, Rafael Flórez Ochoa, Gloria Rosero, entre otros.

diálogo, en la vida comunitaria, en la práctica social y en la movilización política de las comunidades.

Para poner en diálogo el punto de vista de los académicos con los líderes se llevó a cabo un proceso de “didactización” de los documentos preparados por aquellos; cada texto se puso en manos de un grupo de líderes que preguntó por fechas, autores, términos, ideas, etc., que aparecían en cada escrito. Con base en ello se respondieron las inquietudes con *glosas* a pie de página explicando cada interrogante que formuló alguno de los lectores. En adición a ello, cada *ensayo* fue introducido con una presentación común homogénea explicando el alcance del título *módulo*: no secuencialidad en el diseño del proceso de estudio; más bien, cada módulo se presentó como un elemento para armar o articular la estructura según los intereses de los usuarios. En lo particular de cada módulo se explicitó la respuesta a la pregunta: ¿qué gana un líder si lo estudia? Luego apareció el texto completo de cada ensayo con sus respectivas glosas, sucedido de: *la bibliografía, una pauta de uso con la comunidad y un mapa conceptual*¹⁰.

Luego se publicaron uno a uno los módulos y se coleccionaron, de su uso, nuevas preguntas que permitieron hacer una entrevista, en vivo, con cada autor para responder a las mismas. Estas grabaciones fueron editadas, prácticamente, agrupando respuestas del autor a las preguntas más frecuentes, separadas unas de otras por *cortinas* o por algunas imágenes, que también se usaron para el desarrollo del *Hipermedio*.

Bien. Esta vuelta larga es para situar un asunto: el modelo de producción de medios (que se llamó en este proyecto *Maleta multimedial*)¹¹ fue probado justamente con el ensayo de Guillermo Hoyos. El primer módulo que se didactizó en la Escuela de Liderazgo Democrático fue el que llegara a ser su libro *Derechos humanos, ética y moral*. Para ello, sobre la base de una primera versión, recorrimos el país y recolecté las preguntas de los líderes. Hoyos rehízo su versión; yo la didactización. Se grabó a Hoyos, cerca de 3 horas de preguntas sobre el *módulo*, que luego permitieron editar 45 minutos de video con una versión expuesta oralmente de lo escrito; el mismo año se hizo una versión en multimedia del libro. Estoicamente Hoyos cooperó en cada una de las fases antes señaladas.

10 Éste luego permitió el diseño y elaboración de un *Hipermedio* construido como desarrollo *multimedial*.

11 Compuesta por un *módulo* impreso, un video, un *hipermedio* (en cd) y una cartilla de uso.

Durante todo el año de 1995¹² recorrimos el país “validando” el uso de la *Maleta multimedial* (Módulo o libro; video; cd; cartilla de uso de los medios). “A mí no me vuelva a traer a esto”, me dijo, tras una de estas sesiones con líderes en Bucaramanga, “si tiene todos estos ‘cacharros’ [medios] se pierde lo que la gente quiere de uno, el histrión”.

En diciembre del mismo año de 1995, el Icfes lo llamó para hacer un libro. Él quiso que se titulara *Las ciencias de la discusión*. Se trata de una mención incidental hecha por Habermas para llamar y designar el sentido de las ciencias sociales en el mundo de la vida. Hoyos exigió al Icfes que me contratara como coautor en los mismos términos y condiciones en que lo contrataron a él. Desde diciembre de ese año y hasta finales de 1996 escribimos el libro. La “editora” cambió totalmente el título. Este terminó publicándose como *La teoría de la acción comunicativa como nuevo paradigma de investigación en ciencias sociales: las ciencias de la discusión*. Más que un título, creo, se le puso un resumen.

Un poco sobre la composición de la obra: Hoyos definió el índice. Sobre esa base aporté sugerencias. Él escribió la primera versión de cada uno de los capítulos. Yo los re-redacté y él volvió una tercera vez sobre el texto que me entregó para una última revisión de mi parte. Siempre me “consultaba”. Fue atento y cuidadoso de oír todas mis opiniones, pero al final siempre tomó las decisiones sobre el rumbo definitivo de la obra. Todo, sin excepción, lo que propuse quedó integrado en el libro, bajo la fórmula “sí... pero”, “se puede afirmar que..., pero también que...”. De ese modo, diría, “hicimos tablas” sobre la controversia que produjo nuestra colaboración, a saber, la presunción de que Husserl jamás tuvo una teoría del lenguaje y que quedó preso en la conciencia monológica. De esta colaboración devino nuestra cercanía.

Por años fui “expositor” o “conferencista” en distintos lugares del país, sobre temas relativos al libro, en razón de compromisos que no podía atender Hoyos. El libro salió de las prensas en 1997, bajo el sello del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes).

Hoyos tuvo la idea de que incorporáramos a la versión del libro un *dispositivo didáctico* semejante al que se había usado para los módulos de la Escuela de Liderazgo Democrático de Viva la Ciudadanía. De hecho, prepararé una versión

12 En octubre de 1995 me hizo otorgar un préstamo de la Corporación Colmena, para vivienda. Así era Hoyos. Llamó y me dijo: “Tus hijas van a crecer. No les va a caber el culo en ese apartamento. Compren algo más grande que sirva para cuando esté más grande la familia”. La calidad de vida y las finanzas de mi familia tuvieron en este impulso un aporte valioso.

con ese esquema. Cuando se la entregué, decidió que no se usara. Dijo: “Lo pedagógico no puede hacer perder el sentido de la cosa misma”. En mi opinión, lo poco que dejó “sobrevivir” de ese dispositivo no tuvo la pertinencia suficiente. Entonces quedó reducido a unas cuantas preguntas y unos mapas conceptuales por capítulo, estos más bien desconectados¹³.

En 1999 fuimos co-fundadores del Círculo Latinoamericano de Fenomenología (Clafen), en Puebla (México). La verdad es que recibí, se puede decir, la orden de Hoyos de ir a México al Congreso Iberoamericano de Filosofía. Allí tendría y tuvo lugar la fundación del Círculo Latinoamericano de Fenomenología; y, acto seguido, empezó en el seno del gran certamen nuestro I Coloquio Latinoamericano de Fenomenología.

No fui muy consciente de lo que iba a pasar, de qué sentido tendría esta organización. Seguí la instrucción y llegamos a Puebla, antes del inicio en firme del evento. Nuestro anfitrión fue Antonio Zirió Quijano. Convergimos¹⁴, entre otros, Rosemary Rizo-Patrón, Roberto Walton, Julia Iribarne, Marie-France Begué, Raúl Velozo y yo. Sin duda, fui el benjamín de los fenomenólogos en la reunión.

Al concluir el evento Hoyos propuso que el segundo coloquio tuviera lugar en Bogotá. Que lo coordináramos él y yo. Que Colombia pondría la organización y el grueso de la financiación. Desde luego, era muy plausible obtener la sede en esas circunstancias. Cuando terminó la reunión, de regreso a Bogotá, le pregunté: “Hoyos, ¿de dónde va a salir esa plata?” Me respondió: “Usted va y la pide. Espere yo llamo y le voy contando cómo la pide”. Así pasó. Todavía mantenía yo una colaboración estrecha con la Universidad de San Buenaventura. Le dije: “Hoyos, ¿qué le parece si le decimos a los frailes que alberguen el Coloquio?”. Me dijo: “Tiene toda la razón. Ahí es donde Daniel [Herrera Restrepo] empezó con los estudios sistemáticos de investigación fenomenológica en Colombia. Hable con ellos. Dígale a Daniel que nos apoye en eso”. Así procedí.

Desde que regresamos de Puebla, de fundar Clafen, fungí como secretario, y lo sigo haciendo en el presente, para la atención de los procesos de este grupo en

13 Mi entrañable amiga Luz Gloria Cárdenas Mejía, hablando de estos particulares, me contó que se había extrañado cuando vio que Hoyos y yo habíamos escrito un libro juntos. Ella era, por ese entonces, profesora de una especialización en la Universidad de Antioquia. Entre los asuntos que trataba con los estudiantes estaba, justamente, el libro *La teoría de la acción comunicativa como nuevo paradigma de investigación en las ciencias sociales: las ciencias de la discusión*. Me dice que le preguntó a Lucy Carrillo cómo fue que terminamos, Hoyos y yo, escribiendo juntos. Carrillo le respondió: “Por la fenomenología”. Y yo agregaría: *por las cosas mismas*. En cambio, nunca he escrito con Daniel Herrera Restrepo.

14 Ver: <http://www.clafen.org/clfanun.htm>.

Colombia. Hoyos mantuvo la dirección, siempre con un interés vivo en ampliar el espectro de interesados en la fenomenología. Su postura, en todo el desenvolvimiento del Clafen fue magnánimo.

Durante el 2001 preparamos el II Coloquio Latinoamericano de Fenomenología, con el apoyo estrecho y cercano de Daniel Herrera Restrepo y de Publio Restrepo González, ofm. Hoyos desde el comienzo se propuso que fuera un evento amplio, masivo. Contrario a la idea de que se tratara de un evento de superespecialistas, dedicados a lo que criticó en muchas ocasiones bajo el nombre de *escolástica fenomenológica*, el evento se orientó a albergar a todo el que aludiera al título *fenomenología* o alguno de los ámbitos conexos: hermenéutica; mundo de la vida; conciencia intencional; intersubjetividad.

El certamen llegó a convocar tal cantidad de personas que se requirió el coliseo de la Universidad de San Buenaventura (Bogotá) para albergar la totalidad de los concurrentes. Entre los asistentes, desde luego, se tuvo a los mejores especialistas en fenomenología de América Latina y de Alemania, pero, igualmente, a profesores de temas afines, a estudiantes e incluso a público general.

En medio de esta reunión, en casa de Hoyos, se propuso crear el *Acta fenomenológica latinoamericana*. La propuesta inicial fue la de tener un anuario, análogo a la idea del *Jahrbuch für Philosophie und phänomenologische Forschung*, creado por el propio Husserl. Ante la desproporción de la tarea se optó por la idea del Acta. Esta solo vería la luz cuatro años más tarde. Entre tanto, publicamos como libro las memorias de este II Coloquio bajo el título *Fenomenología en América Latina* —editado por Antonio Zirión y por este servidor—; también se publicó en versión de la *Franciscanum. Revista de las Ciencias del Espíritu*.

La idea de tener una publicación del Círculo (Clafen), como muchas otras de las ideas de Hoyos, fue visionaria. Desde luego, no se trataba de que él en persona fuera el ejecutor del proyecto. Al cabo, este terminó bajo las seguras y competentes manos de Rosemary Rizo-Patrón y Antonio Zirión. Con Roberto Walton y Guillermo Hoyos como miembros del comité editorial.

En el 2002 rehicimos una versión de *La teoría de la acción comunicativa como nuevo paradigma de investigación en las ciencias sociales: las ciencias de la discusión*, para la edición digital, actualmente disponible en internet. Hoyos quedó verdaderamente disgustado por la primera edición del libro por parte del Icfes. La obra tuvo un tiraje de 2 000 ejemplares. Se agotaron en poco menos de un año. Cuando preparamos la segunda edición decidió que no alteráramos ni el título,

ni la estructura. Nos limitamos a hacer correcciones de estilo que fueron señaladas por algunos de los lectores y que nosotros mismos encontramos necesarias. En las lecturas complementarias suprimimos las que introdujo por error la “editora” y, en cambio, agregamos las que habíamos previsto desde un comienzo.

El principal argumento de Hoyos para esa decisión fue: “La gente ha recibido con buen ánimo la primera edición. Conviene que no armemos con esto un escándalo innecesario”. No sé si tenía razón. Me parece que el libro siempre debió llamarse como lo pensamos desde un comienzo: *Las ciencias de la discusión*; que el dispositivo didáctico más confundió que lo que aportó; que las lecturas complementarias no fueron debidamente respetadas, en ninguna de las ediciones.

En el 2003 me presentó para hacerme socio de la editorial Siglo del Hombre. Como todo con Hoyos, fue una orden: “¡Vaya a Siglo del Hombre para que le escribiremos unas acciones. Las paga por plazos. Como pueda. Esto ya está hablado!”. En realidad, él entendió, de sobra, mi motivación por el mundo editorial. Creo que veía ese mundo como otra de las formas de *magisterio*. No era asunto de negocios; *la cosa misma* era y es el servicio a la cultura. Para mí siempre fue, y lo es, un gusto participar en las reuniones de la empresa. Hoyos no solo aupaba para que se pasara pronto por las revisiones contables y fiscales, ahí, de nuevo, insistía en *la cosa misma*. Esta, por supuesto, era el bienestar de los empleados, el apoyo a las editoriales universitarias para prestarles el servicio de distribución y el apoyo de los autores. Su conocimiento del panorama intelectual del país, de la política en general; del continente; del mundo: lucían una y otra vez como faro de las reuniones.

Desde el 2009 me autorizó para hacer una selección de sus escritos de fenomenología; en el 2011 le entregué la primera versión completa del índice, la cual me autorizó. Siempre me exigió que se tratara de un “libro corto”. Trabajamos estrechamente no solo en la selección, también en la ordenación, en la corrección y en la idea de conjunto. Discutimos mucho hasta que se decidió por llamar la obra *Investigaciones fenomenológicas*. Su duda sobre este fue: “Parece que quisiera emular el título de Husserl: *Investigaciones lógicas*. Pero lo que quiero es que, en medio de esta fiebre de ‘medición’ y de reducción de la investigación a la ciencia positiva, se sepa que los filósofos también investigamos. Que nadie se crea que la investigación es como la pinta Colciencias”.

En el 2012 me inquirió una y otra vez para que hiciera el prólogo del libro. No me negué, pero tampoco lo hice. Tuve una razón íntima que me impidió hacerlo;

más una anécdota en el pueblo de origen de su familia, en Fredonia (Antioquia). Ambas me impidieron dar el paso.

La razón íntima es que pensé que toda la labor de estas *Investigaciones fenomenológicas* había sido, fuera de toda duda, realizada por Hoyos. Íntimamente no habría tolerado, para mí mismo, “ganar indulgencias con padrenuestros ajenos”, caer en el último momento a ganar capital simbólico de cuenta del autor.

La anécdota es la siguiente. Años atrás estuve trabajando con la Especialización en Tecnologías de la Información Aplicadas a la Educación, de la Universidad Pedagógica Nacional, en Fredonia. En el atrio de la iglesia, en el parque central, estaba un hombre al que le puse conversación. Le pregunté: “¿Usted conoció al maestro Rodrigo Arenas Betancourt?”. El hombre me respondió: “¡Ah! Claro. Yo trabajé con él”. Y, “¿cómo era esa experiencia?”, pregunté de nuevo. “¡Ah! Él no trabajaba. Solo hacía dibujitos, modelitos. Los que teníamos que hacer los moldes para vaciar el metal hirviendo, los que calentábamos los hornos y batallábamos con la fundición éramos nosotros”. Entonces, repito, no dije que no haría el prólogo, pero jamás llegué a hacerlo.

El libro se presentó, yo mismo lo presenté, tanto en el IV Coloquio de Filosofía de la Sociedad Colombiana de Filosofía (24 al 28 de septiembre del 2012 en la Universidad de Caldas, Manizales) como en el IV Congreso Iberoamericano de Filosofía (5 al 9 de Noviembre del 2012, en la Universidad de Chile y en la Pontificia Universidad Católica de Chile en Santiago de Chile). En el primero de estos certámenes, acaso el último de filosofía en que hiciera presencia Hoyos, estuvo el autor, autografió el libro para algunos interesados, lo regaló a sus más cercanos colegas. En el segundo ya no estuvo, se experimentó la presencia del libro con el comienzo de esta larga ausencia de nuestro profesor, colega y amigo.

Colofón

Guillermo Hoyos Vásquez fue un filósofo de tiempo completo. Fue fenomenólogo, incluso en su radicalidad crítica con Husserl y los demás fenomenólogos. Pero, además de pensar lo pedagógico, la pedagogía, en la forma de ética ciudadana, participación política, opinión pública: fue en cada momento un *profesor*. Comentó con gusto y con solaz la noción de *profeso* indicada por Derrida; pero ante todo, fue un profesor que hizo valer el *profesar*, el sentido utópico de la enseñanza. Su magisterio se extendió desde los aspectos técnico-filológicos del tratamiento de un

texto hasta la conversión de todo debate en ética y en política; pero, igualmente, para su magisterio contaron las personas concretas que halló a lo largo de su camino como estudiantes, luego como colegas. En su vida y en su obra la filosofía se convirtió a cada paso en pedagogía, en magisterio; pero, a su turno, los problemas de la formación lo impulsaron una y otra vez a buscar los fundamentos filosóficos más radicales para una formación política, humana, humanitaria.

Hoyos era un trabajador infatigable. Parte de su oficio fue auparnos para que se hicieran realidad muchas ideas convenientes para la comunidad académica. Creía como pocos en las iniciativas, propias y de los otros. Recuerdo sus llamadas a pedir cuentas de cómo iban las cosas que se habían diseñado o ideado o comprometido. Desde luego, nunca se preguntaba si una idea se podía realizar o no. Simplemente daba por entendido que tenía que ser ejecutada; que el lugar y la financiación tendría que aparecer de algún lado. En la manera de comprometerse y comprometer a los otros nunca lo vi actuando con prudencia. Más bien tenía el carácter de un temerario. Por supuesto, estaba dispuesto a reconocer que algo no se podía hacer, pero tras excesivos intentos procurando materializar las ideas, los proyectos.

Creo que mi investigación está doblemente influenciada: por Herrera y por Hoyos; Herrera, creo, sigue el *dictum* de Ricoeur para ver cómo cada herejía permite ampliar la fenomenología; Hoyos, en cambio, sigue el mismo *dictum* para ver cómo abandonarla, vía la superación (*Aufhebung*).

Para mí fue un gozo y un honor haber sido uno de sus *colaboradores*; y en estas páginas he querido, tan solo, dar testimonio de un hombre que habló y ejerció en todas sus consecuencias: el diálogo, el entendimiento mutuo, la comprensión; desde luego, sin desdibujar posiciones propias y convicciones fundadas racionalmente.

Referencias Bibliográficas

- De Greiff, L. (1949). *Cancioncilla*. En: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/literatura/antolo/antol42.htm> recuperado el 13 de febrero de 2014.
- Hoyos Vásquez, G. (2012). *Investigaciones fenomenológicas*. Bogotá: Siglo del Hombre.

Exigencias de la praxis Educación, culpabilidad y crítica socio- cultural en Epicuro y Séneca¹

John Fredy Lenis Castaño²

El problema de la educación moral plantea la consideración de la íntima relación entre mente y cuerpo no sólo como un todo necesario para la convivencia social armónica y justa, sino también como eje de una posible dominación físico-moral, pues, al aprendizaje de las libertades subyace el poder de las disciplinas. La educación moral como discurso argumentativo-teórico se vincula así al proyecto de una educación emocional, corporal y práctica. Sin embargo, ¿cómo entender esta educación que no sólo se preocupa por la teoría sino también por la acción, por la reorientación de las conductas y los comportamientos en una clave distinta a la dominación disciplinaria, muchas veces incluso en un enfoque más terapéutico que pedagógico, más aún cuando al lado de la manipulación histórica de la domesticación de los hombres se ha dado una guía no impositiva? En palabras del mismo Foucault podríamos decir que

[N]o veo en dónde está el mal en la práctica de alguien que, en un dado juego de verdad, sabiendo más que otro, le dice lo que es preciso hacer, le enseña, le transmite un saber, comunicándole técnicas; el problema es de preferencia saber cómo será posible evitar en esas prácticas —en las cuales el poder no puede dejar de ser ejercido y no es malo en sí mismo— los efectos de dominación que harán que un muchacho sea sometido a la autoridad arbitraria de un profesor primario, un estudiante a la tutela de un profesor autoritario, etc. (Foucault citado por Noguera, 2009, p. 139).

Uno de los objetivos de este texto es mostrar que en la antigüedad existieron éticas pedagógicas que intentaron efectuar una orientación educativa teórico-práctica no autoritaria. Para ello, haremos una síntesis de dos escuelas, la de Epicuro y la

1 Este texto se derivó de la investigación doctoral *Tribulaciones de la consciencia. Culpabilidad y subjetivación a partir de Michel Foucault*, realizada en el marco del Doctorado en Filosofía del Instituto de Filosofía de la Universidad de Antioquia, bajo la dirección del profesor Dr. Gonzalo Soto Posada.

2 Doctor en Filosofía de la Universidad de Antioquia. Profesor del Instituto de Filosofía de la misma Universidad. Dirección electrónica: johnlenisc@gmail.com

de Séneca, a propósito del malestar moral y físico proveniente de la culpa y la confrontación pedagógica y terapéutica de la misma en aras de una vida feliz y tranquila. Mostraremos las tensiones sociales, culturales y materiales de la culpabilidad en el proyecto de perfectibilización propio de la educación moral tanto del epicureísmo como del estoicismo; el sentido del examen de consciencia como una actividad fundamental en la tarea de darle a la existencia una forma, un estilo, una verdad, una realización, más allá de la conminación autoritaria de la moralidad colectiva; la relación social y política implicada en la formación de la subjetividad, es decir, la imbricación intersubjetiva —cada vez más amplia— dada en la correlación entre cuidado de sí, cuidado de los otros y de las cosas, y crítica socio-cultural; y, a manera de conclusión abierta, el problema de la institucionalización de la autonomía helenística heredada a la tradición occidental posterior.

Las morales de la culpa, como las trágicas, ahondaban en una antropología de la maldad y el error, mientras que las éticas de la dicha, como las helenísticas, persistían en una antropología de la perfectibilidad y la curación. De hecho las ideas de cambio, interiorización, equipamiento (*paraskeue*), transfiguración, conversión (*metanoia*) y retiro (*anakhoresis*), revelan el proceso de subjetivación como un proceso de perfectibilización. No obstante, el punto que une a dichas morales con estas éticas es la idea misma de transgresión como malestar ético, moral y político. Y si el proyecto “ético fundamental de los helenísticos no fue el autoconocimiento sino el autocuidado” (Foucault, 1990, p. 50), la culpa se afrontó como una de las enfermedades de las cuales había que curar al individuo. Sin embargo, la conciencia histórica y de la finitud que marcaba las doctrinas de pensadores como Epicuro y Séneca nunca logró dar por superada una perturbación de ese talante. El individuo en el camino hacia su felicidad, tránsito nunca finalizado, se mantenía entre el aniquilamiento de la culpa y la liberación propia de un estado de impasibilidad. No es pues una ética sin culpabilidad en el sentido de una ética de la superación total, sino una ética que se propone, sin conseguirlo nunca en forma absoluta, arribar al nivel de la inocencia.

Precisamente el trabajo de salvación del individuo, o transfiguración, corresponde al esfuerzo por permanecer inocente, esto es, distante de las imputaciones que legalmente se le puedan reprochar; con lo cual el estado de inocencia o de felicidad viene a significar un estado de tranquilidad con conciencia crítica y no algún tipo de ceguera ingenua. Por ello la culpa no desaparece totalmente en el trabajo de conversión que debe realizar el sujeto, debe permanecer como anuncio de una posible

recaída, lo cual convierte en fundamental la dialéctica temporal para la orientación de la existencia. El pasado mordiente de una mala conciencia se instala en este esfuerzo a la manera de lo que hay que exorcizar para estar sanos de verdad. Pero tampoco es una ética del desgarramiento como la trágica, sino una ética de la aceptación de las limitaciones inherentes a la condición humana: en Epicuro por la vía del desasimiento progresivo de la ley divina y trascendente, y en Séneca por la de la reconciliación ascendente con ésta.

Ahora bien, esta enfermedad moral no sólo es una enfermedad del cuerpo sino también del alma. La culpa está llamada a ser emplazada en un proyecto que busca ante todo según Epicuro “la ausencia de sufrimiento, la mansedumbre de nuestras pasiones y la disposición del alma al delimitar lo que es por naturaleza” (Epicuro, 1997, p. 31). Por ello puede afirmarse que esta ética es también una terapéutica en tanto implica el cuidado del cuerpo a través de prácticas y actividades que ayudan a superar las dolencias y los sufrimientos físicos y espirituales (Foucault, 2004a, p. 111 y ss). De este modo la ética del cuidado de sí consiste en esa atención no sólo del cuerpo o del alma sino del conjunto. Foucault lo explica de la siguiente manera:

El punto al que se presta atención en esas prácticas de sí es aquel en que los males del cuerpo y del alma pueden comunicarse entre sí e intercambiar sus malestares; aquel en que los malos hábitos del alma pueden ocasionar desdichas físicas, mientras que los excesos del cuerpo manifiestan y alimentan los defectos del alma: la inquietud se refiere sobre todo al punto de paso de las agitaciones y las tribulaciones, teniendo en cuenta que conviene corregir el alma si se quiere que el cuerpo no se imponga a ella y rectificar aquél si se quiere que ésta conserve un completo dominio de sí misma (Foucault citado por Gros, 2004, p. 505).

Incluso en la preponderancia senequista del alma frente al cuerpo, lo que se pone como campo de trabajo de esta ética de la liberación es el complejo que esas dos instancias constituyen, pues la virtud, para ser activa, debe pasar por el cuerpo. Así en los maestros helenísticos de sabiduría existencial, el autocontrol pasa por la reconciliación con el cuerpo y las emociones y, particularmente en Epicuro y Séneca, se convierte en una racionalización de los placeres. El autodomínio, la mesura, la explotación acompasada de los bienes, el disfrute prudente de los sentidos, se constituirá en materia y vía de las instituciones que como el “Jardín” de Epicuro y el

“Pórtico” de Séneca propendían por la construcción del individuo sabio y feliz. En estas filosofías no se concibe, por consiguiente, una salud mental desprendida de la acción propiamente moral que debería testificarla. La culpabilidad helenística es un malestar producido por los excesos y abusos contra la naturaleza, y, por tanto, algo que tiene que ver más con el equilibrio, las abstinencias y tranquilidad del individuo que con las leyes teológicas o jurídicas, aunque éstas puedan intervenir también en el estado de aflicción del sujeto imputado. Con ello, el cuerpo es un indicador fundamental de la necesidad de autolimitación. Como dice Foucault:

[A] través de esos ejercicios de abstinencia se forma todo un modo de relación con el alimento, la vestimenta, la vivienda: ejercicios de abstinencia para constituir un estilo de vida, y no para regular la vida por medio de vetos y prohibiciones precisas (2004a, p. 409).

El individuo se hace culpable entonces por abusar del alimento, la ambición del buen vestir, la ostentación de la casa o el abuso de la sexualidad y, al límite, por atentar contra el propio equilibrio o la propia salud, pero no por infringir un mandamiento. Los principios de autodominio, firmeza, serenidad, “lucha contra el placer desordenado, la búsqueda de los bienes permanentes, estar listo para morir” (p. 261) constituyen pues la línea fundamental del tratamiento de la culpa como fuente de desdicha en este tipo de doctrinas. En este sentido también se trata de una liberación del endeudamiento respecto a sí mismo. La emancipación de ese sistema de obligaciones sensuales y públicas que sujetan al individuo, como la postración ante el placer desenfrenado y los puestos o cargos públicos que no dejan al sujeto ocuparse de sí mismo por andar en búsqueda de honores y bienes pasajeros y banales son objeto de regulación en este empeño helenístico por liberar a los hombres de cargas onerosas entre las cuales se cuenta, evidentemente, la culpabilidad.

La liberación de tal culpabilidad se haya, así, haciendo parte de la empresa más amplia de la emancipación de todo tipo de servidumbres; convirtiéndose en uno de los puntos de partida que el individuo tiene para llevar a cabo una hermenéutica de sus acontecimientos, la hermenéutica del sujeto empieza en gran medida por lo que le indica este malestar moral. No habría cuestionamiento sobre sí mismo, sobre lo que se ha hecho, sobre lo que se pretende hacer, si no se diera esta mala conciencia. Pero en el caso de los helenísticos esta conciencia del mal se daba cuando las verdades y los discursos que tenían que ser apropiados chocaban con el compor-

tamiento del individuo; de ahí que el contraste entre las verdades que se pretendía aprehender y los estados anímicos y corporales era el punto sobre el cual se debía concentrar gran parte de la atención del sujeto.

Por lo anterior, es lógico que el indicador por excelencia de ese estado de salud o enfermedad sea la naturaleza misma. En el caso de la doctrina epicúrea la separación entre Dios y la naturaleza hace que en ésta sea el hombre el que actúa como conjunto de átomos independiente. Sin embargo, el hecho de que la armonía con el cuerpo y los placeres determine lo que sea la falta, hace que el pecado también se origine en una desviación del disfrute natural de las cosas que consiste en actuar de acuerdo a lo que indica la naturaleza, es decir, consumir lo necesario, disfrutar sin excesos, no hacerle daño a nadie ni a sí mismo, conservar la armonía y domesticar las pasiones.

En el caso de la doctrina senequista, la culpabilidad se inscribe en el sincretismo religioso, físico, social, moral y político de la época: si Dios era el creador del cosmos y en éste el hombre y la sociedad son un mecanismo natural que funciona según un código o un orden establecido por su creador, los avatares de la conciencia moral se resuelven en medio de este contexto marcado por una normatividad clara y precisa: llevar a cabo lo mejor posible lo que depende de sí mismo. En este sentido la conciencia moral se hace equivalente a conocimiento y preparación ante la tentación. Si Epicuro busca la independencia con respecto a los dioses y Séneca pone la naturaleza humana como imagen de su creador, ambos terminan construyendo una ética de la regulación inmanente al hombre.

Esta radicalización terrena de la ética que en el estoicismo se debe a la identificación Dios-naturaleza-razón hace de la doctrina senequista una ética del mundo humano y no porque se haya dejado de creer en lo divino, sino porque precisamente la naturaleza es divina y su funcionamiento racional. Esto tiene algunas consecuencias para la experiencia de la culpabilidad: (a) se interioriza, ya no es la culpa ante los dioses como entidad supraterrena sino la culpa ante la existencia que se está llevando, de una cosa juzgada de acuerdo a los designios y leyes trascendentes pasa a ser algo examinado según criterios sobre cómo comportarse según las condiciones del universo racional creado por la divinidad; y (b) el marco de referencia es, en general, la ciudad y, en particular, la escuela, y en este sentido la autarquía se ve confrontada con las tensiones de la convivencia y el orden social.

Asimismo la ética epicúrea, aunque no por identificación sino por diferenciación entre naturaleza humana y divina, aportó a esta radicalización terrena de la

ética. La atención desciende de ese cielo trágico de las demandas divinas al suelo humano de las relaciones del sujeto consigo mismo y con los demás. Por tanto, si Epicuro y Séneca renunciaron en el retiro de sus comunidades y escuelas a reformar, desde arriba, el Imperio, la culpabilidad deja de ser solamente social, política o jurídica para convertirse en una culpa ética de corte naturalista, pero relacionada con las convenciones sociales en la medida que atiende a su exigencia negativa: no hacer daño, no incumplir con los requisitos básicos de relación social y atenerse a las indicaciones de la naturaleza corpórea y racional. Como lo dice Gagin “mientras la Ciudad se debilita, la proximidad de la naturaleza se descubre y el problema que se planteará será aquél de las relaciones de la naturaleza con la libertad” (2003, p. 125). Por ello, en la ética del grupo pequeño en la que estos pensadores se retiran, la culpa acontece según las infracciones contra la propia naturaleza. Foucault diría que la ética “antigua (en la forma del estoicismo o del epicureísmo) se articulaba en el orden del mundo y, al descubrir la ley de éste, podía deducir de allí el principio de una sabiduría o una concepción de la ciudad” (2001, p. 318).

Ahora bien, aunque es común la interpretación que separa a Epicuro de Séneca por el sentido dado al placer —pues podría decirse que en el primero se trata de una dimensión para evadir el choque con lo amargo de la existencia y lo que la obstaculiza para ser feliz, y que en el segundo se somete a una terapéutica radical que se confronta con las pasiones casi al punto de domeñarlas— es necesario decir que lo que prima en ambas doctrinas es el carácter reflexivo y racional de la existencia, aunque el primero le dé más importancia al cuerpo que el segundo. La culpabilidad se convierte en responsabilidad de esa racionalidad que debe reflexionar en cada caso lo que haga de su vida algo más o menos feliz. Culpabilidad-responsabilidad y lo que depende de sí se constituyen en la columna vertebral de este pensamiento abocado a la realización terrena de la vida. El examen de conciencia se configura así en propedéutica de una ética de la vida sin culpa y sin castigos.

El análisis epistémico y práctico, ínsito en ese examen, se hace fundamental para toda la empresa de autonomización ética de la conciencia. Como Foucault, Veyne (1996) resalta el carácter interiorizador de los ejercicios de meditación en las filosofías helenísticas y respecto al examen de conciencia dice:

Séneca lo describe como propio de un pensador llamado Sextio, cuya secta no existía ya. Este Sextio interrogaba a su alma cada noche: ‘¿Cuál de tus enfermedades has atendido hoy? ¿A qué vicio has resistido? ¿En qué punto

te has mejorado?’ No se examinaba sobre sus pecados sino que hacía el inventario de sus progresos, sin duda para no perder la costumbre de hacer cada día sus ejercicios de gimnasia correctora del alma. El examen de conciencia parece haber sido una institución pitagórica (p. 90).

En palabras del mismo Séneca, en el tercer libro *Sobre la ira*, el examen de conciencia queda definido en los siguientes términos:

Quando se me ha quitado la luz de la vista y ha callado mi esposa, conocedora ya de mi costumbre, analizo todo mi día y valoro mis acciones y mis palabras; nada me oculto a mí mismo, nada paso por alto. Pues ¿por qué voy a sentir temor ante alguno de mis fallos si puedo decir: ‘Mira a ver que no vuelvas a hacer esto, ahora te perdono. En aquella discusión hablaste con demasiada viveza, a partir de ahora no te enfrentes con los ignorantes, no quieren aprender los que nunca aprendieron. Amonestaste a aquél más de lo que debías, de modo que no lo corregiste, sino que lo ofendiste; por lo demás, mira a ver no sólo si es verdad lo que dices, sino si aquél a quien se lo dices lo tolera. El bueno se alegra de ser amonestado, la gente peor aguanta de mala manera a alguien que la dirija?’ (1986, p. 169).

De este modo, aunque a primera vista el peso que los estoicos, por ejemplo en el caso de Séneca, le daban a la idea de que la conversión a sí es una conversión hacia lo que hay que hacer —esto es, una orientación hacia el futuro (Foucault, 2004a)— parece entrar en contradicción con la atención retrospectiva que el examen pitagórico de conciencia implica. No se puede olvidar que la evaluación de la jornada no es importante en sí misma sino que se encuentra en función de la reorientación de la vida y ello toda vez que tampoco es un ejercicio obsesionado con el pasado, con el mal cometido. En efecto, es un examen que también se realiza en la mañana, al iniciar la jornada, en cuyo caso su tema es la planificación del futuro próximo o inmediato. En palabras de Gros se trata de:

(...) un vocabulario más administrativo que judicial, la ausencia de atribución de culpabilidad (...) no nos examinamos para revelar los secretos de conciencia enterrados, sino para hacer surgir esquemas racionales de acción en germen. La oposición esencial entre examen de conciencia helenístico y cristiano gira, (...), en torno a la alternativa autonomía/obediencia (2004, p. 459, nota 17).

En este sentido y a diferencia de la confesión-evaluación cristiana, el principio pitagórico del examen de conciencia no busca delimitar la culpabilidad, el pecado y la generación de remordimiento. Se trata más bien de “examinar la adecuación medios-fines-objetivos-acciones” (Foucault, 2004a, p. 457). Por eso, su misión al anochecer es hacer un balance de lo que se realizó del plan inicial propio del estilo de vida que se quiere llevar, lo cual le quita el talante moral de obligación y lo coloca en un nivel ético que contrasta lo querido y planeado, con lo realizado. No es la comparación de la acción con una ley o un código. Tampoco se trata de una autopunición a la manera de los reproches: “no muestro indulgencia pero no me castigo. Sencillamente me digo: en lo sucesivo, no vuelvas a hacer lo que hiciste” (p. 461). Es una evaluación del pasado desde el presente en función del futuro; no importa quedarse en el atolladero del remordimiento, sino concentrarse en imprimirle un mejor rumbo al porvenir a partir de lo que ha sido.

En suma, es la reactivación de lo que se quiere ser, de las verdades o los principios fundamentales de este proyecto, sus fines, los medios, los objetivos elegidos para sí. Así, todo ese examen consiste en la pregunta por la coherencia entre la teoría ética (o conjunto de verdades) asumida y la acción realizada, el grado de conversión efectuado del logos en ethos, el nivel de relación entre teoría y praxis. Acá se hace más claro que la ética del cuidado de sí sea una ética reflexiva, ya que es el sujeto mismo quien se pone en juego en esta empresa crítica —y no meramente una teoría particular—, en esta tarea de atención a sí mismo y su relación con la vida como prueba que exige prepararse y equiparse para actuar como corresponde según los principios elegidos; de allí que la conciencia moral helenística se adquiera a través de un distanciamiento y retirada respecto a la rutina y al bullicio, en el silencio de esa autoobservación puede el sujeto dar cuenta de sí a sí mismo, esto es, al conjunto de verdades según las cuales se quiere vivir.

De hecho, esta conexión tan íntima entre verdad y acción pondría la culpa en medio de una situación de escalada terrible, toda vez que si se actúa culposamente y no se reconoce el error y se persiste en la falta, no sólo el individuo sería culpable de su acto sino también de la convicción que defendería con él, pretendiendo con ello encumbrar una falta al nivel de una verdad. Y aunque así se prefigura la confesión cristiana (Foucault, 1990), su eje de meditación no es la lucha del alma con la tentación de la carne y lo prohibido, núcleo del pecado medieval, sino la evaluación metódica de una vida cada día reorientada en pos de un estilo, de una forma. El hecho mismo de que el oyente fuese un amigo o maestro afectuoso, aunque no

dejara de ser también un referente crítico, constituye este examen en una de las actividades que se hace ante alguien que está interesado en el bienestar del sujeto y no en su enjuiciamiento y condenación. De hecho, como lo comenta Foucault, “en la tradición cínica, las referencias principales de la filosofía no son los textos ni las doctrinas, sino las vidas ejemplares” (2004, p. 156). Veyne (1996) enfatiza ese carácter no autoritario del director de conciencia cuando dice:

[L]a dirección de conciencia antigua no tiene nada del paternal autoritarismo tan caro al catolicismo; un director de conciencia no es un abate; entre paganos de buena sociedad se está entre iguales, entre hombres libres que saben conservar el tono cortés de los interlocutores en los diálogos filosóficos de Cicerón (p. 137). [El estoicismo] no intentaba, en absoluto, fundar la ‘moral’; no transcribía los mandamientos llegados del cielo a los cuales debíamos sacrificarlo todo: tenía *su* ‘moral’, que no era sino un arte de vivir y nos exhortaba a adoptar ese método interesado para ser mejores. Por ello el estoicismo fue hecho para ser practicado, a diferencia de muchas de las filosofías modernas que no pasan de ser librecas: no era una descripción del mundo, sino una receta médica (p. 140).

En palabras de Foucault en *De Ira y De Tranquilidade*:

Séneca utiliza términos que no están relacionados con las prácticas jurídicas, sino administrativas, como cuando un inspector controla los libros o cuando un arquitecto inspecciona un edificio. El examen de sí significa la adquisición de un bien [...] Séneca no es un juez que debe castigar, sino un administrador de bienes. Es un permanente administrador de sí mismo, y no un juez de su pasado. Se preocupa de que todo haya sido hecho correctamente siguiendo la regla pero no la ley. Lo que se reprocha a sí mismo no son faltas reales sino su falta de éxito. Quiere ajustar lo que quería hacer con lo que ha hecho, y reactivar las reglas de conducta, no excavar en su culpa. En la confesión cristiana se obliga al penitente a memorizar leyes, pero se hace con el fin de descubrir sus pecados (2004, p. 71).

Tenemos, entonces, que entender lo jurídico y lo legal (en el sentido de ley) como el contexto público y social de la regulación y el tratamiento de la culpa. El individuo en su retiro ético y desarrollo escolar, sea en el Jardín o en el Pórtico,

no es sometido a la lupa de las leyes social y religiosamente establecidas sino al arbitraje de los principios de la comunidad que perfila un estilo de vida, aunque también religioso y normativo. Sin embargo, las reglas acá se refieren a la técnica o arte de vivir, al trabajo de darle una forma particular a la existencia, no al código propio del ámbito de la gubernamentalidad definida por relaciones de poder político y judicial, aunque la relación de esta esfera con la del gobierno de sí, implicada en la ética del cuidado, sea inevitable.

Podríamos pensar al respecto dos cosas bien interesantes: lo primero tiene que ver con el carácter antisubstantialista del yo, ínsito en este trabajo de hacer de la propia vida una obra (Nehamas, 2005). Si el yo es dúctil y factible de moldear o de ser objeto del perfeccionamiento según una forma es porque se halla en medio del poder que, por un lado, viene de los demás y de las instituciones que regulan la vida, y, por otro, de las potencias del mismo sujeto para autodefinirse. El arte de vivir resulta siendo de este modo un contrapoder que se resiste a una determinación total y externa, y un poder productivo de subjetividad en la medida que ésta asume la tarea de construirse a sí misma. Lo segundo apunta a la singularidad del producto de este arte, puesto que cada vida, en tanto creadora de sí misma y atravesada por los avatares de su propia historicidad, resultará siendo una unidad inteligible en razón de su particularidad y totalidad. La culpabilidad tendrá, de este modo, que resolverse en la dialéctica ético-moral que acontece en la urdimbre circunstancial y limitada de cada individuo; más aún, si se tiene en cuenta que estas éticas epicúreas y estoicas no fueron construidas con ambiciones de universalidad, cada individuo debía elegir los elementos, los fármacos, que le ayudaran a curar su vida de la mejor manera posible.

En este sentido, es claro que la culpa sea imprescindible en la moral, el derecho y la política como elemento de las exigencias recíprocas de justicia y equidad, pero no en una doctrina para el arte de vivir. En suma, se trata de dos ejes o campos en los que tiene que jugar toda vida humana. La regulación jurídica penal queda principalmente como responsabilidad social y, en esta línea, como contexto y condicionamiento donde la acción individual tiene que ser emplazada (Foucault, 2004a). Pero en el fuero interno y el ámbito restringido de la vida privada, el sujeto se regula por las convicciones del estilo de vida de su escuela, donde lo fundamental no es la relación con la ley sino con la verdad. Así pues, aunque el examen de conciencia requiera de cierta toma de distancia respecto al mundo y a sí mismo, lo que se examina es precisamente el conjunto de relaciones que el sujeto establece. Si en la

consideración y conocimiento de la naturaleza se constituye un saber causal, en el examen de conciencia se configura un saber relacional. Incluso ambos saberes vienen a conjugarse en este trabajo de autoexamen. En palabras de Foucault:

[P]odríamos llamarlo, sencillamente, un modo de saber relacional, porque lo que se trata de tomar en cuenta ahora, cuando se considera a los dioses, los otros hombres, el *kosmos*, el mundo, etcétera, es la relación entre los dioses, los hombres, el mundo, las cosas del mundo por una parte y nosotros por la otra (p. 231).

La escritura de sí no consiste pues en una autobiografía o un diario a la manera de una confesión, sino de una “confrontación indirecta con la culpa o las propias faltas a través de la escritura-meditación de los principios que hacen de la vida algo feliz y tranquilo” (p. 341, 344). La cuestión deontológica pasa a un segundo plano frente a una ontología ética que busca hacer la conjunción entre lo que se debe y lo que se quiere llegar a ser; por lo cual la ética del deseo surge como contrapeso de una moral o una ley reguladoras de la conducta. Así, aún en la soledad de una noche oscura, la alteridad en que se constituye el propio estilo existencial hace del autoexamen y esta especie de rendición de cuentas o balance, algo enfrentado siempre a algún tipo de interlocutor.

De hecho, la culpa no es algo onto y filogenéticamente inherente sino algo que se adquiere o se evita en el transcurrir histórico, esto es, la culpa como algo que resulta también de la dinámica de los acontecimientos: la lucha del hombre ético no se dará “contra sí mismo sino frente al acontecimiento” (p. 308), con lo cual se da un desplazamiento de la idea de obligación o deber y se insiste en la meta del autodomínio como camino para lograr la felicidad o la disminución del sufrimiento.

Además, la historicidad y el proceso progresivo, en este caso, hacia la perfectibilidad, se deduce también a partir del mismo estilo literario tanto de Epicuro como de Séneca. En efecto, Foucault (1990) logra resaltar adecuadamente esta dinámica a partir de las epístolas de este último pensador. La dialéctica implicada en la correspondencia se constituía en una de las vías privilegiadas para esa educación moral. Pero no era una escritura donde se exacerbaba la postración de la ominosa situación humana sino donde se resaltaba el método para realizar su desiderátum más fundamental: ser feliz. En esa escritura se meditaba el sentido de la física, la teología, la política y la ley o la norma para la lucha individual y grupal en aras de esta plenitud.

En el análisis foucaultiano de la carta de Marco Aurelio a Fronto se precisa cómo el tema mismo del escrito es la vida cotidiana de Aurelio, todos sus detalles, actividades, ocupaciones, preocupaciones, tribulaciones, interacciones; la vida abierta “como un libro (escrito o en la memoria) de las cosas que tenía como tarea y la forma como las realizó” (Foucault, 2004a, p. 166). La vida era expuesta como vida práctica y su examen apuntaba a lo que constituía esta existencia como acción, con lo cual la culpa quedaba relegada al costado de las recriminaciones inmovilizadoras para el nuevo despliegue de la vida como proyecto. Y, no hay que olvidarlo, expuesta ante otro, lo cual definiría la conciencia moral de esta extirpe como una conciencia colectiva. De esta manera, la tradición parresiástica —o del decir veraz y franco— iniciada en la tragedia continúa funcionando en esta conciencia moral que está destinada, en la cultura helenística, a señalar las fracturas del comportamiento. Y si la corrección de éste y, con ella, la evitación de la culpa requiere de ese paso —en todo caso voluntario y optativo— por el examen de conciencia, hay que decir que aquella no es un sentimiento mudo. El vínculo con la transgresión es un nexo que se realiza a través del logos del examen y la conversación, la memoria y la planificación.

Ahora bien, la línea entre un procedimiento que privilegia la autorrelación y la estilística, como en el caso helenístico, y otro que acentúa las leyes y códigos morales —las permisiones y las prohibiciones—, como en el cristiano, puede ser tan delgada que precisamente se tiende a fusionarlos; y ello porque la autorrelación y el ideal están presentes de manera fortísima en el examen de sí mismo. Lo que se evalúa es el propio yo de cara a un ideario ético o deseo de ser, así éste no sea propiamente establecido por una ley moral o religiosa universal. Por otra parte, si bien es cierto que el examen helenístico de consciencia se hace sobre todo ante sí mismo en medio de una relación en cierta medida igualitarista con otros y el cristiano ante otro pensado como Superior, no hay que pasar por alto que ese yo que se convierte en juez o modelo de sí representa la alteridad (de la ley o el ideal): la diferencia entre contarle a otro los percances y logros del día con cierto afán culpabilizador y contarlos en pro de una vida menos angustiada se puede diluir en la medida que la propia consciencia se convierta en tribunal, un ente inmanente pero superior que se nutre de la cultura moral y religiosa del contexto. En palabras de Mondolfo, “el juez exterior queda así sustituido por un juez interior” (1968, p. 288).

De este modo, la culpa, que a primera vista podría parecer circunscrita a las morales de la ley, está concatenada de manera más compleja también con las éticas del cuidado de sí —como las de Epicuro, Séneca o incluso los cínicos— dada

la tensión permanente entre la subjetividad y los condicionamientos externos. Sin embargo, cuando se compara el examen de conciencia de los helenísticos con el de los cristianos, Foucault insiste en el hecho de que en el segundo caso se privilegia la relación de la vida del hombre con los dogmas de fe, la revelación y la Biblia, con lo cual “impone obligaciones muy estrictas de verdad, dogma y canon, más de lo que hacen las religiones paganas” (1990, p. 80).

Además, este examen cristiano o *exagouresis* es más de los pensamientos que de la jornada del día, consiste en vigilar que los pensamientos no alejen de Dios, de allí que la estrategia principal de este examen sea la sospecha, la búsqueda permanente de una concupiscencia secreta, un deseo oculto, un anhelo pecaminoso escondido a través de la mediación de un poder profundamente pastoral. Así pues, aunque entre una interpretación estetizante-terapéutica del mandato délfico y una moralizante haya que reconocer la existencia de una frontera a veces permeable, no hay que pasar por alto que cuidar de sí, hacerse como obra, imprimirse un estilo, exige atenerse a unos ciertos deberes y tareas (una ascesis), pero asumidas como deseo de reinención; en cambio, vigilarse, evaluarse, juzgarse, medirse, según un mandato Superior requiere ante todo de un afán acrítico de obediencia reconocido como necesario y legítimo.

Por otra parte, esa tarea del cuidado de sí no es sólo ética o personal toda vez que la relación entre catártica y política se hace esencial. No es, como ya ha ido quedando claro, una ética desligada del orden del mundo colectivo sino una doctrina que apunta al perfeccionamiento del individuo como pieza clave de todo el engranaje social. En consecuencia, la ciudad se verá beneficiada de este trabajo formativo-correctivo de los sujetos en la medida que su propio funcionamiento depende, en primera instancia, de las relaciones de gubernamentalidad y poder del sujeto respecto a sí mismo y a su prójimo. Más aún, cuando uno de los grandes contrastes que podría encontrarse con el pensamiento epicúreo es, como lo plantea Lledó (1995), “la miseria intelectual de los grandes poderes que gobiernan, desconciertan y estrechan la vida individual, en el espacio de una colectividad aturdida” (pp. 14-15).

Así, Epicuro y también Séneca sentarían en occidente las bases de una crítica al anquilosamiento que representa la culpa y los mecanismos institucionales e históricos de su introyección, al mismo tiempo que el proyecto de una ética de la felicidad. No se trata de una elección entre el mundo personal o ético en detrimento del mundo político toda vez que el individuo cuida de los otros en la medida que aprende a cuidar mejor de sí mismo, dándose cuenta al mismo tiempo que en esta

empresa de perfectibilidad moral los otros también tienen la función de cuidar de él. Por ello, salvarse uno mismo (*sozesthai*) implica la salvación de unos con otros (*to di'allelon sozesthai*) (Foucault, 2004). Aunque una cosa es cuidar de sí y vivir en la ciudad y, por ello, entrar en contacto “con el cuidado de los otros, y, otra distinta, ocuparse de la vida colectiva como profesional de la política” (Nehamas, 2005, p. 384, nota 65), como un Alcibiades por ejemplo.

En este sentido es necesario precisar que esa relación entre cuidado de sí o catártica y política es fundamental en la medida que la primera se constituye en una de las dimensiones sociales básicas de la segunda, entendida ésta como esfera general de dirección de la ciudad. En efecto, las líneas de orientación y definición administrativa de las ciudades empiezan y terminan en ese humus básico de las relaciones concretas entre los individuos. De éste, que bien podríamos llamar nivel ético, hay que pasar por el nivel moral o de las exigencias recíprocas en el círculo cercano de familiares, amigos y vecinos; pasando por el nivel del derecho donde los individuos no son personas con nombre, rostro e historia propios, sino sujetos abstractos de derechos y deberes; para arribar finalmente a la esfera propiamente política o administrativa de la ciudad, la cual apunta al ideal de justicia incluso respecto a los no-próximos.

La autolimitación del individuo es así una acción racional autónoma que se realiza de cara a los otros; éstos exhortan, acompañan y exigen al individuo para que obre racionalmente. Y tanto en el caso de los epicúreos como de los estoicos, las reglas del comportamiento racional proceden de la misma condición natural: las necesidades naturales con las que hay que cumplir para alcanzar la autarquía y la tranquilidad. En este punto entra a jugar la meditación no sólo como contemplación de las verdades de la razón natural sino como vía de encarnación de los principios observados; y el equipamiento apunta a convertir el logos en éthos de tal suerte que el individuo logre comportarse como debe cuando se debe (Foucault, 1990, p. 74). Veyne (1996) lo explica claramente cuando dice:

[T]odo ser vivo tiene unas funciones naturales que cumplir, oficios o deberes: crecer, prosperar, ejercer la función clorofílica, ser buen esposo y buen ciudadano; no hay nada más que hacer y no debiera haber nada más; embriagarse, conquistar y cometer acciones que no responden a una función es una falta. Toda conducta normal responde a una función natural... (p. 105).

La culpa ronda permanentemente la vida individual como amenaza de reproche social ante las infracciones y los daños realizados, con lo cual aquélla no desaparece sino que queda reinterpretada en una filosofía de la felicidad y ello a través del complejo pero efectivo mecanismo mediante el cual el logos se convierte en éthos. Por esto, la importancia que tenía el aprendizaje repetitivo de máximas y aforismos era fundamental, como por ejemplo las *Máximas capitales* de Epicuro transmitidas por Diógenes Laercio. Para contrarrestar un lenguaje cargado de ideología moral y culpabilidad se necesitaba una manera efectiva de introyectar un antídoto eficaz puesto que, como lo precisa Lledó (1995):

[D]ominar a los hombres no es tanto establecer, a través de instituciones, prohibiciones, violencias, los límites que el dominador no quiere que sean traspasados, cuanto apoderarse de su posibilidad de pensar, para que en un futuro no sea ya necesario indicar fuera de nosotros estos límites; porque, insensiblemente, nos habremos convertido en pura limitación (p. 76).

El mecanismo de interiorización de la culpabilidad ha estado desde entonces atendido a esta dialéctica entre el amaestramiento y la autorregulación. El debate de la culpa, vívido en la interioridad, no tiene pues el rango de una disputa legal sino el de una conciencia de la propia inquietud o sufrimiento que, a la vez, surge y se resuelve en el contexto de la comunidad. Y tampoco tiene ya el fuerte talante mítico-religioso que tenía en la tragedia; en este contexto helenístico, como dice Soto (1996), “todo puede ser cuestionado, incluida la religión. El ‘Dios ha muerto’ de Nietzsche no escandalizaría a ningún griego-filósofo” (p. 13).

Esta descripción de una diferencia tan importante entre el mundo oriental y griego, se perpetúa como una de las líneas maestras de occidente: el encuentro entre la fe que busca reivindicar el orden impuesto por una divinidad —y sus intérpretes autorizados— y la racionalidad cuestionadora de unos individuos críticos. En efecto, esto se pudo leer en los conflictos trágicos, y se puede seguir viendo en las escuelas helenísticas, la religión medieval, los poderes del derecho y la psiquiatría en la modernidad capitalista, las tendencias moralizantes de la educación ética y las políticas educativas actuales. No obstante, la filosofía moral de los autores helenísticos es propedéutica de la idea cristiana de conversión en el sentido de que el concepto de arrepentimiento abre el panorama de una corrección moral en la que se pasa de una situación de enfermedad a una de salud o de bondad.

Gros (2004), trayendo a colación una cita de Hierocles, recuerda la importancia de la noción de *metanoia* para este período helenístico y el cristianismo posterior: “el arrepentimiento es, pues, el comienzo de la filosofía, y abstenerse de las palabras y las acciones insensatas es la primera condición que nos prepara para una vida exenta de arrepentimiento” (p. 216, nota 39). Este se presenta como punto de inflexión de un arco que va del reconocimiento de un estado de padecimiento a causa de las pasiones, pensamientos y acciones desordenadas a un estado de paz consigo mismo debido a la ausencia de esos factores que dan qué lamentar. *Metanoia* que no significa una atención excesivamente subjetivista al extremo de perder la conexión con los demás. De hecho, la institucionalidad que fue tomando cuerpo en la época que nos ocupa, por ejemplo en las distintas escuelas, grupos religiosos, sectas, relaciones de preceptor y dirigido, relaciones epistolares y direcciones de conciencia, mostró, como lo dice Lledó (1995), que:

[L]a gran filosofía ateniense pretendió ir más allá del dominio de las simples propuestas morales, entendiéndose que es imposible ‘moralizar’, sin crear las instituciones adecuadas para que esa problemática moralización, si se reduce sólo al ámbito de la intimidad, pueda tener eficacia y, por consiguiente, pueda tener sentido. De lo contrario, la teoría moral se convierte, en el mejor de los casos, en un elemento de la subjetividad, en un leve goteo de sugerencias, incitaciones y buenos propósitos, en los que encuentra, tal vez, consuelo, una conciencia desarraigada e insolidaria (p. 132).

Así, esta institucionalidad helenística, marcada por ese espíritu de conversión personal y cooperación colectiva, también se constituyó en caldo de cultivo de los grupos cristianos que darían paso a la teología medieval y la educación pastoral. De tal suerte, que si bien la institucionalización logra su mayor eficacia cuando pasa a convertirse en lógica interiorizada, en modo de pensar encarnado, su afincamiento histórico pasa por las instituciones empíricas que movilizan a tales agrupaciones. En este sentido es tan importante la atención a las ideologías como a las formas empíricas y materiales que las realizan; algo de lo cual no se exceptúan las escuelas de formación moral.

Bibliografía

- Epicuro. (1997). Fragmentos y testimonios escogidos. En: Epicuro. C. García Gual (Trad). *Sobre la felicidad*. Santafé de Bogotá: Norma, pp. 31-37.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.
- _____. (2001). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. México: Siglo XXI.
- _____. (2004). *Discurso y verdad en la antigua Grecia*. Barcelona: Paidós.
- _____. (2004a). *La hermenéutica del sujeto*. México: F.C.E.
- Gagin, F. (2003). *¿Una ética en tiempos de crisis? Ensayos sobre estoicismo*. Santiago de Cali: Universidad del Valle.
- Gros, F. (2004). Notas y “Situación del curso”. En: M. Foucault. *La hermenéutica del sujeto*. México: F.C.E.
- Lledó, E. (1995). *El epicureísmo. Una sabiduría del cuerpo, del gozo y de la amistad*. Madrid: Taurus.
- Mondolfo, R. (1968). *La comprensión del sujeto humano en la cultura antigua*. Buenos Aires: Eudeba.
- Nehamas, A. (2005). *El arte de vivir. Reflexiones socráticas de Platón a Foucault*. España: Pre-textos.
- Noguera, C. (2009). *Foucault profesor. Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. 21(55), septiembre-diciembre, 131-149.
- Séneca, L. . (1986). *Diálogos*. C. Codoñer (Trad.). Madrid: Tecnos.
- Soto, G. (1996). Séneca: la máscara del Estoicismo. En: M. Martín & G. Soto. *A propósito de Séneca y su obra* (pp. 9-26). Santafé de Bogotá: Norma.
- Veyne, P. (1996). *Séneca y el estoicismo*. México: F.C.E.

Immanuel Kant: la pedagogía en el proyecto cosmopolita

Juan David Gómez Osorio¹

Implementar la ilustración en sujetos individuales mediante la educación es relativamente sencillo, pues basta con que los jóvenes se vayan acostumbrando a esta reflexión desde una temprana edad. Pero ilustrar a toda una época es cuestión de mucho tiempo, pues hay muchos obstáculos externos que dificultan e impiden ese tipo de educación.

IMMANUEL KANT, *Cómo orientarse en el pensar*.

El proyecto de una teoría de la educación es un noble ideal, y en nada perjudica, aun cuando no estemos en disposición de realizarlo. Tampoco hay que tener la idea por quimérica y desacreditarla como un hermoso sueño, aunque se encuentren obstáculos en su realización. Una idea no es otra cosa que el concepto de una perfección no encontrada aún en la experiencia. Por ejemplo, la idea de una república perfecta, regida por las leyes de la justicia, ¿es por esto imposible? Basta que nuestra idea sea exacta para que salve los obstáculos que en su realización encuentre. ¿Sería la verdad una mera ilusión por el hecho de que todo el mundo mintiese? La idea de una educación que desenvuelva en los hombres todas sus disposiciones naturales, es, sin duda, verdadera.

IMMANUEL KANT, *Pedagogía*.

Los interrogantes *¿qué puedo conocer?*, *¿qué debo hacer?*, y *¿qué me es permitido esperar?*, son, para Kant, los interrogantes a los que la filosofía, si se pretende cosmopolita, debe responder. El ánimo de dar respuesta a estos se explica a su vez por un cuestionamiento mayor, a saber, *¿qué es el hombre?* (Kant, 2000, p. 29). Todos los esfuerzos teóricos del ser humano por dar cuenta del mundo son, a su vez, el esfuerzo por comprenderse a sí mismo:

Todos los progresos de la cultura a través de los cuales se educa el hombre tienen el fin de aplicar los conocimientos y habilidades adquiridas para

¹ Licenciado en filosofía, Universidad de Antioquia. Docente de cátedra, Instituto de filosofía de la Universidad de Antioquia. E-mail: juandavid2812@hotmail.com

emplearlos en el mundo; pero el objeto más importante del mundo al que el hombre puede aplicarlos es *el hombre mismo*, porque él es su propio fin último. El conocerle, pues, como un ser terrenal dotarlo de razón por su esencia específica, merece llamarse particularmente un *conocimiento del mundo*, aun cuando el hombre sólo constituya una parte de las criaturas terrenales (Kant, 1991a, p. 7, cursivas del original).

Así pues la pregunta fundamental de la filosofía termina por ser la misma de la antropología, o para ponerlo en otros términos, la filosofía es, en sí misma, antropología. Lo anterior, no obstante, no quiere decir que la filosofía deba ser concebida como igual o parte de aquella disciplina que tradicionalmente ha ostentado este nombre; existe pues una diferencia categórica desarrollada por el mismo Kant que haría impensable la sinonimia entre la antropología tradicional y la antropología de los filósofos:

Una ciencia del conocimiento del hombre sistemáticamente desarrollada (antropología), puede hacerse en sentido *fisiológico* o en *sentido pragmático*. — El conocimiento fisiológico del hombre trata de investigar lo que *la naturaleza* hace del hombre; el pragmático, lo que él mismo, como ser que obra libremente, hace, o puede y debe hacer, de sí mismo (Kant, 1991a, p. 7).

Notamos de esta manera, que el estatuto epistemológico de una y otra disciplina versa sobre un asunto normativo. En otras palabras, la antropología clásica, o antropología fisiológica, se encarga del ser del hombre, mientras que la antropología filosófica, o antropología en sentido pragmático, se encarga de su deber ser.

La pregunta por el deber ser nos remite, en la filosofía kantiana, al terreno del *idealismo*. Aquello que debe marcar el derrotero de la historia del hombre, según la filosofía kantiana, es la idea misma de *humanidad*. En este sentido, una disciplina que tenga por objeto el hombre debe de dar cuenta de cómo es este proyecto posible.

Esta es la tesis que pretende esbozar en sus *Ideas para una historia universal en clave cosmopolita*. Para Kant es indudable que existe un “plan oculto de la Naturaleza” dado que esta opera siempre bajo leyes: “Todas las disposiciones naturales de una criatura están destinadas a desarrollarse alguna vez completamente y con arreglo a un fin” (Kant, 1994, p. 18). Sin embargo, el caso del hombre es particular, puesto que este, al no encontrarse absolutamente determinado por el instinto como los demás animales, posee el arbitrio para guiar libremente su acción:

La Naturaleza ha querido que el hombre extraiga por completo de sí mismo todo aquello que sobrepasa la estructuración mecánica de su existencia animal y que no participe de otra felicidad o perfección que la que él mismo, libre del instinto, se haya procurado por medio de la propia razón (Kant, 1994, p. 19).

Para Kant “la Naturaleza no hace nada superfluo” (Kant, 1994, p. 19), por lo que dotar al hombre de razón y libertad, más que dar cuenta de una contradicción a su proyecto, deja ver cuán particular es su plan para con este, “el hombre no debía ser dirigido por el instinto o sustentado e instruido por conocimientos innatos; antes bien, debía extraerlo todo de sí mismo” (Kant, 1994, p. 19), la razón posibilita al hombre elegir, y la libertad, que esta elección sea por él mismo. Es este el motivo por el cual el hombre es su propio fin último.

Llegamos por esta vía al problema de la educación. Dado que el hombre no se encuentra determinado a realizar el fin que la naturaleza le ha prescrito sino que ha de extraer este fin de sí mismo deduciéndolo de su propia razón, es menester que pase por la educación. Solo por medio de esta el hombre podrá comprender tal destino natural.

Para Kant el hombre no nace haciendo parte de la humanidad, “únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre. No es, sino lo que la educación le hace ser” (Kant, 1991, p. 31). Así, este participa de una doble condición: por un lado es un ser salvaje, por el otro, tiene la potencialidad para ser humano. La educación tiene entonces la misión de suprimir el salvajismo y procurar la humanidad.

Por la primera vía la educación se encarga de la disciplina que, posterior a los cuidados que son “las precauciones de los padres para que los niños no hagan un uso perjudicial de sus fuerzas” (Kant, 1991, p. 29), pretende quitar lo que de animal hay en el hombre, suprimiendo su inclinación natural a la libertad sin el uso de la razón. En esta medida la disciplina es la parte negativa de la educación. Por la segunda vía, se encarga de la instrucción que pretende depositar en el niño los logros alcanzados por las generaciones a él anteriores, por lo cual se entiende a esta como la parte positiva de la educación.

Dirá Kant que a los niños no se les lleva a la escuela en los primeros años de vida con la intención de que aprendan algo nuevo sino con la de “habituárles a permanecer tranquilos y a observar puntualmente lo que se les ordena, para que más adelante no se dejen dominar por sus caprichos momentáneos” (Kant, 1991, p. 30), el

momento de la instrucción o escolástica, viene después de que el niño logre dominar sus impulsos más animales. Para que la educación del ciudadano sea posible son necesarios estos dos momentos de iniciación. Del deficiente desarrollo de alguno de los momentos se tendrá como consecuencia o la necesidad o la barbarie: “El que no es ilustrado es necio, quien no es disciplinado es salvaje. La falta de disciplina es un mal mayor que la falta de cultura; ésta puede adquirirse más tarde, mientras que la barbarie no puede corregirse nunca” (Kant, 1991, p. 32).

Pero si bien la educación tiene el mérito de eliminar el salvajismo del hombre y disponerlo a recibir los logros de las generaciones pasadas, aun no tiene parte con lo que Kant reconoce como el *plan de la Naturaleza*.

Para Kant es un individuo formado quien logra actuar conforme *buenos fines*, quien es capaz de ver a la humanidad en cada uno de sus actos. Solo este principio—mismo que se encuentra en la base de su famoso imperativo categórico— es el que puede servir de criterio para dar cuenta del progreso del hombre a su fin último. En la medida en que el ciudadano que domestica sus impulsos y adquiere suficiencia de conocimientos no se encuentre en posesión de tal fin, no es posible hablar aún de una educación completa. A lo sumo podrá hablarse de un individuo físicamente formado, pero la educación integral deberá trascender este momento.

Kant definirá entonces un estadio más elevado de educación que la *física*, a saber, la educación *práctica*. Por práctico entiende Kant “todo lo que tiene relación con la libertad” (Kant, 1991, p. 45), pero una libertad que no puede ser entendida ya sin la razón. La *educación práctica* se trata de una libertad que no va en detrimento de la racionalidad, como la barbarie, y de una racionalidad que no va en detrimento de la libertad, como en la educación física.

Logrado el momento de educación escolástica, la *formación* comienza a procurar al individuo la *prudencia*, en donde este ya no tiene más un papel pasivo sino activo. La prudencia es el resultado del conocimiento de la regla y del juicio del individuo con respecto a ella, es este el momento donde convergen la razón y la libertad del individuo. Para Kant, el individuo es libre cuando logra su mayoría de edad, por la cual entiende la capacidad de juzgar por sí mismo: “*Seppure aude!* ¡Ten valor para servirte de tu propio entendimiento! Tal es el lema de la ilustración” (Kant, 2004, p. 83).

Ahora bien, un juicio puede ser necio o racional; el propio juicio al que apela Kant no se trata, por obvias razones, del primero sino del segundo. Si es racional debe considerar, en su formulación, a toda la humanidad; así, para que el juicio sea lo más objetivo posible debe ser sometido a reglas. Kant enuncia estas reglas como

los “deberes de la razón pura” en el § 40 de su *Crítica del juicio* siendo la primera “Pensar por sí mismo”, la segunda “Pensar en lugar de cualquier otro” y la tercera “Pensar siempre de acuerdo consigo mismo” (Kant, 2007, p. 235), y dice además: “La primera es la máxima del modo de pensar libre de prejuicios; la segunda, del extensivo; la tercera del *consecuente*” (Kant, 2007, p. 235). La primera es pues la máxima de la *Ilustración* misma, la época de los enciclopedistas franceses, de Lessing, Voltaire, Rousseau, del idealismo y el romanticismo alemán. Es la época donde la razón ponía al hombre en el centro del universo y en el fin de la historia; La segunda trata del *modo de pensar*, para hacer del juicio un uso conforme a fines “muestra [...] un hombre amplio en el modo de pensar, cuando puede apartarse de las condiciones privadas subjetivas del juicio, dentro de las cuales otros están como encerrados, y reflexiona sobre su juicio desde un *punto de vista universal*” (Kant, 2007, p. 235); y para la tercera dice que es la más difícil de las tres pues en ella convergen la primera y la segunda. Es allí donde el propio juicio incluye la propia ilustración y a la humanidad, y en esta medida, se torna *imperativo* de consecuencia. Finalmente sostendrá Kant: “La primera de estas máximas, es la máxima del entendimiento; la segunda, la del juicio; la tercera, la de la razón” (Kant, 2007, p. 236).

En la medida en que el propio juicio incluye a la humanidad, el ámbito de la prudencia conduce al de la *moralización*. Ya en este nivel, puede decirse que el individuo ha alcanzado a reconocer su fin último. Libertad y razón son, pues, para Kant, cualidades que posibilitan al hombre reconocer el fin que la *providencia* le ha asignado, pero que, al no estar determinado como las demás criaturas sobre la tierra, solo le es posible aprehender por medio de la educación.

A través de la *moralidad*, sostiene Kant, el hombre es realmente hombre, “adquiere un valor en relación con toda la especie humana” (Kant, 1991, p. 45). Es solo por la vía de la moralización que el individuo logra elevar su especie; sin embargo, mientras este estadio sea alcanzado solo por individuos particulares y no por la especie humana en su conjunto, lejos está la civilización, según los principios del idealismo kantiano, de alcanzar su destino.

Kant, en su optimismo cosmopolita, reconoce este hecho en innumerables ocasiones, a veces como un momento necesario para el progreso de la humanidad, a veces como un lamento por la condición de su época. Así, en la *Pedagogía* dirá: “Vivimos en un tiempo de disciplina, cultura y civilidad; pero aún no, en el de la moralización” (Kant, 1991, p. 39). En las *Ideas para una historia universal en clave cosmopolita*, el filósofo afirma: “Gracias al arte y la ciencia somos extraordinariamente

cultos. Estamos civilizados hasta la exageración en lo que atañe a todo tipo de cortesía social y a los buenos modales. Pero para considerarnos *moralizados* queda todavía mucho” (Kant, 1994, p. 26), y en *¿Qué es la ilustración?*, dice:

Si ahora nos preguntáramos ¿acaso vivimos actualmente en una época ilustrada? La respuesta sería: ¡No!, [...] Tal como están ahora las cosas todavía falta mucho para que los hombres, tomados en su conjunto, puedan llegar a ser capaces o estén ya en situación de utilizar su propio entendimiento, sin la guía de algún otro (Kant, 2004, p. 90).

Es por este motivo que el proyecto pedagógico kantiano cumple un papel protagónico en su idea cosmopolita de la historia. Para Kant la pedagogía, en fin de cuantas, no se encuentra al servicio del tiempo presente sino de un futuro mejor. La tarea de la educación es, pues, análoga para el individuo y la especie. La educación no se agota en el desarrollo de los gérmenes para el bien, con los que la providencia ha dotado al individuo, sino que tiene la misión de conducir a la humanidad hacia su perfección, “pues tras la educación está el gran secreto de la perfección de la naturaleza humana” (Kant, 1991, p. 32).

Referencias bibliográficas

- Kant, I. (1991). *Pedagogía*. Madrid: Ed. Akal.
- Kant, I. (1991a). *Antropología en sentido pragmático*. Madrid: Ed. Alianza.
- Kant, I. (1994). *Ideas para una historia universal en clave cosmopolita*. Madrid: Ed. Tecnos.
- Kant, I. (2000). *Lógica*. Madrid: Ed. Akal.
- Kant, I. (2004). *¿Qué es la ilustración?*. Madrid: Ed. Alianza.
- Kant, I. (2005). *Cómo orientarse en el pensar*. Buenos Aires: Ed. Quadrata.
- Kant, I. (2007). *Crítica del juicio*. Madrid: Ed. Austral.

Dialéctica de la formación en Hegel

Andrés Felipe Hurtado Blandón¹

Quien no se ha pensado a sí mismo no es libre.

La pedagogía es el arte de hacer éticos a los hombres.

G. W. F. Hegel

La época que vio nacer a los reconocidos movimientos, u orientaciones intelectuales, clásicos alemanes y con ellos, pero no necesariamente a causa de ellos, a las transformaciones políticas, sociales, culturales y económicas más importantes de la historia de la Alemania moderna cuenta, también entre sus logros, según Fichte (1984, p. 146), “el haber perfeccionado la formación (*Bildung*) en todos sus pasos”. Independientemente de que resulte cierta o no dicha afirmación, lo que sí es claro es que hasta aquella época, nunca el concepto de formación y los procesos, experiencias y aspectos más importantes relacionados con ella, habían logrado un grado de teorización y fundamentación filosófica tan amplios. Se sabe que entre algunos de los más destacados pensadores alemanes que sobre este asunto se preocuparon en aquella época, se cuenta a personajes como Goethe, Herder, Schiller, Wilhelm von Humboldt, Schleiermacher, Friedrich Schlegel, Kant, Fichte y fundamentalmente a Hegel, de quien dijo Gadamer (1993, p. 40), fue el que con más agudeza desarrolló lo que es la formación (*Bildung*).

El tratamiento, sentido y papel que estos autores dieron a las experiencias asociadas a la educación y formación del individuo² lo hicieron a la luz o sobre la base de sus más importantes teorías o sistemas de pensamiento. De ahí la riqueza, rigurosidad y amplitud semántica del concepto o de las consideraciones filosóficas y pedagógicas asociadas con él.

Sobre el concepto alemán *Bildung*, cuya acuñación fue lograda inicialmente por estos pensadores, se puede contar entre sus principales características y significados, lo siguiente:

1 Licenciado en filosofía, Universidad de Antioquia. Docente de cátedra, Instituto de Filosofía, Universidad de Antioquia, Colombia. E-mail: felipe77a@hotmail.com

2 En casos como Kant y Schiller no hay un uso restringido o diferenciado del neologismo *Bildung*. Se confunde en numerosas ocasiones con los términos *erziehung*, *kultur* y *ausbildung*.

- Una formación corporal, así como una evolución y desarrollo en crecimiento, según un ideal o tipo.
- Unas tendencias culturales que están determinadas en una cultura.
- Un hombre ilustrado que se encuentra en evolución de sus conocimientos según unas reglas.
- Un momento de completar la madurez individual y con ello adquirir mayor visión de intereses.
- Un cambio en un saber o educación escolar que pudiera facilitar el camino a una formación posterior.
- Una supervaloración de las formas sociales estimadas.
- Un cuidado de las buenas maneras, así como una propia especialización (Ipland, 1998, p. 33).

Además de estos aspectos, solo en apariencia heterogéneos, vale anotar su concepción filosófica más elaborada que supone o implica aquellos: *Bildung* como proceso social e integral de capacitación del individuo para su autodeterminación racional (Klafki, 1990) o para el alcance y ejercicio efectivo de una autonomía moral e intelectual (*Mündigkeit*, mayoría de edad kantiana). *Bildung* entendida como un proceso que, siguiendo a Vierhaus (2002), no se concibe ni se da al margen de los conceptos y formas fundamentales de libertad (*Freiheit*), la cultura (*Kultur*) y el espíritu (*Geist*) propios de la época, sino que más bien se encuentra en una relación esencial con ellos, y de ellos obtiene su fundamentación, significación y desarrollo.

En pocas palabras, puede decirse que *Bildung* consiste en el conjunto de procesos mediante los cuales el individuo (aunque valga anotar que el concepto también aplicó para la formación de la sociedad, el Estado, el espíritu y la humanidad en general) desarrolla plenamente sus potencialidades internas (Humboldt) o llega a ser lo que realmente es (Kant, Hegel). Se trata, en los términos más amplios y conocidos, de un proceso dialéctico-integral de ascensión del individuo desde la particularidad o inmediatez de su *ser, saber y hacer* hasta la universalidad histórico-racional (ciencias, artes, instituciones sociales, idea de libertad, Estado, etc.) en la cual puede llegar el individuo a realizarse y reconocerse en sociedad como lo que esencialmente es: un ser libre y racional.

Ahora bien, para el caso de Hegel, puede decirse que el uso que hace del concepto es, además de riguroso, bastante amplio —por lo que no se excluyen muchas

de las características anteriormente descritas—. Tal amplitud y rigurosidad es debida, solo por mencionarlo: (1) a los diversos enfoques desde los cuales Hegel aborda el concepto; (2) a la gran influencia que tuvieron sobre él las ideas filosóficas y políticas de sus contemporáneos, quienes asociaron a estas sus propias nociones pedagógicas; (3) a su gran interés y amplia experiencia en asuntos pedagógicos y docentes (Ginzo, 1998); y (4) a la alta presencia que tiene el concepto en la totalidad de su obra, principalmente en relación con su amplia filosofía del espíritu³. En suma, esto quiere decir, que el concepto o tema de *Bildung* en Hegel no debe ser tratado al margen de las principales coordenadas de su sistema filosófico (Ginzo, 1998; Vieweg, 2010); y en sentido inverso, podría aventurarse también la afirmación, que no podría desarrollarse aquí, de que dichas coordenadas tampoco deberían ser consideradas al margen de una significación y desarrollo esencialmente formativos.

Ahora bien, en atención al cometido de este texto, explicar las experiencias o proceso dialécticos asociados al concepto de formación del individuo en Hegel, se dividirá el tema en tres momentos. En el primero, se esbozará de manera breve y general los aspectos fundamentales del concepto de formación en el autor; en el segundo, se ahondará en su carácter dialéctico; y en el tercero, se señalarán algunos aspectos generales a partir de los cuales dicho concepto, en su sentido dialéctico y en relación con el presente, cobra gran importancia y pertinencia frente a problemas actuales de carácter pedagógico, político, social y cultural.

Momento primero: *Bildung* en Hegel

En primer lugar, cabe decir que Hegel parte de la consideración de que el hombre no es por naturaleza lo que debe ser, y por ello debe formarse⁴. Reconoce en él dos aspectos antropológicos esenciales: uno singular y otro universal; el primero refiere a los instintos, inclinaciones, sentimientos y pasiones: a lo meramente natural e inmediato en el hombre; el segundo aspecto, a su ser racional o a la capacidad de pensar, querer y actuar conforme a reglas y principios de carácter universal. Su deber para consigo, y el de sus protectores frente a él, consiste en adecuar su ser singular a su ser universal por vía de una capacitación para la autodeterminación

3 No se refiere aquí exclusivamente a la tercera parte de su *Enciclopedia de las ciencias filosóficas*, sino también a todas aquellas obras (la mayoría de las escritas por Hegel) que se inscriben en las temáticas abordadas por aquella.

4 Kant, en su *Pedagogía*, tiene una consideración semejante (muy acorde con Locke) al afirmar que sólo por la educación el hombre puede llegar a ser hombre, entiendo por hombre lo que, de acuerdo a sus facultades, está llamado por su razón a ser en cuanto ser libre y racional.

racional o, dicho de otro modo, su deber consiste en desarrollarse integralmente y ser capaz de reconocerse y reconocer a otros como sujetos autónomos y de derechos al interior de y conforme a la estructura racional de una sociedad o Estado.

La formación del individuo para Hegel tiene como fin último la *libertad*. Ésta es tanto presupuesto como meta genuina de toda educación y formación. Es presupuesto en tanto consideración antropológica inicial: el hombre es esencialmente un ser libre, una voluntad libre. Es objetivo o meta genuina en el sentido de que tal libertad esencial es apenas un impulso o tendencia natural, algo formal e indeterminado que necesita ser desarrollado por vía de una acción consciente y progresiva en sociedad: mediante procesos continuos experienciales de negación y superación (*Aufhebung*) de sí, en sus diversas relaciones consigo mismo y con los otros.

La realización progresiva de la libertad es el cometido de todo proceso de educación y formación para Hegel. La familia, la escuela, la sociedad y el Estado deben contribuir imperativamente con ello⁵. En consideración de su carácter *integral*, dicha realización se entiende como una mayor y mejor determinación de la voluntad, del pensamiento y de la acción del individuo. Tales procesos y experiencias de determinación son fundamental y necesariamente de carácter *dialéctico*, expresados en continuas experiencias de negación y superación de sí en relación consigo mismo, con la naturaleza y los otros individuos iguales a sí.

Momento segundo: Voluntad, autoconciencia y mediación

Los procesos formativos o experiencias de constante negación y superación de sí son de carácter, por un lado, individual y social; y por otro, teórico y práctico. Son de carácter individual, en el sentido en que depende del arbitrio y disposición de cada individuo efectuar y afrontar todas y cada una de las diversas experiencias que le permitirán alcanzar su libertad y autonomía; son de carácter social, en el sentido en que tanto su ser, como su vida y su libertad solo devienen reales al interior de una sociedad o comunidad organizada (Hegel, 1975), la cual interviene simultáneamente sobre su pensar, querer y actuar mediante la disciplina, la instrucción, y su reconocimiento como sujeto jurídico, racional y moral. La formación es también

5 La filosofía de la historia para Hegel representa el proceso formativo de la humanidad hacia la realización efectiva de la libertad. Cada época representa un grado de conciencia más determinado hacia la consecución de este fin. Sin embargo, no constituye en modo alguno una teleología sin más, sino que tal realización sigue dependiendo de la voluntad de las sociedades y sus individuos para corresponder con tal fin.

un proceso teórico, en dos sentidos: en cuanto incluye, por un lado, procesos de relación, categorización, significación y juicio en su inmersión y relación con el mundo cultural, social y humano; y por otro lado, en cuanto reflexión exhaustiva (filosófica) sobre la naturaleza y necesidad de los procesos implicados en cada experiencia significativa. Es un proceso práctico, también en dos sentidos, de una parte, implica un proceso de limitación o regulación de las acciones conforme a las normativas regentes —que el individuo aprenda a querer y actuar conforme a lo universal (Hegel, 1975; 1998) —, y de otra parte, implica una participación política y social *comprometida* con las necesidades e intereses de su comunidad racional o Estado, en los cuales deben estar a su vez incluidos y reconocidos los suyos.

Tales características de estas experiencias se corresponden esencialmente con la concepción integral de *autoconciencia* que tiene Hegel. Para él, la autoconciencia dista mucho de reducirse al pensamiento; es más bien una síntesis dialéctica de *pensar, querer y actuar*. No resulta difícil notarlo en su obra⁶. Basta considerar el capítulo dedicado a ella en la *Fenomenología del espíritu* para darse cuenta de tales características, aun cuando las mismas no alcancen su total desarrollo en dicho capítulo. El desarrollo de dichas facultades (pensar, querer y actuar) visto precisamente desde el punto de vista formativo de la formación del individuo, Hegel lo lleva a cabo individualmente alrededor de su obra; y sobre cada uno de ellos puede entrelazarse no solo una manera dialéctica de abordarlos sino la exposición misma de su carácter dialéctico. Así, por ejemplo, por lo que respecta al *pensar*, cabe resaltar la distinción que Hegel hace entre sentido común (*Menschenverstand*), entendimiento o pensamiento abstracto (*Verstand*) y razón o pensamiento especulativo (*Vernunft*). Siendo *razón* el nivel superior en cuanto supera las limitaciones de los niveles, formas de pensamiento, puntos de vista o perspectivas anteriores y alcanza a concebir las cosas según su concepto, esto es, según la totalidad de sus determinaciones. Esta dialéctica o proceso de desarrollo del pensar del individuo se corresponde claramente con lo que Hegel (1975; 1998) ha llamado formación teórica.

Ahora, en cuanto a la voluntad o *querer* del individuo, cobra profundo interés lo que algunos llaman la fenomenología de la voluntad (Cordúa, 1989) de Hegel⁷,

6 Véanse por ejemplo su *Fenomenología del espíritu* (1807) o la introducción a su *Filosofía del Derecho* (1821). De especial interés resultan, por supuesto, sus informes pedagógicos de la época de Núremberg (1808-1816).

7 El concepto de voluntad de Hegel es ampliamente abordado en la *Introducción a la filosofía del derecho*. No obstante, son también de enorme importancia para el caso su *Enciclopedia de las ciencias filosóficas*, los escritos de 1805-1806 publicados en castellano por el Fondo de Cultura Económica bajo el nombre de *Filosofía real II*, así como los apuntes de clase de la época de Núremberg (1808-1816).

desarrollada en varias de sus obras. Allí demuestra Hegel cómo la voluntad en sí (*an-sich*) o inmediata del individuo, en cuanto querer abstracto o indeterminado, es una voluntad que quiere la libertad incondicionalmente. No obstante, al enfrentar los múltiples obstáculos que le imponen tanto la naturaleza como las otras voluntades con las cuales comparte una esfera común (sociedad) para alcanzar su cometido, llega a comprender, progresivamente (dolorosamente)⁸, la serie de condiciones universales (leyes) que ella y toda otra voluntad deben cumplir, si quiere llegar a realizar efectivamente su libertad, y con ella, la totalidad de sus derechos. La voluntad, que mediante diversas experiencias (individuales y colectivas) llega a comprender y querer esto universal por su racionalidad y necesidad (y no por el placer que pueda proporcionar o el interés particular que represente), y en este universal se sabe incluso como queriéndose a sí misma (al optar por lo universal opta por sí misma), es para Hegel una *voluntad en y para sí*, una voluntad formada o una formación plena en su sentido práctico.

Al sentido *práctico* de la formación corresponde también una dialéctica del *hacer*⁹. Con la dialéctica del hacer se hace referencia específicamente al problema del reconocimiento (*Anerkennung*) en Hegel, el cual tiene también para él esencialmente un carácter formativo. La difícil exposición que lleva a cabo Hegel del concepto puro de reconocimiento en su *Fenomenología del espíritu*, es hecha precisamente en términos de un *hacer*; un *hacer de doble sentido* (1993) que vincula *imperativamente* a ambas autoconciencias, y no solo a una de ellas. Tal hacer de doble sentido (consigo mismo y con el otro) que ha de llevar al *reconocimiento recíproco* entre ellas, refiere tanto a los momentos como a las condiciones necesarias que van develándose progresiva e históricamente (como producto de las relaciones sociales) a partir de las cuales los individuos pueden llegar a garantizarse

8 Experimentar y comprender el carácter negativo que toda relación dialéctica conlleva, implica, si hay voluntad de superar tal estado, asumir el dolor del desgarramiento interior (ruptura con toda forma de identificación absolutizada) para determinarse o disponerse hacia una forma más racional o universal de actuar o concebir las cosas. La superación de cada experiencia negativa o dolorosa en el proceso de conocimiento del mundo y de sí mismo en relación con él y con otros individuos, marca el carácter dialéctico de la formación y vida de un individuo. Para el caso de la dialéctica de la voluntad, sus momentos de determinación progresiva (racional) o desarrollo se representan de la siguiente manera: Voluntad en sí (*an-sich*), voluntad para-sí (*für-sich*) y voluntad en y para sí (*an-und-für-sich*).

9 Aclaración: No se está afirmando que las dialécticas anteriores no puedan considerarse también como formas particulares de acción. Lo que aquí se entiende por hacer denota una experiencia particular o modos de existir de los individuos: diversas relaciones de asociación o determinación frente a otro igual a sí. Como se anotará al final, cada dialéctica implica procesos teóricos y prácticos de determinación, a la vez que resulta imposible hablar de ellas como dialécticas aisladas; por el contrario, pensar, querer y actuar son modos de ser y existir que se necesitan y determinan mutuamente.

unos a otros el respeto a sus vidas, a su libertad y a sus derechos. Para tal garantía se necesita, no obstante, una comprensión de la necesidad e importancia de dichas condiciones (dialéctica del pensar o formación teórica), así como una disposición (dialéctica del querer; formación práctica) para guiarse por los principios, leyes o normas que definen o sustentan tal garantía (esta garantía son las instituciones sociales: la familia, la sociedad y los poderes del Estado). La dialéctica del hacer refiere, dicho en otras palabras, a los diversos procesos de surgimiento, configuración y desarrollo de las relaciones intersubjetivas entre los individuos o al modo en que cada uno de ellos aprende a limitar sus acciones conforme a los principios que la misma intersubjetividad va develando como necesarios para hacer posible un *reconocimiento recíproco*.

Así pues, desde esta perspectiva integral, el individuo solo alcanza su formación como realización de su libertad mediante una *comprensión de y consecuencia con* la implicación y determinación mutua entre todos y cada uno de los elementos involucrados en dichos procesos experienciales y configurativos de sí mismo. Tal comprensión no es en modo alguno espontánea, ni el ceñimiento o plegamiento a principios y leyes racionales o universales un acto voluntario sin más. Por el contrario, exige sacrificios y esfuerzos en todos y cada uno de tales aspectos (de ahí el carácter doloroso o negativo). Visto por el lado del individuo en lo que se refiere a su formación e integridad, implica procesos de determinación en lo moral, en lo cognitivo, en lo estético y en lo práctico (Klafki, 1990); y por el lado de lo social, procesos de determinación y reconocimiento de acuerdo con cada uno de los roles que el individuo asuma en sociedad: como hijo, padre de familia, empleado, propietario, ciudadano, funcionario público, hombre, mujer, etc.

La formación en Hegel exige ante todo la experiencia de la mediación. Tal es, fundamentalmente, la dialéctica. Según los principios de la filosofía práctica hegeliana, la dialéctica implica un continuo salir de sí y retornar a sí más determinado o enriquecido en comparación con un estado anterior. La mediación tiene, para Hegel, dos sentidos: *mediación consigo* y *mediación con lo otro*; y un solo fin: la *reconciliación*. A su vez exige una concientización imprescindible: saber que hay una negatividad intrínseca a las cosas o el hecho de que todo está en constante devenir. Esto impone la necesidad de comprender el mundo y a sí mismo como en relación con él como un siendo o deviniendo; no como seres acabados, aunque sí sus posibilidades de realización y transformación determinadas histórica y materialmente. Por ello, la mediación, como quehacer dialéctico, no puede ser en principio más que negativa,

y para el individuo también dolorosa o incómoda: implica una crítica a sí mismo sin contemplaciones, una mejor determinación (limitación positiva) de sus deseos e intereses, una disposición permanente a la crítica de sí mismo, una revisión continua de los principios y fines de sus acciones, y una reestructuración frecuente de su identidad, conforme a lo que, según el marco amplio de necesidades éticas y de las facultades, derechos y libertades de sí mismo y de los demás, constituye lo que debería ser o lo que puede llegar a ser en cuanto hombre, esto es, en cuanto sujeto libre, racional, moral e histórico. La dialéctica del pensar, querer y hacer del individuo o, de otro modo, la *Bildung* como la entiende Hegel, explica de una manera integral los presupuestos antropológicos, los procesos experienciales de desarrollo, y los principios y fines (también dialécticos) a los que deben apuntar los individuos o conforme a los cuales deben actuar, en tanto y en cuanto libres.

Momento tercero: alcances de la propuesta hegeliana

Tanto en un sentido teórico como práctico, la experiencia de la mediación implica, entonces, un reconocimiento de la diferencia: ni el saber actual ni los principios de nuestras acciones tienen un carácter último o acabado frente a las cosas; en términos adomianos, siempre hay algo que escapa a todo proceso de pensamiento o identificación que debe ser reivindicado en su totalidad y según su derecho. La negatividad de las cosas radica, más que en su naturaleza, en la incompletud resultante de su concepción, esto es, en nuestra incapacidad de exponer plenamente su verdad. Tanto en sentido teórico como práctico, solo si lo otro o la diferencia es reconocido como esencial, lo uno puede reclamar su derecho a tal reconocimiento, también como algo esencial. Para Hegel todo pensamiento o acción contrario a ello es unilateral y en tal sentido limitado, esto es, no acorde con el concepto o verdad de las cosas.

En atención al presente, es decir, a la extraña coexistencia de dos extremos ontológicos *reificantes* que atraviesan todas las esferas de lo social, individual y humano, podría reivindicarse con todo derecho la actualidad y pertinencia de una propuesta formativa como la hegeliana. Grosso modo, dichos extremos a los que se puede anteponer una propuesta como esta son, de una parte, un individualismo exacerbado producto de la instauración y naturalización de un hábito de consumo desmedido, es decir, la personalidad del hombre devenida en usuario o el ideal de sí mismo en correspondencia con una lógica tal; de otra parte, un sistema ideológico

(político, económico y cultural) totalitario que opera bajo el marchamo de la reificación social y humana y que anula soterradamente toda forma de individualidad auténtica o toda posibilidad de autonomía. Frente a esto, se afirma entonces, la propuesta hegeliana de la formación, en el *sentido dialéctico e integral* expuesto, tiene mucho qué decir: no solo resulta teóricamente válida, sino ante todo prácticamente necesaria para hacer frente a las dificultades individuales y sociales que impiden alcanzar lo que, como producto de la modernidad, y específicamente bajo el concepto de *Bildung* expuesto, sería el fin de toda educación y formación humana, de la autonomía moral e intelectual del individuo o la capacitación para la autodeterminación racional. Por otro lado, sirve además para denunciar lo que, paradójicamente, está consignado ya en el actual sistema educativo colombiano: los fines de la educación expuestos en la Ley 115 de 1994 no solo resultan similares a los contemplados en el concepto/ideal de *Bildung* de los filósofos clásicos alemanes, sino que incluso, por supuesto solo mencionado, son más amplios y ambiciosos que los de esta. Considérense, por ejemplo, los siguientes fines:

1. El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos.
2. La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.
3. La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación (Ley General de Educación, 1994, Artículo 5).

Sin entrar en las descripciones que la escuela de Frankfurt y las corrientes pedagógicas críticas contemporáneas han desarrollado aguda y ampliamente acerca de las consecuencias sociales del capitalismo y las políticas neoliberales imperantes de las sociedades occidentales, resulta claro que al individualismo exacerbado y al totalitarismo camuflado de los gobiernos actuales debe oponerse una educación que

promueva en los individuos una actitud crítica constante frente al mundo y frente a sí mismos, un diálogo abierto, un compromiso con la verdad, un respeto por la diferencia o ánimo de reconocimiento y un sentido de pertenencia por la humanidad.

Esta concepción dialéctica de formación, de llevarse a cabo, esto es, de estar integrada en los procesos y espacios educativos actuales, cumpliría en el individuo y en la sociedad una función dialéctica; lo que implicaría procesos de ruptura con las identificaciones ideológicas actuales y un esfuerzo por la reivindicación de la diferencia o lo no-idéntico (lo discriminado, oprimido, silenciado, olvidado); implicaría, bajo el principio de la mediación, la conciencia de la negatividad y de las potencias internas y derechos sociales e inalienables del hombre; implicaría procesos de transformación en todos los niveles: individual y social, político y económico, moral y cultural. Su finalidad, que es la libertad, en su sentido negativo tomaría la forma de la emancipación (que no es suficiente) y posteriormente, conforme al sentido también positivo o especulativo de la dialéctica hegeliana, la forma de la acción ética, esto es, de la construcción de la libertad como un ideal viviente, real y social y no meramente como un bien interno e individual.

Más allá de Hegel, pero de acuerdo con los mismos principios expuestos de su filosofía, los procesos de construcción de lo ético, como proceso individual y social, tendrían que dar prioridad a las formas de participación e inclusión política. En ello se perfila una finalidad y potencial esencialmente democrático. La formación integral de los individuos (*Bildung*) y una democracia que garanticen mancomunadamente la realización efectiva de la libertad civil y humana constituyen fines genuinos del presente (no solo latinoamericano) a los que debería apuntarse y, en consecuencia, la necesidad acuciante de asumir el compromiso serio y conjunto de cumplir los propios retos: la superación programática y progresiva de la barbarie sustentada por el carácter alienante de la cultura, el carácter reificante del trabajo y la indiferencia social y política de los individuos.

Referencias bibliográficas

- Cordúa, C. (1989). *El mundo ético. Ensayos sobre la esfera del hombre en la filosofía de Hegel*. Barcelona: Anthropos.
- Fichte, J. G. (1984). *Discursos a la nación alemana* [traducción de A. Acosta y María Jesús Varela]. Buenos Aires: Orbis.
- Gadamer, H. G. (1993). *Verdad y Método I*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Ginzo, A. (1998). Hegel y el problema de la educación. En G. W. F. Hegel, (1998), *Escritos pedagógicos* [traducción e introducción de Arsenio Ginzo] (pp. 7-69). Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Hegel, G. W. F. (1975). *Principios de la filosofía del derecho* [traducción de Juan Luis Vermal]. Buenos Aires: Sudamericana.
- Hegel, G. W. F. (1993). *Fenomenología del espíritu* [traducción de Wenceslao Roces]. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hegel, G. W. F. (1998). *Escritos pedagógicos* [traducción e introducción de Arsenio Ginzo]. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Ipland, J. (1998). *El concepto de Bildung en el neohumanismo alemán*. Huelva: Hergué.
- Klafki, W. (1990). La importancia de las teorías clásicas de la educación para una concepción de la educación general hoy. *Revista de Educación*, 291, 105-127.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). Ley General de Educación.
- Pippin, R. (1997). Hegel, freedom, the Will. The Philosophy of Right (§§ 1-33). En G. W. F. Hegel, *Grundlinien der Philosophie des Rechts* [Ludwig Siep (ed.)] (pp. 31-55). Berlín: Akademie Verlag.
- Vierhaus, R. (2002). Formación (*Bildung*) [traducción de Juan Guillermo Gómez]. *Revista Educación y Pedagogía*, 16(33).
- Vieweg, K. (2010). Wer sich nicht gedacht hat, ist nicht frei. *Bildung und Freiheit in Hegels Grundlinien der Philosophie des Rechts*. En Eichenhofer, Eberhard & Klaus Vieweg, *Bildung zur Freiheit: Zeitdiagnose und Theorie im Anschluss an Hegel* (pp. 9-21). Würzburg: Königshaus & Neumann.

El carácter ético y político de la *Bildung* en Hegel

Edison Stephen Carvajal Sánchez¹

En este escrito deseo mostrar que la *Bildung* es la condición de posibilidad de la subjetividad soberana, la cual se constituye en la característica fundamental del ciudadano del Estado racional. Para exponer esto, partiré (en el primer apartado, “La *Bildung* como formación dialéctica del individuo singular”) de la concepción dialéctica de la formación del individuo que Hegel nos expone en el párrafo “La formación del individuo” que hace parte del prólogo de *Fenomenología del espíritu*. Y ello porque dicha concepción nos muestra la necesidad que tiene el sujeto de superar su perspectiva meramente singular para poder comprender, desde el concepto, lo real o lo verdadero. Luego, destacaré que dicha comprensión implica una apropiación de los contenidos culturales que le posibilitan al individuo establecer una armonía entre su parte sensible y racional, lo cual se manifiesta en la decisión ética de realizar una actividad que contribuya al bien general y, a la vez, genere satisfacción o goce personal. Esto último aparecerá en el segundo apartado, titulado “El carácter ético de la *Bildung*”, que pone de manifiesto el carácter social del ser humano. Después, diré que este desarrolla adecuadamente su personalidad dentro de un contexto cultural y político, que es para Hegel la idea del Estado racional que aparece en el texto *Principios de filosofía del derecho*. Dicho Estado es racional en la medida en que forma a sus ciudadanos con el fin de que puedan ejercer un control político compatible con el carácter bidireccional de las relaciones de poder que se desenvuelven dentro del marco institucional de dicho Estado. Por tanto, en el último apartado que se titula “El carácter político de la *Bildung*” se mostrará que el objetivo de la *Bildung* en Hegel es formar ciudadanos capaces de juzgar el orden político a partir de criterios objetivos que le permiten tomar distancia de leyes y costumbres irracionales.

¹ Licenciado en filosofía, Universidad de Antioquia. E-mail: edisonstephen@htomail.com

La *Bildung* como formación dialéctica del individuo singular

Desde Hegel se puede afirmar que la formación (*Bildung*) es un proceso que le posibilita al individuo reconocer todo saber universal como una manifestación del absoluto, en la medida en que dicha formación implica una acción cognoscitiva que distingue y relaciona intrínsecamente cada uno de los momentos que ha tenido que transitar el absoluto para devenir espíritu. De ahí que dicha acción cognoscitiva permita superar una visión abstracta del absoluto en cuanto le posibilita al individuo aprehenderlo bajo la forma del concepto o del saber concreto, el cual conserva las diversas formas en las que lo absoluto se ha realizado en el transcurso de la historia del pensamiento humano. Esto permite, según Hegel, identificar al absoluto con el espíritu del mundo que ha ido desentrañando y poniendo de manifiesto en cada una de dichas formas el contenido total de sí mismo que era capaz (Hegel, 2008). Es decir, para Hegel lo absoluto se hace terrenal a través de las distintas expresiones culturales que han aparecido en forma, por ejemplo, de arte, religión y filosofía, las cuales revelan el proceso en el que lo infinito (absoluto) se reconcilia con lo finito (ser humano) gracias al esfuerzo del pensamiento racional que reconoce dicha reconciliación como lo verdadero. Por eso, para Hegel lo absoluto no puede ser captado de manera inmediata ya que el saber concreto, a través del cual es aprehendido, refleja la naturaleza mediata del proceso a través del cual lo absoluto ha devenido espíritu. Por tanto, la impaciencia se convierte en el obstáculo de un proceso formativo, que como el hegeliano, no conoce atajos y obliga necesariamente al individuo a recorrer las fases de la formación del espíritu universal, el cual se manifiesta a través de los contenidos culturales que constituyen una tradición conceptual que, a su vez, configura el saber universal del espíritu.

Esta tradición conceptual se la apropia el sujeto que experimenta el devenir dialéctico de la formación del individuo particular, quien parte de un estado de inmediatez en donde el sujeto si bien conoce la cultura, en la medida en que ha interiorizado un idioma y unos hábitos sociales, cae en la arbitrariedad de juzgar lo real a partir de un criterio meramente subjetivo, el cual tiene que ser negado para que el individuo pueda devenir universal. Dicha negación, se da en el momento del extrañamiento, es decir, en el momento en que el individuo se relaciona con lo otro de sí y sale de sí mismo con el fin de configurar un conocimiento objetivo de la cosa. Sin embargo, es justamente el carácter universal de los contenidos culturales lo que hace que el

individuo, preso o encerrado en su punto de vista meramente subjetivo, los rechaza y se resista a aprehenderlos o apropiárselos. Sin embargo, esta resistencia muestra el carácter negativo de la *Bildung*, la cual no está libre de la oposición o de la lucha interna que el individuo tiene que padecer para poder elevarse y tomar conciencia de la unilateralidad de su punto de vista meramente singular. Por eso dice Hegel (2008) que la ciencia se presenta en sus relaciones con la autoconciencia inmediata como lo inverso a ésta y a renglón seguido continua diciendo que la ciencia tiene que encargarse de unificar ese elemento (es decir, la conciencia inmediata) con ella misma o tiene que hacer ver que le pertenece y de qué modo le pertenece. Para ello, el sujeto debe superar un punto de vista meramente subjetivo que no le permite ver la cosa desde una amplitud de miras, necesaria para asumirla desde sus múltiples determinaciones. Esto implica concebir la cosa desde un concepto de totalidad en la que cada parte es comprendida en relación con las otras, lo cual supone la identificación de relaciones de dependencia entre cada uno de los momentos del devenir que son recogidos en el concepto racional de lo real que aparece en el momento de la “negación de la negación”.

En esta perspectiva el individuo se reconoce en los contenidos culturales, los cuales, por ello, pierden su carácter meramente externo al brindarle los criterios objetivos que configuran su propio pensamiento. Dicho individuo, en cuanto conoce lo sustancial, es capaz de juzgar de manera constructiva el mundo que lo rodea al poder configurar juicios que superan la unilateralidad de una subjetividad abstracta, incapaz de ir más allá de la mera descalificación de lo dado. Por ello, desde Hegel (2008) la crítica sin criterios objetivos o sin un conocimiento profundo de la cosa que se juzga, se convierte en un acto insulso que hace descansar sobre el sentimiento lo que es un trabajo más que milenario de la razón y se ahorra todo el esfuerzo del conocimiento y de la comprensión racional que acompaña al concepto del pensamiento. Por tanto la crítica que se fundamenta en el conocimiento del saber universal, no hace abstracción siquiera del error al juzgarlo desde el marco de un concepto que comprende lo real o lo absoluto como una totalidad atravesada por relaciones de dependencia y de necesidad que hacen imprescindibles cada uno de los momentos que configuran el devenir de lo verdadero.

Por eso, podemos decir que la reconciliación del individuo con lo otro de sí, en el contexto de su formación, se da cuando él logra superar su punto de vista meramente singular al apropiarse de los contenidos culturales que aparecen dentro de un contexto institucional atravesado por relaciones de fuerza tanto económicas como

políticas. Estas relaciones de fuerza manifiestan intereses institucionales que determinan qué tanto acceso pueden tener los individuos a los saberes científicos, filosóficos, literarios y artísticos que no solo se limitan al desarrollo de las capacidades cognitivas sino también a progresos relacionados con lo afectivo y lo emocional, los cuales son fundamentales para una formación que busca que los seres humanos logren relacionar de manera armónica lo sensible y lo racional.

El carácter ético de la *Bildung* hegeliana

La armonía entre sensibilidad y razón es fundamental para comprender el interés ético de la *Bildung* hegeliana ya que dicha armonía es compatible con el propósito de Hegel de no suprimir los instintos. Y ello porque el objetivo de la formación es lograr que los individuos tomen conciencia de los mismos y los reconozcan como una parte fundamental de su propia naturaleza. Lo cual implica elevarlos de modo que se adecuen al carácter racional del ser humano que se asume a sí mismo como espíritu, es decir, como un ser racional que sabe que la mera arbitrariedad subjetivista hace imposible una convivencia en donde se desarrollen relaciones de reconocimiento mutuo. Por tanto, para Hegel (1998) el cuerpo y el espíritu son imprescindibles para la libertad real del hombre, pues según él la libertad del hombre respecto a los impulsos naturales no consiste en que no tenga ninguno y que por tanto intente evadirse de su naturaleza sino en que los reconozca en general como algo necesario y, por consiguiente, racional y de acuerdo con ello, los acate voluntariamente.

Esto se hace patente en la formación práctica, pues esta le enseña al individuo a moderarse en la satisfacción de sus impulsos naturales para que pueda conservar, por ejemplo, la salud, la cual es condición esencial para la utilización de las fuerzas espirituales con vistas al destino superior del hombre (Hegel, 1998). Este destino superior sería la profesión que cada individuo desempeña y que le permite asumir responsabilidades consigo mismo y los demás, en la medida en que es producto de una decisión objetiva. Sin embargo, en este punto “lo objetivo” no significa hacer abstracción de lo subjetivo ya que los afectos aparecen cuando el sujeto se pregunta por aquello que desea convertir en su profesión. Lo cual le da un carácter social a la decisión personal en la medida en que el hombre convierte su profesión totalmente en cosa suya (Hegel, 1998) cuando aprende a disfrutar y a gozar con una serie de actividades que no solo contribuyen al bienestar del individuo mismo sino que promueven, a su vez, el bien común. Lo cual significa que en el marco social en el

que el individuo actúa, este solo pueda satisfacer sus necesidades en la medida que satisface la de los demás. De ahí que el *telos* del individuo esté dirigido a contribuir y a fortalecer una vida universal que implica convivencia con los otros dentro de una comunidad ético-política.

El carácter político de la *Bildung*

En la comunidad ético-política se configura la unidad entre los deberes (leyes, costumbres e instituciones) con la subjetividad individual. La primera remite a las instituciones que se han concretado históricamente y que permiten que el individuo alcance su libertad. Para ello el sujeto obedece a un sistema de leyes, costumbres e instituciones que lo limitan en cuanto ser natural. Pero dicha limitación no es vista como algo malo pues el individuo acata la norma porque la reconoce como la condición de posibilidad de su realización personal y cívica. Por ello, para Hegel la subjetividad solo puede devenir concreta por medio de la sustancia ética que se manifiesta a través de los deberes y costumbres de la comunidad.

Los primeros, es decir los deberes, se manifiestan en las leyes del estado que, según Hegel, deben ser publicados o puestos a disposición del juicio crítico de todo sujeto que desee conocerlos, pues de este modo el individuo puede poner en relación sus deberes institucionales con sus derechos subjetivos de dar su asentimiento a lo que considere racional. Dicha relación entre lo objetivo y lo subjetivo implica que el Estado, en cuanto organización de los diferentes poderes que lo constituyen, debe caracterizarse por un gobierno que ejerce el poder en función del interés común, lo cual, a su vez, debe ser reconocido por el individuo en cuanto este comprende la función que cada parte, es decir, cada poder o magistratura (legislativo, gubernativo y del monarca) cumple dentro del todo. De ahí que el individuo juzgue el Estado desde una perspectiva orgánica que le posibilita reconocer que cada magistratura solo obtiene sentido en relación con las otras, es decir, en la medida en que comprende que de la unidad de las partes (magistraturas) depende la subsistencia del todo (Estado). Por eso Hegel considera que los poderes no pueden ser independientes uno del otro pues cada uno está presente en el otro de modo tal que entre estos se generan contrapesos y balances que no generan dispersiones sino una unidad fundamentada en la dependencia mutua. Y ello porque la representación de la llamada independencia de poderes lleva en sí el error fundamental de que los poderes deben limitarse mutuamente. Con esta independencia se elimina la unidad del estado,

que es lo que hay que buscar (Hegel, 1999). Sin embargo, esta dependencia mutua solo es posible gracias al ordenamiento de los poderes realizado en la constitución la cual hace posible la soberanía interior.

Esta soberanía interior orienta un ejercicio de la autoridad que, en lugar de coaccionar o restringir las libertades individuales, las fomenta con el fin de que la soberanía se ejerza de manera bidireccional. Es decir, de arriba (Estado) hacia abajo (individuo) pero también de abajo hacia arriba, lo cual es posible cuando el Estado brinda todas las condiciones materiales y espirituales que le permiten al individuo devenir ciudadano. De este modo aquel tendrá todas las condiciones para ejercer un control político serio y riguroso que solo es posible en cuanto dichas condiciones permitan el desarrollo de una subjetividad soberana que, desde Hegel, es el mejor antídoto contra toda tiranía o dictadura pues le permite al individuo ejercer una opinión culta capaz de distinguir al buen gobernante del demagogo o manipulador de masas. De ahí que él indica que lo que realmente tiene validez en el Estado debe acontecer por supuesto de un modo orgánico, y esto es lo que ocurre en la constitución; [...] Actualmente, lo que rige no se impone ya por la fuerza, sino, en pequeña medida, por el hábito y la costumbre, y sobre todo gracias a conocimientos y razones (Hegel, 1999).

Por tanto, el fin último de la *Bildung* en Hegel consiste en la formación de ciudadanos capaces de confrontar con razones y motivos a los distintos sectores del poder público, cuando estos tomen decisiones sobre políticas públicas que afecten negativamente a la gran mayoría de la población o irrespete el derecho de las minorías. Lo cual sucede en el momento en que el Estado, en lugar de ser racional, se convierte en una instancia autoritaria que determina la dignidad humana a partir de criterios meramente particulares como la raza, la religión o la clase social. Cuando esto sucede el Estado deja de ser racional ya que comete la injusticia de negarle a ciertos individuos o sectores de la población las condiciones necesarias para el desarrollo de todas sus potencialidades humanas. Por consiguiente, dicho desarrollo solo puede concretarse en un individuo que, gracias a su formación, reconoce su propia dignidad humana, lo cual implica tomar conciencia de sus derechos individuales y colectivos así como de sus deberes para consigo mismo y los demás. Cuando esto sucede el individuo puede juzgar lo real a partir de un criterio racional que le permite asumir una posición crítica respecto a un orden social dado que le niega las condiciones para poder configurarse como un sujeto capaz de exigir sus derechos y de cumplir sus deberes como ciudadano.

Conclusión

El carácter ético y político de la *Bildung* en Hegel tiene como fin la configuración de ciudadanos capaces de ejercer un control político a través de una opinión culta que nace de una comprensión racional de lo real. Sin embargo, dicha comprensión implica un orden institucional que garantiza una formación que les permita a los individuos insertarse constructivamente dentro del orden social, en la medida en que estos logran desarrollar todas sus potencialidades mediante la apropiación de los contenidos culturales que la humanidad ha logrado configurar a través de la historia. De ahí que dicha apropiación tenga como propósito ampliar la perspectiva de los individuos para que estos tengan la posibilidad de configurar criterios que les permitan juzgar la racionalidad no solo de sus decisiones individuales sino también del orden social y político que los mediatiza en cuanto seres sociales. Por eso el interés ético y político de la *Bildung* emana del reconocimiento (por parte de Hegel) de que el bienestar y desarrollo de todas las potencialidades humanas no es un asunto meramente individual sino también político. Y ello porque la *Bildung* depende de un orden social racional, es decir, que funcione orgánicamente con el fin de brindarles a todos los individuos las condiciones materiales y espirituales que les permita devenir ciudadanos libres en sí y para sí.

Referencias bibliográficas

- Hegel, G. W. (1999). *Principios de la filosofía del derecho*. España: Edhasa.
- Hegel, G. W. (2008). La formación del individuo. En G. W. Hegel (Ed.), *Fenomenología del espíritu* (pp. 21-25). México: Fondo de cultura económica.
- Hegel, G. W. (1998). *Escritos pedagógicos*. México: fondo de cultura económica.

Friedrich Schlegel y la *Bildung* Alemana: la idea de formación como romantización del mundo

Wiston A. Giraldo M.¹

En el presente trabajo, como ya bien se podría entrever por el título, se rastreará el concepto de *Bildung* en algunos de los textos del poeta y pensador alemán Friedrich Schlegel, con el propósito de mostrar el particular tratamiento que este autor le dio a dicho concepto dentro del tan conocido y polémico movimiento literario y filosófico del Romanticismo.

Para poder llevar a cabo nuestra investigación, nos serviremos aquí, en lo que respecta a la propia producción intelectual escrita de nuestro autor, de tres de sus textos más representativos, que, en orden cronológico, son: *Lucinda, sobre la filosofía* y *Diálogo sobre la poesía*², que, según la opinión de muchos eruditos y expertos en el tema, constituyen sus obras más importantes. Para el estudio de algunos asuntos capitales de su pensamiento, y como bibliografía secundaria, recurriremos aquí a algunos de los textos del señor Diego Sánchez Meca, quien ha hecho varios estudios relevantes sobre la obra de este autor, los cuales nos pueden ser de gran utilidad a la hora de aclarar dudas y precisar conceptos.

Por otro lado, y en lo que tiene que ver con el orden expositivo de este trabajo, hemos optado por dividir este escrito en seis apartados o seis momentos distintos, con el fin de alcanzar así una mayor claridad en nuestra exposición. Así pues, en primer lugar, haremos aquí una breve alusión al momento histórico de nuestro autor y a la polémica que este sostuvo con algunos de sus contemporáneos; pasando luego, en segundo, tercer, cuarto y quinto lugar a tratar algunos de los conceptos más importantes del pensamiento schlegeliano, como lo son, en su respectivo orden expositivo: la *ironía* (la ironía como mixtura y la ironía como libertad), el *ingenio* y el *amor* los cuales nos podrán aportar algunos elementos básicos para la comprensión del concepto de *Bildung* en nuestro autor; ya por último, y en sexto lugar, en concatenación con los anteriores apartados, expondremos lo que para nosotros podría ser una posible interpretación del concepto de *Bildung* en Friedrich Schlegel.

1 Licenciado en filosofía, Universidad de Antioquia. Correo electrónico: wigimos@yahoo.es

2 Al respecto nos dice el profesor Domínguez (2009) que el texto de Schlegel de 1800, *Diálogo sobre la poesía*, “[...] puede considerarse el documento que compendia el significado de la sensibilidad y el gusto nuevo del romanticismo, frente al espíritu dieciochesco, de tradición racionalista y de gusto clasicista” (pp. 46-58).

La época de Friedrich Schlegel

En los estudios del primer Romanticismo alemán, es casi una referencia obligada traer a colación o hacer alguna mención a la polémica que Schlegel sostuvo con algunos de sus contemporáneos, entre los que suele destacarse a Hegel, Schelling y Schleiermacher³. Sin embargo, también se alude con frecuencia, dentro de dichos estudios, a la cercana y estrecha amistad que este sostuvo con grandes figuras como Novalis, Fichte, Schiller, Herder y Goethe, entre otros. Así pues, si se tiene en cuenta esta pléyade de pensadores, tanto amigos como adversarios suyos, es necesario decir que la época de Friedrich Schlegel fue, en términos espirituales e intelectuales, una gran época. Con cada una de estas figuras filosóficas y genios poéticos que interactuaron con Schlegel se podría hacer, a grandes rasgos, una cartografía exacta sobre la vida intelectual y espiritual de la época.

Nacido en la última treintena del siglo XVIII y fallecido en la primera treintena del siglo XIX, Friedrich Schlegel coincidió con el periodo de tiempo que comúnmente se conoce en la historia como la Ilustración alemana (que va desde la segunda mitad del siglo XVIII hasta principios del siglo XIX), por lo que se podría decir, en sentido metafórico, que la Ilustración alemana nació y murió con Friedrich Schlegel. Tal vez por una ironía del destino, al genio irónico, amante del *bellísimo caos*, quien con tanto ahínco se opuso a todo orden impuesto por la razón razonante, le correspondió vivir en la época de la razón ilustrada instrumental; lo que le acarreó por supuesto la incomprensión y el rechazo de muchos de sus coetáneos, que con desconfianza veían en él, tanto por su modo de vida extravagante como por sus revolucionarios escritos, la negación de las creencias y de los más altos valores burgueses de la época (Schlegel, 1994, p. 10).

En una época en la que se había erigido a la razón como juez y fuerza ordenadora de todo lo existente, la acusación más grave que se podía hacer a una institución, a un movimiento intelectual o a un pensador independiente era la de irracionalidad (Schlegel, 1994, p. 10). Quien fuese tildado de irracional tendría que llevar marcada en su frente la mácula imborrable de la mediocridad y la ignorancia, que lo señalaría como un gran peligro contra las verdades perennes e inamovibles de la razón, que impulsaban el desarrollo y el progreso de toda la humanidad. El joven Schlegel llevó

3 Chaves (2009) nos dice al respecto que “en cualquier caso, contemporáneos suyos tales como Hegel (sobre todo), Schelling y Schleiermacher coincidieron en negar a sus trabajos filosóficos el rigor y la profundidad para ser dignos de su consideración” (p. 2).

esta marca indeleble en su frente durante toda su vida, al ser etiquetado por algunas personalidades de su tiempo, entre las que se encuentra Hegel, como un pensador irracional. Razón por la cual fue condenado al ostracismo por gran parte de la intelectualidad de la época, que lo miró con recelo y menosprecio por el solo hecho de haber proclamado la práctica del amor como religión⁴ y el conocimiento poético “[...] como experiencia paradójica de la verdad abierta a la dimensión imaginaria de lo posible” (Sánchez, 1993, p. 85). Es decir, por el solo hecho de haber elevado el amor al nivel de la religión y la poesía a la categoría de conocimiento.

Es precisamente en esta forma de concebir la poesía y la religión, en la que se muestra más acentuadamente la diferencia entre el pensamiento de Schlegel y los demás pensadores de su tiempo. Pues, lo que este pretendía no era simplemente, como muy bien lo han señalado ya varios intérpretes de su obra, equiparar el amor a la religión o la poesía al conocimiento en cuanto tal o, dicho en otras palabras, no trataba meramente de darle un significado religioso al amor o de darle un fundamento racional a la poesía, sino que, más bien, este pretendía estatuir el amor como única religión y la poesía como el único conocimiento verdadero sobre el mundo y la realidad. Es por esto que se podría decir, sin miedo a exagerar, que Schlegel estableció una nueva forma de concebir el mundo y la realidad, que se apartaba total y radicalmente de los parámetros establecidos por el pensamiento ilustrado que prevaleció en su época, en el cual se había erguido a la razón como fundamento de la historia, la religión y el conocimiento⁵.

En suma, se podría decir que lo que hizo que el pensamiento de Schlegel causara tanto repudio entre sus coetáneos no fue tanto, como lo quisieron hacer ver en su momento algunos pensadores de la época (en especial Hegel), el que de verdad se pensara que a sus trabajos filosóficos les faltaba el rigor y la profundidad como para ser dignos de su consideración, sino que lo que suscitó toda esta repulsión hacia su obra habría sido, más bien, el recelo desatado por el surgimiento de una nueva forma

4 Schlegel (1994) alude a este tipo de religión cuando en *Diálogo sobre la poesía* nos dice: que “...si bien es verdad que aquello que habitualmente se llama religión me parece uno de los fenómenos mayores y más asombrosos, no obstante sólo puede considerarse religión en estricto sentido cuando se piensa, se componen versos (*dichten*) y se vive de acuerdo con lo divino, cuando se está lleno de Dios; cuando un soplo de devoción y de entusiasmo se halla difundido por todo nuestro ser; cuando ya no se hace nada por deber, sino todo por amor, simplemente porque se quiere, y cuando sólo se quiere porque Dios lo dice, Dios en nosotros” (p.78).

5 Al respecto nos dice el profesor Sánchez Meca (1993), que en un sentido más general el *anonadamiento del orden* al cual se refiere constantemente Schlegel en su obra, representa la “[...] rebelión contra el sistema de la razón instrumental burocrática, contra el que se trata de movilizar la desestabilizadora y caotizante afectividad de la poesía [...]”, (pp. 75-76).

de pensamiento, más creativo y fecundo; que a la vista de los pensadores ilustrados amenazaba con socavar las bases establecidas por la razón, o mejor, que ante las narices de estos se les presentaba como una nueva tendencia de pensamiento, esto es, como una nueva forma de expresar la totalidad, en la que reinaban el caos y el desorden, o dicho en pocas palabras, como un nuevo proyecto intelectual que se oponía total y radicalmente al proyecto ilustrado (Sánchez, 1993).

Así pues, podríamos terminar este primer apartado trayendo a colación aquí las atinadas palabras del profesor Sánchez (1993), cuando analizando este mismo problema nos dice que con el pensamiento schlegeliano se inauguraba “[...] una nueva concepción de lo moderno” (p. 76)⁶, es decir, que con Schlegel se presenta una

[...] concepción alternativa de lo moderno en la que la aventura, el riesgo, el experimento vaporizan el yo habitual y sitúan al sujeto en la tensión de una identidad constituida siempre por lo otro; perspectiva de un mundo plural y cambiante en el que del otro y de lo otro se hace la experiencia de sus continuas transformaciones, mientras también el yo cambia con lo otro y se reconoce solo en la intensidad de la transformación (Sánchez, 1993, p. 84).

La ironía schlegeliana: una mixtura entre filosofía y poesía

Como es sabido, fue Schlegel el primero entre los románticos en tratar de manera detallada el concepto de *ironía*. Y aunque muchos filósofos antes y después de él se hayan referido también a la ironía, se dice, sin embargo, que fue este el que trató con más profundidad y llevo más lejos dicho concepto.

En primera instancia, podríamos decir, entonces, adhiriéndonos a la opinión que resalta las novedades y bondades del concepto schlegeliano de ironía, que el rigor que tiene dicho concepto en Schlegel se debe a que en él este adquiere un carácter más filosófico y poético que en cualquier otro autor, sin dejar de ser por ello, a la misma vez, una figura estética y literaria. Dicho de otro modo, lo que hace que la

6 Analizando el cambio de cosmovisión que se dio con el pensamiento schlegeliano y la verdadera importancia de este, nos dice el profesor Sánchez (1993) que la “[...] rememoración de los antiguos dioses tampoco significa aquí la evocación nostálgica de una riqueza simbólica y poética radicada en la remota lejanía del mundo antiguo. Inaugura, en realidad, una nueva concepción de lo moderno” (p. 76, énfasis añadido).

ironía schlegeliana se diferencie de las otras formas de ironía acuñadas por otros autores, es que esta se presente en Schlegel como una mezcla, por decirlo de alguna manera, de filosofía y poesía, es decir, el que dicho concepto se nos presente dentro de su “sistema” de pensamiento, como una mixtura de filosofía y poesía⁷. Schlegel (1994) mismo señala que “la filosofía es la auténtica patria de la ironía [...]” (p. 53), lo cual es ya, de por sí, bastante significativo, puesto que nos muestra, por un lado, la relación entre filosofía y poesía en cuanto el poeta como ironista, por decirlo de alguna manera, habita el mundo filosófica y poéticamente; y, por el otro, enfatiza la importancia de la ironía en cuanto puede ser considerada, por su estrecha relación con la filosofía, otra forma de conocimiento⁸.

Por otra parte, con el ánimo de resaltar aún más el *carácter filosófico* del concepto schlegeliano de ironía, podríamos también mencionar la estrecha relación que hay entre este concepto y la filosofía fichteana, pues, como es sabido, Schlegel se sirvió de algunos planteamientos filosóficos de Fichte para desarrollar este concepto (y más específicamente del concepto del yo absoluto). De ahí que siempre que se aluda a la ironía, se tenga también que hacer alguna referencia a la filosofía fichteana, como fuente primordial de donde bebió Schlegel muchos de los elementos teóricos que le habrían permitido después desarrollar este concepto. Schlegel reconoce dicha influencia cuando en *Sobre la filosofía* deja ver ya su gran admiración por este filósofo alemán, y afirma: “[...] Fichte es, con todas las fuerzas de su ser, filósofo y, por actitud y carácter, es también para nuestra época el modelo y representante de la especie de los filósofos [...]” (1994, p. 90); palabras estas que dejan ver ya entre líneas el gran influjo que pudo haber tenido la filosofía fichteana sobre el pensamiento de Schlegel.

Así pues, tanto simpatizantes como detractores suyos son del parecer de que una de las novedades del pensamiento de Schlegel es la de haberse servido de la filosofía fichteana para sus fines artísticos o estéticos, o dicho en otras palabras, el de haber combinado magistralmente algunos conceptos del idealismo alemán con elementos poéticos. Al respecto nos dice Biemel:

7 Si bien se podría argüir aquí que un ejemplo de una ironía filosófica es la ironía socrática, no obstante, no se debe pasar por alto que, si bien la ironía socrática es filosófica no es en estricto sentido una ironía poética, esto es, no tiene un contenido poético ni se mezcla con la poesía.

8 Somos aquí del mismo parecer del profesor Sánchez (1999), para quien, “que la patria de la ironía sea la filosofía, es, en el lenguaje de Schlegel, un modo de indicar que, para él, la ironía es también un modo de conocimiento” (p. 97).

El autodesprenderse del pensamiento para comprenderse luego a sí mismo, el despojarse de sí mismo que realiza el saber para, a través de este despojarse y desde él mismo, volver a su autoposesión, son, a nuestro entender, lo que sirvió de modelo filosófico a la ironía romántica entendida como acto infinito. A la base de la ironía romántica que postula el elevarse sobre sí mismo, la autocreación y la autoaniquilación, la fusión de los contrarios, está la visión fichteana del saber que vuelve sobre sí mismo en una reflexión surgida de la libertad (1962, p. 41).

Ahora bien, vale la pena aclarar en este punto que, si bien el concepto de ironía de Schlegel retoma varios elementos de la filosofía fichteana en particular y de la filosofía alemana en general (los conceptos de yo, reflexión, incondicionado y absoluto, lo que Biemel corrobora)⁹, este no debe reducirse, por ello, completamente a dichos elementos. Sino que, ha de interpretarse, más bien, como un esfuerzo por transponer los conceptos filosóficos del idealismo alemán a la vida inmediata o, dicho de otra manera, como una nueva forma de filosofía poética o de “[...] especulación poética” (Schlegel, 1994, p. 62).

En suma, podríamos decir, entonces, para terminar este primer acercamiento o caracterización del concepto de ironía, que la ironía es el elemento a través del cual se vinculan dentro del sistema de pensamiento schlegeliano filosofía y poesía, pues, la ironía schlegeliana es tanto especulación filosófica como creación poética. En ella se mezclan lo ideal y lo real, esto es, el sempiterno anhelo de infinitud y la conciencia de nuestra limitada particularidad.

La ironía como libertad

De esta mezcla de filosofía y poesía surge, pues, la ironía romántica como actitud humana o ethos, que, en cuanto hija de la filosofía es reflexión sobre lo absoluto, y que, en cuanto hija de la poesía, es sentimiento puro (que en los románticos es también un modo de conocimiento) que trata de superar lo finito por medio de la creación artística. Según esto, debemos imaginar al sujeto romántico como un hombre finito consciente de sus propias limitaciones, y cuya única meta es, por tanto, la aproximación a lo infinito. El ironista schlegeliano se nos presenta así

9 Para Biemel (1962) conceptos de la filosofía alemana como “[...] Yo, Reflexión, Incondicionado, Absoluto fueron asimilados por el romanticismo temprano y dieron lugar a la concepción de la ironía romántica” (pp. 46-47).

como un hombre que anhela lo infinito y lo absoluto porque se ha dado cuenta (por medio de la reflexión poética) que está inmerso en un mundo lleno de finitud y contingencia; pues, solo quien es consciente de que carece de algo, puede anhelar para sí aquello de lo que carece; y solo quien carece de lo infinito y es consciente de ello puede anhelar para sí lo infinito. O dicho en las breves y claras palabras de Biemel (1962): “el artista se comprende a sí mismo como sujeto finito que aspira a alcanzar lo infinito” (p. 42).

Y es precisamente esta aspiración al infinito, esta necesidad de superar la contingencia y la finitud del mundo, lo que lleva al ironista a poner en cuestión todo lo que se le presenta en un momento determinado como real y verdadero, esto es, todo lo que se le presenta como acabado, terminado o condicionado. Pues, para el ironista romántico, es necesario superar lo condicionado, que como cosificación del mundo y de la vida¹⁰, como explicación y representación de las cosas y de todo cuanto existe, es siempre algo limitado que no nos deja acceder a lo infinito, a saber, a lo incondicionado, a lo no-cosa o indeterminado que está más allá de lo medible y cuantificable.

No obstante, para poder superar lo condicionado y acceder así a lo incondicionado, al ironista romántico no le es suficiente solo elevarse por encima de los objetos y las limitaciones que le presenta el mundo material en el que vive, sino que ha de ser capaz de elevarse, además, incluso por encima de sí mismo; puesto que, según Schlegel (1994), la ironía “[...] es la disposición de ánimo que todo lo abarca y que se eleva infinitamente por encima de todo lo condicionado, incluso sobre el arte, la virtud o la genialidad propios [...]” (p. 53).

Así las cosas, la ironía schlegeliana sería, entonces, antes que nada, una forma de vida o, lo que es lo mismo, “[...] una forma del comportamiento del hombre frente a las cosas, frente a los demás hombres y frente a sí mismo” (Biemel, 1962, p. 35), es decir, como ya se mencionó anteriormente, un sentimiento o una experiencia vital, que tiene que ver con todas las esferas de lo humano, y no simplemente con lo artístico y lo cognitivo¹¹. Así pues, el ironista romántico, ha de ser no solo un

10 Diego Sánchez (1999) nos dice al respecto que “condicionar (*bedingen*) es la operación por la cual algo se hace cosa (*Ding*). Condicionado (*bedinget*) es, por tanto, lo que ha sido hecho cosa, mientras que una cosa incondicionada (*ein unbedingtes Ding*) es algo impensable, una no-cosa (por ejemplo, el yo absoluto en el pensamiento de Fichte)” (p. 94).

11 Somos aquí de la misma opinión de Sánchez para quien “[...] esa intención romántica de elevar el pensamiento por encima de su reducción a órgano de dominio y de instrumentalización del mundo, desliga abiertamente la reflexión respecto de la tradicional dimensión cognoscitiva y constrictiva de un discurso que se autoconcibe y se autopropone como discurso de la verdad” (1999, p. 113).

crítico frente al mundo que habita y frente a las costumbres de la cultura en la que vive, sino que también ha de ser, ante todo, un crítico de sí mismo, esto es, un crítico de su propia forma de interpretar el mundo y la vida. Lo que quiere decir, en pocas palabras, que el ironista ha de tomar distancia tanto del mundo que lo circunda, así como de su propia obra y de sí mismo.

Es este distanciarse de las cosas y de sí mismo que caracteriza al ironista schlegeliano, este elevarse por encima de lo condicionado para acceder así a lo incondicionado, que como ya se dijo, no debe ser visto como un mero método de investigación, sino más bien como una tendencia natural del poeta romántico hacia lo infinito, que se ve reflejado en un modo de vida o actitud; como decíamos lo que, precisamente, le posibilita al ironista romántico aproximarse cada vez más a la libertad como horizonte que guía su existir.

Ahora bien, para comprender un poco más cómo es que este elevarse por encima de (o este distanciarse de) se relaciona con el concepto de libertad como correlato necesario de la ironía, en tanto el ironista tiene como fin último la libertad, quizás sería conveniente traer aquí a colación el concepto schlegeliano de autolimitación; el cual nos puede ayudar a aclarar esta equivalencia entre ironía y libertad, a la que, pese al título de este apartado, solo nos hemos referido aquí implícitamente.

En lo concerniente al concepto de autolimitación y su relación con la libertad, podríamos mencionar aquí el fragmento 28 en el que Schlegel (1994) da una sucinta pero significativa definición; allí nos dice que la autolimitación es “[...] un resultado de la creación y la destrucción de sí mismo” (p. 50). De acuerdo con esto, y en conjunción con lo dicho anteriormente, el sujeto de la ironía romántica no solo ha de ser capaz de crear y destruir su propia obra artística, sino que, además de esto, ha de ser capaz también de crearse y destruirse a sí mismo, esto es, ha de ser capaz de tomar distancia de sus propias reflexiones y su propia concepción de mundo (que puede entenderse también como la capacidad de elevarse por encima de sus propias creencias y sus propios prejuicios). Tarea esta nada fácil, si se tiene en cuenta la tendencia natural que hay en todos los hombres de enamorarse de sus propias opiniones y de defender a muerte sus propias convicciones. Así pues, para poder autolimitarse, esto es, para poder tomar distancia de sí mismo y poder elevarse así por encima de sus propias convicciones u opiniones, el ironista ha de servirse entonces de la reflexión, la cual le posibilita la autoconciencia, que no es otra cosa que el ejercicio reflexivo por medio del cual la inteligencia se hace consciente de su propio obrar (como sucede, por ejemplo, en el yo absoluto fichteano).

Así pues, esta autolimitación, puede ser entendida también como un acto reflexivo por medio del cual el sujeto ironista se autocrea y autodestruye, tratando de liberarse de esta manera de sí mismo. La autolimitación sería, pues, por decirlo de alguna manera, reflexión poética que tiende a la libertad por medio de la autocreación y la autodestrucción; pues, dentro del pensamiento schlegeliano la libertad —que por lo demás tiene un papel fundamental dentro de éste— no tiene única y exclusivamente que ver con poderse uno liberar de las coacciones exteriores que le impone el contexto sociocultural en el que vive; sino que tiene que ver más (no conformándose con esta primera forma de libertad) con el poderse uno liberar de sí mismo.

De este mismo parecer es Biemel (1962), quien nos dice al respecto, al referirse también a los conceptos de autolimitación, reflexión y libertad en Schlegel, que “la reflexión es lo propio de esta libertad entendida como constante liberación de uno mismo” (p. 36). De manera que, según esto, la libertad schlegeliana no sería como la libertad kantiana, la mera capacidad para obrar o determinarse según las leyes de nuestra propia razón, sino que, yendo más allá, sería más bien, formulada en términos kantianos, la capacidad de liberarse uno continuamente de las propias leyes que uno se ha dado a sí mismo. Lo que, en nuestra opinión, aunque suene utópico, sería para nosotros la verdadera libertad.

El que la ironía Schlegeliana esté compuesta de elementos tales como la aspiración al infinito, la reflexión, la autolimitación (con su respectiva autocreación y autodestrucción) y lo incondicionado, muestra ya, como lo hemos tratado de evidenciar a lo largo de este tercer apartado, la equivalencia que hay, dentro del pensamiento schlegeliano, entre la ironía y la idea de libertad.

Por ahora, y según lo dicho hasta aquí, podríamos terminar este apartado sobre la equivalencia entre ironía y libertad con las claras palabras de Biemel (1962), cuando tratando este mismo asunto nos dice al respecto:

[...] en la ironía el hombre experimenta su libertad. La libertad es el elemento de la ironía; esto hay que entenderlo en un doble sentido: por una parte no puede darse ironía sin libertad, por otra, la ironía no es otra cosa que una forma de realizar la libertad, de existir como libertad (p. 36).

Así entendida la ironía schlegeliana, tendríamos que verla entonces como una actitud o modo de vida que lleva al hombre a superar sus propios prejuicios poniéndolo por encima de sus propios conocimientos y creencias, permitiéndole solucionar así (aunque solo sea por un instante fugaz que se pierde siempre en el continuo devenir), el conflicto entre lo finito y lo infinito, entre la naturaleza y la libertad.

El ingenio (*Witz*)¹² como síntesis de la fragmentación

Según Schlegel “el ingenio es sociabilidad lógica” (1994, p. 55). Esta caracterización del ingenio que nos da Schlegel en *Fragmentos del lyceum*, es ya de por sí bastante significativa, pese a su brevedad; pues en ella se dejan ver ya dos de los rasgos más característicos del ingenio schlegeliano, esto es, por un lado, su carácter sociable; y, por el otro, su carácter lógico.

Tal vez sería conveniente, pues, referirnos aquí brevemente, antes que nada, a cada uno de estos dos aspectos, para tratar de dilucidar un poco a partir de estos, el concepto de ingenio (*Witz*) en Schlegel.

Así pues, podríamos comenzar nuestras disquisiciones sobre este tema, haciendo alusión aquí al carácter de sociabilidad de dicho concepto. En lo concerniente a este primer rasgo, lo primero que habría que resaltar sería el hecho de que sea esta la característica que con más insistencia aparezca vinculada al concepto de ingenio, pues, de manera reiterativa, señala Schlegel (1994) esta naturaleza sociable del *Witz*, el cual es para este, sobre todo, “[...] un espíritu incondicionalmente sociable [...]”¹³ (p. 55). Por otro lado, habría que anotar también aquí, en concordancia con lo anterior, que la referencia a lo sociable no alude allí, como pudiera pensarse, única y exclusivamente, al trato o relación entre los hombres, sino que alude más bien (sin necesidad de excluir esta capacidad de los hombres de relacionarse entre sí, que es ya de por sí algo importante para los pensadores románticos)¹⁴, a la capacidad que tiene el poeta para unir, mezclar o combinar elementos diversos o, dicho en otras palabras, a la capacidad que tiene el sujeto romántico de captar semejanzas en los objetos más diversos. En suma, podríamos decir que el carácter sociable del ingenio (*Witz*), dentro del pensamiento de Schlegel, hace referencia a su capacidad de unir o sintetizar elementos heterogéneos.

12 Algunos autores traducen el término *Witz* por ocurrencia. Como en el caso de María Ferrer (2002) quien nos dice al respecto, que: “*Ocurrencia* es la traducción que utilizo para *Witz*. Esta palabra se debe entender en dos sentidos distintos, igual que *ocurrencia* en castellano. Por un lado, la ocurrencia es una idea que se nos ocurre en un momento dado, sin mediación de un razonamiento lógico. Por otro lado, la ocurrencia es una idea divertida, un chiste, en la medida que muestra una paradoja, una situación absurda, es decir, en palabras de Schlegel, un momento del absoluto” (p. 210).

13 Schlegel (1994) hace también esta misma caracterización del *Witz* en *Diálogo sobre la poesía* donde nos dice: “Así nace la novela de los italianos, destinada desde el principio a ser leída en sociedad, la cual, mediante un soplo de ingenio [*Witz*] sociable, más o menos abiertamente lleva a lo grotesco las viejas historias maravillosas” (p. 108).

14 Aunque Schlegel (1994) es bastante pesimista en cuanto a que en su tiempo se pueda dar verdaderamente una sociabilidad, puesto que “[...] en las habituales reuniones sociales no se está verdaderamente sino en soledad, y los hombres se preocupan antes de ser cualquier otra cosa que de ser hombres”. No obstante, nuestro autor reconoce, pese a esta triste realidad, que dentro de una comunidad ideal “[...] la vida social es el verdadero elemento de toda educación que tenga como fin al hombre en su integridad [...]” (p. 86).

En lo que respecta al aspecto lógico del ingenio, podríamos convenir aquí en que con este adjetivo Schlegel hace referencia al entendimiento, en tanto potencia o facultad que “une y mezcla todo”, esto es, como “[...] la facultad de enlazar representaciones con representaciones y proseguir hasta el infinito de innumerables maneras el hilo del pensamiento” (Schlegel, 1994, p. 86).

De acuerdo con lo anterior, el sujeto romántico no solo sería capaz de elevarse, por medio de la ironía, por encima de sus propias creaciones o representaciones, sino que, además de esto, sería también capaz de ver, por medio de su ingenio, la semejanza entre lo desemejante, o dicho de otra manera, lo que hay de común entre lo disímil y lo diferente. La función del ingenio sería, entonces, la de crear nuevas síntesis que le permitan al sujeto romántico superar la fragmentación que deja tras de sí el ejercicio de la ironía; nuevas síntesis estas que a su vez serán fragmentadas posteriormente y reunidas en una nueva síntesis que tiende siempre al logro de una absoluta unidad de los elementos, la cual, no obstante, nunca se alcanzará dado su carácter fragmentario, o, dicho con las claras palabras del profesor Sánchez (1999), “[...] la ironía nos es incondicionalmente necesaria, en cuanto es el elemento que, jugando con el ingenio creativo, incesantemente dinamiza, activa y moviliza las virtualidades del caos” (p. 95), que se manifiesta así en una nueva unidad fragmentada, siempre inconclusa y nunca acabada.

Para dilucidar un poco más lo antes dicho, tal vez sería conveniente traer aquí también a colación una nota al pie de este mismo autor, cuando al referirse a este asunto señala: “Para Schlegel, la ironía no sólo es una fuerza disolvente, sino que, al mismo tiempo, supone el *Witz*, o sea, la realización de una nueva síntesis de los elementos que se disocian, aunque se trate de una síntesis paradójica” (Sánchez, 1999, p. 54).

Por otro lado, cabría también mencionar aquí la relación que hay en el pensamiento schlegeliano entre poesía y filosofía y su relación con el ingenio, pues, si el ingenio es, como quedó dicho, la facultad del poeta de combinar elementos heterogéneos entre sí, que produce así nuevas creaciones; esta potencia o facultad combinatoria del poeta tendría que posibilitarle entonces también a este la mezcla o combinación entre filosofía y poesía. Dado que, como es sabido, para Schlegel la única forma de acercarnos más a la unidad absoluta (que es siempre un fin inalcanzable) es mediante la mezcla, por decirlo de alguna manera, de estas dos manifestaciones universales del espíritu. Quizás en este mismo sentido es que haya que entender las palabras de Schlegel (1994) cuando nos dice:

Únicamente poesía y filosofía son totales y sólo ellas pueden vivificar y reunir en un todo cada una de las ciencias y artes particulares. Así mismo, sólo en ellas puede la obra singular abarcar el mundo, y sólo de ellas puede decirse que todas las obras que jamás han producido son miembros de una organización (p. 80).

De manera que, si hasta aquí es acertada nuestra interpretación, el ingenio sería la facultad mediante la cual el poeta no solo puede combinar entre sí elementos poéticos, sino que, mediante esta facultad, el poeta también podría mezclar o combinar entre sí, no solo poesía y filosofía, sino, además de esto, todas las ciencias y todas las artes¹⁵; y, por qué no aseverarlo también, todas las particularidades posibles, cuyas mezclas y combinaciones crean siempre nuevas subjetividades, mucho más sensibles y universales que las que en un inicio posibilitaron su creación.

Para terminar este apartado sobre el concepto de ingenio (*Witz*) en Schlegel, que por lo demás no pretende ser concluyente con un concepto tan extenso y complejo como este, bastaría tan solo con decir aquí, para nuestro modesto propósito en este trabajo, que el ingenio es la facultad del poeta, por medio de la cual este combina los más diversos elementos y da así vida a las más variopintas y abigarradas creaciones, cuya totalidad es siempre una síntesis fragmentada y nunca una absoluta Unidad.

El amor como convergencia hacia la absoluta unidad

Y el amor no es tan sólo el inquieto anhelo de lo infinito; es también el sagrado placer de un bello presente. No se trata tan sólo de una mezcla, una transición de lo mortal a lo inmortal, sino de la absoluta unidad de los dos aspectos (Schlegel, 2007, p. 83).

En el anterior fragmento de *Lucinda* se expresa ya con toda claridad el nostálgico anhelo de absoluta unidad del primer Romanticismo. Esto es, la necesidad de superar la moderna escisión entre hombre y naturaleza; pues, aunque el poeta romántico se concibe a sí mismo como sujeto escindido y fragmento de un todo; este no

15 Según el profesor Diego Sánchez (1994) el *Witz* “[...] tiende a derivar, en la obra de Schlegel, en una fuerza mística o mágica productora de esa combinatoria concreta que es la ‘enciclopedia’, en la que deben reunirse poesía y filosofía, todas las ciencias y todas las artes, y que aparece al Schlegel maduro como lo que más se aproxima a la infinita plenitud en la infinita unidad” (p. 18).

renuncia, sin embargo, a la búsqueda de la absoluta unidad; y, pese a que desea impetuosamente alcanzarla, sabe de antemano que no logrará nunca su cometido, sino que está plenamente convencido de que, a lo sumo, siendo afortunado, alcanzará solo una síntesis fragmentada.

Para Schlegel el amor es el elemento gracias al cual es posible superar dicha escisión, aunque solo sea de manera parcial, en una totalidad fragmentada, que no es otra cosa sino la expresión de una subjetividad localizada y limitada que aspira al infinito. Es por esto que nos dice Schlegel, en la primera parte del fragmento antes citado, que el amor no es tan solo un inquietante “anhelo de infinitud” y nada más, sino también el “sagrado placer de un bello presente” o, dicho de otra manera, el amor como elemento unificador no es solo una aspiración a perder la individualidad en una absoluta totalidad intemporal, sino más bien, el anhelo de poder alcanzar una absoluta totalidad sin tener que renunciar por ello, al aquí y el ahora, así como tampoco a nuestra propia individualidad. Pues, perderse en una eternidad que no soy yo, existir en una totalidad donde no existo como particularidad e individualidad, esto es, fusionarme con Dios y ser uno con Él y vivir en Él, es equivalente a sumergirse uno en la nada absoluta.

Así las cosas, la absoluta unidad que proporciona el amor al sujeto escindido no se ha de entender, entonces, como en Hegel, como una unidad absoluta en la que el individuo es totalmente subsumido por esta (en la cual no se admite por tanto ningún tipo de diferenciación interna o externa); sino que, por el contrario, ha de entenderse esta como una expresión de la individualidad, es decir, como una totalidad paradójica que es experiencia individual. Pues, no se trata, como nos dice Schlegel, de una mera “transición de lo mortal a lo inmortal” o, lo que es lo mismo, de una simple transición de lo finito a lo infinito; que no sería otra cosa que la transformación de la finitud en infinitud, transición esta donde la primera es subsumida por la segunda, y cuyo resultado último es una unidad o totalidad que no deja espacio a lo particular, ni a lo individual, ni a lo diferente.

A nuestro modo de ver, es ya bastante significativo el que Schlegel se haya servido del amor como elemento unificador, y no de la belleza, como lo hicieron otros pensadores de su tiempo. Esto se debe, quizás, a que el amor es un sentimiento mucho más profundo y amplio que cualquier otro, en tanto este abarca todas las contradicciones de la vida humana. Pues, el amor no solamente une, como comúnmente se podría pensar, sino que también separa. Es así como Schlegel nos dice:

No es el odio, como dicen los sabios, sino el amor el que divide a las criaturas y conforma el mundo, el cual sólo bajo la luz del amor puede ser encontrado y contemplado. Sólo en la respuesta de su *tú* puede experimentar cada *yo*, por completo, su infinita unidad (2007, p. 84).

El amor acoge pues en su seno, sin reconciliar ni homogeneizar, las cosas más contradictorias y opuestas entre sí; al punto de que es capaz de unir en una misma vida en común, al hombre y la mujer, sin que por ello ambos dejen de ser lo que son, polos opuestos.

Podríamos decir, entonces, que el amor es aquello que nos permite vivir en armonía con nosotros mismos, con los otros y la naturaleza en medio del caos y la contradicción del mundo. El amor es el sentimiento por medio del cual el poeta romántico se siente en comunión con la totalidad, sin dejarse de concebir por ello a sí mismo como mero fragmento o conciencia fragmentada. Es por eso que nos dice Schlegel que “donde hay saciedad, no puede haber amor” (2007, p. 82); pues el amor es un sentimiento insaciable que busca siempre la absoluta unión con lo otro (con el objeto amado), porque siempre se siente distante y carente de más. El amor es pues lo más sublime y a la misma vez lo más simple y ordinario, es decir, lo más divino y lo humano que hay en el hombre. El amor se nos presenta así, en su interpretación schlegeliana, de igual modo que en el *Banquete* de Platón, como hijo de Poros (la abundancia) y Penia (la pobreza); a saber, como la más divina abundancia y la más humana de las pobreza, o dicho en las enigmáticas palabras de Schlegel:

Vivimos y amamos hasta el punto de la destrucción. Y si el amor es lo único que puede hacernos verdadera y plenamente humanos, si el amor es la vida de la vida, no debe rehuir fácilmente las contradicciones así como tampoco puede renegar de la vida o de la humanidad; de ahí que su paz sólo resulte de la lucha entre distintas fuerzas (2007, p. 88).

El amor es pues la absoluta unidad de todas las contradicciones, es la plena unidad del caos, “[...] un caos que sólo espera el contacto del amor para desplegarse en un mundo armónico” (Schlegel, 2007, p. 119): el amor es entonces lo que une lo finito con lo infinito; lo mortal con lo inmortal; lo particular con lo universal; en suma, es lo que une lo irreconciliable (es decir los contrarios), sin necesidad de reconciliarlo, en una absoluta unidad.

La idea de formación como romantización del mundo

Hemos discutido aquí sobre los conceptos de *ironía*, *ingenio* y *amor* en Schlegel, pues consideramos que dichos conceptos son fundamentales a la hora de pensar el problema de la formación (*Bildung*) en Schlegel; la cual en este autor podría interpretarse, dado el carácter asistemático de su pensamiento, de muy diversas maneras.

Por nuestra parte, hemos optado por trabajar aquí, como ya se indicó anteriormente, el concepto de formación en Schlegel a partir de su idea de *romantización del mundo*; la cual, a nuestro modo ver, es una noción de suma importancia, no solo para la plena comprensión de su concepto de formación, sino también para una mejor comprensión de su propuesta filosófico-poética; pues, aunque nuestro autor no formula de manera explícita en sus textos dicha idea, no obstante, esta se puede leer entre líneas a lo largo y ancho de toda su obra, es decir, toda su obra se podría interpretar como un intento por teorizar sobre la romantización del mundo.

Antes de entrar a tratar de lleno el concepto schlegeliano de formación (*Bildung*) como romantización del mundo, es necesario referirnos aquí a las condiciones de posibilidad de este tipo de formación, es decir, al cómo o de qué manera es posible dicha formación, según el planteamiento de nuestro autor.

Como es sabido Schlegel fue un gran crítico del pensamiento burgués de su tiempo y, como tal, se aparta totalmente de la creencia en boga por aquella época, que sostenía que la formación del hombre habría de lograrse por medio del fortalecimiento de las instituciones educativas y del Estado. Así pues, a diferencia de algunos pensadores de su tiempo, que veían en la racionalización de la institucionalidad (como por ejemplo Fichte y Hegel) la única manera de formar al hombre; Schlegel, por el contrario, está plenamente convencido de que la mejor manera de formar al hombre no es por medio de instituciones educativas, cuyo fin último es formar al hombre para el trabajo y la sumisión al Estado, sino más bien a través de la amistad y el amor.

Es así como refiriéndose a aquella clase de educación que formaba al hombre para el trabajo y la sumisión al Estado, nos dice Schlegel (1994), con cierto tono mordaz:

El hombre burgués es primero cincelado y torneado, ciertamente no sin penas y dificultades, para ser convertido en máquina. Se ha labrado su fortuna si ha conseguido ser una cifra en la suma política, y puede considerarse realizado en todos los respectos si por fin ha llegado a transformarse de persona humana a *personaje* (p. 80).

En el plano de la *Bildung*, Schlegel se diferencia, pues, de aquellos pensadores que como Hegel veían en el trabajo un medio para formar al hombre; o de otros que como Fichte, creían que el fortalecimiento del Estado (o la idea de nación) era la mejor manera de formar al individuo, en tanto por estos medios (el trabajo o el Estado) se le proporcionaba una conciencia más universal¹⁶. En general, Schlegel se opuso radicalmente a toda clase de formación racionalista del hombre, cuyo único fin fuera la instrumentalización de la actividad de este con fines netamente productivos y utilitaristas; y que desconociera así las otras dimensiones de lo humano, como lo son su capacidad creativa y artística.

Es dentro de este marco de la crítica al racionalismo utilitarista, que se debe entender el elogio a la pereza que hace Schlegel (2007) en la *Lucinda*, y no como una incitación a la holgazanería, como prejuiciosamente se ha interpretado, en uno de cuyos fragmentos nos dice: “[...] el trabajo y la utilidad son los ángeles de la muerte que cierran al hombre, con fieras espadas, el paso al Paraíso”; pues, para nuestro autor, la esencia del hombre no está, como pensaban algunos contemporáneos suyos, en la actividad productiva de este, sino que “[...] lo esencial —en el hombre— ocurre en el acto interno de pensar y poetizar, el cual sólo se logra mediante la pasividad” (p. 34).

Es por esto que para Schlegel la formación del hombre no es un asunto que tenga que ver en sí con lo institucional o lo estatal, sino, más bien, aunque pueda parecer un poco extraño o utópico, con la amistad y el amor. Así las cosas, las instituciones, tanto las educativas como las estatales, no podrían formar al hombre para la libertad, la creación artística y el amor por que todos sus fines son utilitaristas y están dirigidos todos a la consecución de algo externo y ajeno al individuo que se quiere formar o, dicho en otras palabras, el fin de dicha formación no tiene nada que ver con la interioridad o espiritualidad del sujeto a formar.

Alejándose pues de cualquier clase de institucionalización de la formación del hombre, y consciente de que la “vida única y suprema” es “la vida del hombre entre los hombres”, Schlegel (1994) nos dice que “la humanidad no se deja inocular y la virtud no puede ni enseñarse ni aprenderse, a no ser por medio de la amistad y el amor con hombres verdaderos y cabales y por medio del trato con nosotros mismos, con los dioses que hay en nosotros” (p. 73).

16 Con respecto a la noción de trabajo en el Hegel y su relación con la universalización de la conciencia subjetiva (que podría interpretarse como el proceso según el cual cada individuo alcanza un yo que es manifestación de lo absoluto), Gadamer (1993) señala: “El trabajo es deseo inhibido. Formando al objeto, y en la medida en que actúa ignorándose y dando lugar a una generalidad, la conciencia que trabaja se eleva por encima de la inmediatez de su estar ahí hacia la generalidad” (p. 41).

Sin embargo, no ha de interpretarse esto como una mera imitación de las conductas o las acciones de quienes ya están formados, sino que, más bien, ha de interpretarse como el desarrollo interior de nuestra propia individualidad a partir del encuentro con otras individualidades, las cuales deben ser mucho más universales que la nuestra, o, dicho en otras palabras:

La humanidad sólo se transmite por la ejemplaridad, pero ésta no significa mera reproducción externa de un modelo o de un tipo, sino apropiación de la intimidad o interioridad de un sujeto, reproducción del movimiento de la producción o de la autoconstitución subjetivas (Schlegel, 1994, p. 74).

Que en últimas no sería otra cosa que la conformación de nuestra propia individualidad por el encuentro con otras individualidades.

No obstante, habría que aclarar en este punto que la formación del hombre no solo se da por la mera relación de este con otros hombres en proceso de formación, sino que, además de esto, es necesario que entre esta relación medien también dos elementos sin los cuales no es posible que se dé dicha formación, a saber, la poesía y la filosofía, pues, según Schlegel (1994), no es posible “[...] transformar la virtud y el amor en arte y ciencia (...) sin enlazar la vida con la poesía y la filosofía” (p. 88). De manera que, según esto, la amistad con hombres cultivados tendría como único propósito el que el sujeto en formación pudiese vincular la poesía y la filosofía con su propia vida. Es decir, el que por medio de la amistad con hombres más virtuosos que él, el sujeto pudiese entablar también una relación con la poesía y la filosofía, que le ayudara a cultivar así su propia interioridad a partir de estas.

Por lo tanto, si el hombre deseara cultivarse y salir de la mera vulgaridad y masificación a la que lo ha relegado la vida social (entendiendo por tal no el encuentro y la amistad entre hombres cultivados, sino la mera reunión de estos con fines netamente utilitaristas y hedonistas), este ha de cultivar, entonces, por medio de la amistad con otros hombres más cultivados que él, la poesía y la filosofía, puesto que, para Schlegel (1994), “la vida sólo por mor de la vida es la auténtica fuente de la *vulgaridad*, y vulgar es todo aquello que carece por completo del espíritu secular de la filosofía y la poesía” (p. 80). La formación, entonces, solo es posible por medio de estos dos elementos, que son, según Schlegel (1994), “[...] las más altas fuerzas del hombre [...]” (p. 112) o, dicho en otras palabras, “[...] son una parte necesaria de la vida y son el espíritu y el alma de la humanidad” (Schlegel, 1994, p. 82).

Ahora bien, es necesario recapitular lo que hasta aquí hemos dicho acerca de la formación. Hasta este punto solo hemos intentado mostrar que la formación en Schlegel no es de carácter institucional, es decir, que la formación tal y como la entendió nuestro autor no es un asunto que le competa ni a las universidades ni al Estado, sino, más bien, al propio sujeto; y que, por ende, es este quien decide formarse o no¹⁷. Paralelamente a esto hemos tratado de mostrar que el medio por el cual es posible la formación es la amistad y el amor, y que la poesía y la filosofía son los dos elementos a través de los cuales se da esta¹⁸.

Hechas pues estas consideraciones, que tienen que ver más con asuntos metodológicos que analíticos, es necesario referirnos ahora sí al concepto de formación (*Bildung*), para tratar de comprenderlo tal cual lo expone Schlegel en sus textos. Así pues, primero que todo, podríamos traer aquí a colación el interrogante que nos formula nuestro autor, cuando en *Diálogo sobre la poesía* nos interpela de la siguiente manera: “Y, ¿qué puede tener un valor más fundamental que aquello que estimula o alimenta el juego de nuestra interior formación (*Bildung*)?” (Schlegel, 1994, p. 130). De la anterior cita quisiéramos resaltar la referencia que se hace al juego y a la interioridad. Pues, el hecho de que Schlegel se refiera a la formación como un juego interior, por decirlo así, nos permite, a nuestro modo de ver, relacionar la formación con el concepto de ironía, dado que, como pudimos ver en el apartado que dedicamos aquí a dicho concepto, la ironía schlegeliana en tanto que reflexión es una actividad interior del sujeto que tiene que ver con la manera como este se ve a sí mismo en el mundo como en un espejo, es decir, de la manera como el yo se reconoce a sí mismo en el mundo.

Por otro lado, en lo que respecta a la formación como juego, podríamos vincular también aquí la ironía, en cuanto esta se puede entender también como autoparodia, esto es, como una constante autodestrucción y autocreación, que hace que el sujeto asuma la comprensión de sí mismo y del mundo como un “[...] ahora creyendo y ahora desconfiando una y otra vez [...]” (Schlegel, 1994, p. 63) de sus propias creaciones y representaciones; lo que podría parecerse más a un juego de niños (en tanto un

17 Para Schlegel (1994), “no se puede ni se debe hacer otra cosa que educar al alumno con rectitud y provecho. Todo lo demás debe dejarse desde el primer momento exclusivamente en sus manos, lo que él y como él lo quiera, a su propio riesgo” (p. 73).

18 En este mismo sentido podríamos interpretar las palabras de Schlegel (1994) cuando nos dice: “[...] la amistad me enseñó a hallar el camino para enlazar la filosofía con la vida y con la humanidad” (pp. 93-94).

acto espontáneo y libre) que a una comprensión lógica y sistemática del mundo¹⁹, en la *Lucinda*, en el apartado “Caracterización de la pequeña Guillermina”, Schlegel (2007) nos muestra este carácter lúdico de la ironía, cuando nos dice que: “entonces se endereza —la pequeña Guillermina—, con la más viva expresión irónica, riéndose de su propia lucidez y de nuestra inferioridad. En resumidas cuentas, posee un verdadero sentido de la bufonería” (p. 14).

En otro apartado de la *Lucinda*, Schlegel (2007) relaciona también ironía y juego, cuando nos exhorta a que “[...] exijamos ironía: exijamos que los acontecimientos, los hombres, en breve, el juego entero de la vida sea realmente tomado y representado también como juego” (p. 127). El hombre formado ha de ser, pues, según lo anterior, un ironista que asume su propia existencia y la realidad como juego, pues el mundo y la naturaleza no se le presenta ya a este como una mole estática que se le opone siempre y que hay que dominar y someter, sino más bien como un caos que él intenta ordenar u organizar poéticamente, en un tanteo por comprender y relacionarse mejor con el mundo. Así pues, el hombre formado es aquel que sabe, por medio de la reflexión, que su representación del mundo y la realidad no es sino un intento más por comprender el caos imperante en todo cuanto es; alejándose así de cualquier interpretación absolutista o dogmática del mundo o la realidad.

El hombre formado es (sumado a otras cualidades o facultades suyas) aquel que se ha dado cuenta, por medio de su reflexión, de que todo conocimiento, esto es, tanto el suyo como el de cualquier hombre de ciencia, es solo un conocimiento aproximativo, es decir, un conocimiento fragmentario, siempre cambiante y nunca concluido. Es precisamente esta conciencia de la contingencia y vulnerabilidad del conocimiento humano; lo que le posibilita a emanciparse de sí mismo así como también de las ideologías o visiones de mundo que le trata de imponer la cultura en la que está inmerso.

En este sentido, el hombre formado ha de ser ante todo un hombre libre, en cuanto este es capaz de ironizar sobre su propia existencia y su propia cosmovisión de mundo; o sea, en cuanto es capaz de tomar distancia de sí mismo así como de las leyes o normas que le impone su propia cultura. Sin embargo, el hombre formado, que por decirlo de alguna manera, es una especie de híbrido entre poeta y filósofo,

19 Al respecto nos dice Schlegel (1994) que la ironía “[...] es la más libre de todas las licencias, pues a través de ella se sitúa uno más allá de sí mismo; pero es también la más reglada, pues es incondicionalmente necesaria. Es un muy buen síntoma cuando los que son armoniosamente ramplones no saben en absoluto cómo tienen que tomarse esta continua *autoparodia*, *ahora creyendo* y *ahora desconfiando una y otra vez*, hasta que la cabeza les da vueltas y toman la burla justamente por cosa seria y lo serio por burla” (p. 63).

no es, como podría parecer a simple vista, un mero crítico empedernido; sino que es, además de crítico, en tanto dotado de ironía, un artista y creador de nuevas formas y mundos posibles, en cuanto también está dotado de ingenio.

Es así como nos dice Schlegel (1994) que el ingenio, que podríamos denominar también aquí como fuerza creadora u ocurrencia, es la facultad o principio poético por medio del cual se puede “[...] anular el curso y las leyes de la razón pensante-razonante y volvernos a poner de nuevo en el bello desorden de la fantasía, en el caos originario de la naturaleza humana [...]” (p. 123). El ingenio sería, según esto, la facultad que permite al hombre formado (que ha de ser ante todo también un poeta) crear nuevas síntesis de representaciones, por medio de las cuales este logra dar orden, aunque solo sea por un instante fugaz, al caos originario, que no se deja ni aprehender ni conceptualizar. O, dicho en otras palabras, el ingenio, en tanto síntesis caótica o síntesis fragmentada, es siempre un intento del poeta por captar en un instante el absoluto por medio de la fantasía:

La fantasía se esfuerza con todas sus fuerzas por exteriorizarse, pero lo divino sólo indirectamente puede comunicarse y exteriorizarse en la esfera de la naturaleza. Por tanto, de aquello que originariamente era fantasía queda en el mundo de las apariencias, sólo lo que llamamos ingenio (*Witz*) (Schlegel, 1994, p. 134).

Es decir, una mera síntesis fragmentada de lo absoluto; una simple ocurrencia frente a lo incomprensible e inabarcable.

El ingenio le permite al poeta mezclar los más diversos elementos, esto es, las más variables figuras; las más inseguras formas; las más inconsecuentes situaciones y todas las demás contradicciones que envuelven a la existencia humana; para desde allí aventurar una posible síntesis fragmentada, que al menos le proporcione una fugaz representación de lo absoluto o lo infinito. Con toda razón habría dicho Schlegel (1994) que la producción romántica de su época era “[...] una amalgama de ingenio (*Witz*) enfermizo” (p. 130), más que un constructo lógico-racional.

Ahora bien, si como se ha dicho hasta aquí, ironía e ingenio son las dos principales características de la formación schlegeliana, no es de extrañarnos, entonces, que para Schlegel el hombre a formar sea el poeta romántico; pues, como es sabido, el poeta romántico es, para nuestro autor, un hombre *libre, crítico y creativo*, un ironista ingenioso que acoge en su alma “[...] los misterios más recónditos de

todas las artes y ciencias [...]” Es así como imaginando un estado ideal de la humanidad, nos dice que “en nuestra situación sólo el verdadero poeta sería un hombre ideal y un artista universal” (Schlegel, 1994, p. 126).

Sin embargo, aunque el poeta deba tener todas estas cualidades o capacidades intelectuales y artísticas, ha de ser, ante todo, un hombre con un amor infinito por todo cuanto vive y existe en el mundo, puesto que, “para el verdadero poeta todo esto —es decir, todas las cosas en general—, en cuanto su alma lo pueda acoger de buen grado, es sólo indicio del más alto, infinito, jeroglífico del único eterno amor y de la sagrada plenitud de vida de la naturaleza formadora” (Schlegel, 1994, p. 134); o, dicho en palabras más sencillas, para el verdadero poeta el amor es una forma de sensibilidad, que le permite captar y ordenar el bello caos del mundo en una completa unidad.

El amor es la fuerza vital del poeta, otra forma de sensibilidad, otra manera de habitar y percibir el mundo, “[...] una maravillosa reunión y armonía de todos los sentidos” (Schlegel, 2007, p. 26). Mundo, este, en el que “[...] la más elevada belleza, así como el orden supremo, son propiamente sólo los del caos, precisamente un caos que solamente espera el contacto del amor para desplegarse en un mundo armónico [...]” (Schlegel, 1994, p. 119) o en una absoluta unidad, ante la explosión e implosión de los sentidos del poeta; pues, para Schlegel, por medio del amor “[...] estas potencias pueden ser cultivadas; que la mirada del ojo de nuestro espíritu ha de hacerse cada vez más amplia, más firme y más clara, y nuestro oído interior cada vez más receptivo para la música de todas las esferas de la cultura universal” (1994, p. 78), ello gracias a la magia encantadora del amor. Quizás esta sea la razón por la cual nos diga también nuestro autor que “[...] es la esencia de la poesía esa superior visión ideal de las cosas, tanto del hombre como de la naturaleza externa” (Schlegel, 1994, p. 126).

Así pues, el poeta para Schlegel, en tanto hombre formado, no es quien solo crea obras literarias, sino quien, además, vive poéticamente; puesto que para este “[...] amar y vivir son una misma cosa” (Schlegel, 2007, p. 10). Y vivir poéticamente no es otra cosa que vivir en una “romántica confusión”, o sea, según las leyes de la fantasía y el amor; y no bajo las leyes de la razón razonante, que limita al hombre en su comprensión del mundo, mientras que “cuanto más completamente se puede amar o formar un individuo, tanta más armonía se descubre en el mundo [...]” (Schlegel, 1994, p. 79).

Así pues, vivir poéticamente no es otra cosa que romantizar el mundo. Y romantizar el mundo es vivir irónica e ingeniosamente, o sea: relativizando y fragmentando el mundo; creándolo e inventándolo de nuevo. En suma, romantizar el mundo es tratar de comprenderlo en su caos originario, anulando cualquier intento por racionalizarlo, pues, a diferencia de la razón-razonante, en su intento por comprender el caos del mundo,

La poesía trenza los finos capullos de las cosas más diversas en una ligera corona, [...] nombres de lugares, tiempos, acontecimientos, personas, juguetes y alimentos, uno tras otro, en romántica confusión, convirtiendo cada palabra en una imagen poética; y todo ello sin reglas de conjunción ni artificiales transiciones que, después de todo, sólo sirven al entendimiento, y limitan en cambio todo atrevido vuelo de la fantasía (Schlegel, 2007, p. 15).

Por consiguiente, el poeta romántico, en tanto ideal del sujeto formado, es aquel que no temiendo a la implosión y explosión de sus sentidos, se vale de la reflexión, la imaginación, la fantasía y el amor (por no decir que de la ironía y el ingenio) en su comprensión del mundo. Devolviéndole así al mundo toda su dimensión poética perdida, pues para el poeta romántico, al igual que para la pequeña Guillermina: “[...] todo en la naturaleza está vivo y posee un alma” (Schlegel, 2007, p. 15). En palabras del profesor Sánchez (1993), podríamos decir que es la “[...] rebelión contra el sistema de la razón instrumental burocrática, contra el que se trata de movilizar la desestabilizadora y caotizante efectividad de la poesía [...]” (pp. 75-76).

Referencias bibliográficas

- Biemel, W. (1962). La ironía romántica y la filosofía del idealismo alemán. *Convivium*, (13-14), 29-48.
- Chaves, J. (2009). La *Lucinda* de Schlegel. *Acta Poética*, 30-1, 351-356.
- Domínguez, J. (2009). Lo romántico y el romanticismo en Schlegel, Hegel y Heine. *Revista de Estudios Sociales*, (34), 46-58.
- Ferrer, M. (2002). La reivindicación de la diferencia en el Romanticismo alemán. *Signos filosóficos*, (7), 189-219.
- Gadamer, H. G. (1993). *Verdad y método I*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Schlegel, F. (1994). *Poesía y filosofía*. Madrid: Alianza.
- Schlegel, F. (2007). *Lucinda*. México: Siglo XXI.
- Sánchez, D. (1993). El concepto de *Bildung* en el primer romanticismo alemán. *Daimón: revista de filosofía*, (7), 73-88.
- Sánchez, D. (1999). Friedrich Schlegel y la ironía romántica. *Er. Revista de filosofía*, (26), 85-114.

Schiller y la educación estética

Darío González Arbeláez¹

[...] debemos ser capaces de restablecer en nuestra naturaleza humana esa totalidad que la cultura ha destruido, mediante otra cultura más elevada. SCHILLER, 1990, p. 159.

[...] es necesario transformar al hombre desde el interior, en su parte más básica, hacer nacer un hombre nuevo [...]. Hay que fomentar en el hombre una inclinación hacia el deber, una unión de su sensibilidad y de su razón.

RIVERA DE ROSALES, 2008, p. 234.

Cartas sobre la educación estética del hombre

Si bien es cierto que en el marco de las *Cartas sobre la educación estética del hombre*, Schiller no diferencia estrictamente el concepto de formación frente a otros conceptos análogos, aun así se puede notar que el poeta alemán postula un antecedente de lo que actualmente, y de manera amplia, conocemos como *Bildung* o formación; pues estas Cartas presentan una forma de educación que compete tanto al individuo como a toda la humanidad, en cuanto su propósito explícito es la armonía entre las diversas facultades del hombre. En correspondencia, dice Klafki (1987): “[...] los conceptos de ‘educación’ (*Erziehung*) y ‘formación’ (*Bildung*) no designan dos cosas diferentes, sino que la ‘educación’ es entendida como consciente ayuda pedagógica para hacer posible la ‘formación’ del individuo” (p. 58).

Ahora bien, como se puede leer en las citadas Cartas, para Schiller era necesario y urgente postular un nuevo proceso formativo, ya que su sociedad se estaba desmoronando a causa del “salvajismo”² de las clases bajas y “la apatía” o egoísmo de las clases altas, ambos fenómenos fundados en “la cultura” (*die Kunst*) imperante; en efecto, la cultura política y educativa de la época se encargó de dividir y diferenciar tajantemente lo teórico de lo fáctico, es decir, lo racional de lo sensible, el concepto de los sentimientos; lo cual trajo como consecuencia el salvajismo de unos y el egoísmo de otros, y peor aún, la discordia entre la razón y la sensibilidad

1 Estudiante de Licenciatura en Filosofía, Universidad de Antioquia. E-mail: crono_mor5@hotmail.com

2 Falta de principios morales.

del individuo. Pero ahí no acaba la historia, pues además de dividir al individuo en sí, también procuró y estimuló la imposición de la razón sobre la sensibilidad³, al respecto dice Schiller:

[...] Un hombre así formado [en la división de sus facultades y la imposición de la razón sobre la sensibilidad] estará sin duda a salvo de ser naturaleza en bruto y de aparecer como tal; pero también estará protegido de tal modo por sus principios de las sensaciones naturales, que será tan inaccesible a la humanidad exterior como a la interior (1990, p. 219).

Por tal motivo, el poeta y dramaturgo alemán postula como necesaria una nueva educación, o sea, un nuevo proyecto formativo que permita restituir el papel de la sensibilidad, superar el *Estado natural*⁴ y abonar el terreno para que florezca un verdadero *Estado de la libertad*⁵. Pero, para garantizar la libertad del hombre se precisa, como propone Schiller, de una formación estética a través de la cual se supere, primero, la oposición entre sensibilidad y razón, y, segundo, el provecho, “gran ídolo de la época” (Schiller, 1990), y su compañera la utilidad⁶; además, dicha educación estética, o de la sensibilidad, debe estimular la armonía entre las facultades para salvar así a la humanidad y procurar de este modo la libertad de la misma, porque la libertad no es la extinción del hombre real por la imposición de un hombre ideal (Schiller, 1990), es, más bien, la comunidad entre estos; si se quiere, la posibilidad de que dichas facultades concuerden sin necesidad de imponer o anular una de ellas⁷. Ahora bien, se debe considerar que solo en el ser absoluto la necesidad física se

3 “[...] si la razón suprime el Estado natural, como tiene que hacer necesariamente para establecer el suyo en su lugar, arriesga el hombre físico y real en pro del supuesto y moral, arriesga la existencia de la sociedad en pro de un ideal de sociedad meramente posible” (Schiller, 1990, p. 125).

4 “Como puede denominarse a todo cuerpo político que deriva originariamente su organización a partir de fuerzas naturales y no de leyes” (Schiller, 1990, p. 125).

5 Dicho Estado, según Schiller, constituye la finalidad de la educación estética.

6 La necesidad de superar tanto ‘el provecho’ como ‘la utilidad’ radica en el hecho de que éstos combaten, persiguen y cuestionan actividades de ocio, ‘o menos provechosas’, como ‘la contemplación’.

7 El hombre no es solo razón, puesto que posee un cuerpo físico regido por la ley de la causalidad y afectado “patológicamente” por los objetos, o sea, un cuerpo sometido tanto a los objetos como a las “afecciones”; empero, tampoco es solo sensibilidad, ya que posee voluntad, es decir, autoridad respecto de sus acciones, posibilidad de determinar y elegir los fines y los medios que desea. Pues el hombre es tanto naturaleza como razón y está llamado simultáneamente por las dos: “La razón exige unidad, pero la naturaleza exige variedad, y el hombre es reclamado por ambas legislaciones” (Schiller, 1990, p. 131). Por lo tanto no es indicado, por el bien del hombre como tal, someter a una facultad las demás, como, según Schiller, ha ocurrido con el “entendimiento”, que somete a la “sensibilidad”, negando de esta manera una de las dimensiones constitutivas del hombre y, peor aun, poniendo en peligro la existencia del “hombre real” atravesado por inclinaciones y sentimientos, por la primacía de un “hombre ideal” proyectado más allá de las inclinaciones, un hombre que en realidad no existe.

corresponde naturalmente con la necesidad moral, el hombre, por el contrario, requiere de algo más que su mera naturaleza para pasar de la necesidad natural a la libertad sin anular en dicho tránsito la primera, por tal razón propone Schiller:

[...] un tercer carácter que, afín con los otros dos, haga posible el tránsito desde el dominio de las fuerzas naturales al dominio de las leyes y que, sin poner trabas al desarrollo del carácter moral, sea más bien la garantía sensible de esa invisible moralidad (1990, p. 127)⁸.

La formación desde una perspectiva estética

Como se ha sugerido anteriormente, la armonía entre necesidad y libertad es la más urgente entre las condiciones para una formación total⁹, o sea, para una formación que tenga en cuenta no solo la inteligencia sino también el sentimiento y la moralidad; pero dicha armonía solo es posible a través del “desarrollo del sentido de la belleza” o, lo que antes ha llamado el poeta alemán, el tercer carácter, pues es más fácil para el hombre pasar de la *experiencia estética a la moral*, que pasar directamente desde la *experiencia física* (Schiller, 1990). Sin embargo, para que la experiencia estética¹⁰ conduzca al hombre hacia un estado moral, es necesario que el impulso sensible (*Sinnliche Trieb*) conserve su relación de dualidad con el impulso formal (*Formtrieb*), en otras palabras, que la variabilidad del sentir se mantenga en armonía con la necesidad de la razón sin la anulación de sus diferencias o la imposición de una sobre la otra, lo cual solo se consigue a través del impulso de juego, que hace al hombre estéticamente libre¹¹. Pero, ¿cómo es esto posible?, según Schiller a través de la contemplación, puesto que el hombre habiendo agotado sus necesidades se detiene a contemplar gozosamente la naturaleza y hace “surgir la belleza de las cosas bellas” (Schiller, 1990, p. 247), o sea, hace concor-

8 Contrariamente a la propuesta kantiana, Schiller postula la posibilidad de que el hombre acceda a una legislación universal por medio, no del sentimiento de respeto que despierta el deber (Kant, 1996), sino de la armonía de sus facultades o impulsos, en otras palabras, armonía entre la necesidad y la libertad que conservan entre sí una relación de *dualidad* (Acosta, 2012), es decir, la posibilidad de concordar desde sus particularidades sin anularse.

9 “[...] la necesidad de un desarrollo integral del individuo, que no sólo tenga en cuenta la inteligencia, sino también el sentimiento y la moralidad” (Rivera de Rosales, 2008, p. 230).

10 “[...] la concepción clásica de la estética y de la educación estética en absoluto comprende únicamente el campo del ‘gran’ arte en la literatura, el teatro, las artes plásticas y la música, sino, por encima de ella, todo el espectro de la estética de lo cotidiano, desde la bisutería al diseño de muebles” (Klafki, 1987, p. 57).

11 “[...] ‘libertad estética’, está pensada desde el horizonte de la dualidad indisoluble entre razón y sensibilidad, esto es, a partir del reconocimiento de la diferencia absoluta entre ambas, lo cual exige que ninguna de las dos sea subordinada a la otra” (Acosta, 2012, p. 234).

dar simultáneamente el concepto (impulso formal) con el sentimiento (impulso sensible) que le despierta el objeto. Esto quiere decir que la comprensión de un objeto bello no se agota con el concepto de lo que es bello, es menester, además, el sentimiento que este despierta en el individuo, ya que lo bello constituye la síntesis entre la forma (el concepto) y la materia (los sentimientos) (Schiller, 1990). En otras palabras, “la belleza” es una “forma-viva” (*Lebende Gestalt*) pues en ella armonizan la variabilidad de los sentimientos y la necesidad de los conceptos, al respecto dice Schiller (1990): “La Belleza es pues Forma, porque la contemplamos, pero es a la vez Vida, porque la sentimos” (p. 339).

Por otra parte, la experiencia estética también permite a cada hombre ponerse en el papel de los otros y elevarse del sentir individual hacia un sentir más general, o sea, permite el *reconocimiento* de los demás (Acosta, 2012) y, por ende, el ingreso en una comunidad que comparte un sentir común: “Por medio de lo estético [...] nos abrimos a una comunidad, a la posibilidad de comunicarnos el sentimiento, a un sentir común capaz de transmitir lo singular [...] sin la belleza viviríamos en un desierto” (Rivera de Rosales, 2008, pp. 227-228); o lo que es lo mismo, aislados los unos de los otros, distanciados e indiferentes de los demás y su sentir. Por lo tanto, la experiencia estética es la única forma que posee el hombre, sin embotar sus sentidos, para acercarse a los demás e ingresar como miembro en una comunidad regida, no por la ley de la fuerza como ocurre en los estados naturales, sino por leyes racionales dictadas y asumidas emotiva y voluntariamente por todos: “[...] porque es a través de la belleza como se llega a la libertad” (Schiller, 1990, p. 121). De este modo, el sentido de la belleza, estimulado por la educación de la sensibilidad, concede al hombre la posibilidad de acceder a su libertad¹² en cuanto garantiza la armonía entre la sensibilidad y la razón:

[...] el desarrollo del sentido de la belleza refina las costumbres [...] nos apoyamos en la experiencia cotidiana, la cual muestra que, casi sin excepción, a un gusto cultivado van unidos un entendimiento claro, un sentimiento vivaz, una conducta liberal, e incluso digna, y a un gusto inculto, generalmente todo lo contrario (Schiller, 1990, pp. 181-183).

Empero, no sobra resaltar, que la belleza no puede ser hallada ni en la experiencia ni en el entendimiento (facultad, según Kant, de los conceptos), ya que la belleza

12 Acá se entiende “libertad” como la armonía entre el impulso sensible y el impulso formal.

corresponde a una idea pura de la razón¹³, en virtud de lo cual es postulada como condición necesaria de la humanidad.

Ahora bien, para la educación de la sensibilidad, el arte¹⁴ se afirma en principio como el medio privilegiado a través del cual, en primer lugar, se desarrollará en el hombre el sentido de la belleza y, en segundo lugar, se ennoblecerá su carácter al punto que este pueda ser miembro de un Estado de la libertad: “[...] porque el arte es hijo de la libertad y sólo ha de regirse por la necesidad del espíritu, no por meras exigencias materiales” (Schiller, 1990, p. 117); en efecto, la educación de la sensibilidad habrá de servirse del arte, particularmente de la apariencia como característica de suyo, para acercar al hombre a la belleza y, asimismo, distanciarlo del salvajismo, la apatía, la utilidad y el racionalismo ortodoxo¹⁵, que subordina la sensibilidad a sus intereses. Sin embargo, aunque el arte se asume en un primer momento como medio, no puede perderse de vista que va más allá de ello, pues de ser solo un medio no cumpliría su mayor tarea, a saber, “jugar” con apariencias, con formas, mediante las cuales el hombre se puede acercar a los conceptos sin sacrificar por ello sus inclinaciones y sentimientos:

[...] que el hombre juegue con la mera forma, con la mera apariencia, lo despega de la urgencia de las necesidades materiales; la belleza y lo inútil van invadiendo su vida y lo liberan del yugo de lo materialmente útil, para que pueda degustar las ideas de la razón (Schiller, 1990, p. 235).

En síntesis, Schiller propone una formación total encabezada por la educación de la sensibilidad, o estética, con el fin de agotar la escisión que la cultura moderna imprimió en el hombre, para ello aprovecha la apariencia, pues a través de ella es posible estimular el sentido de la belleza, el cual garantiza la libertad del hombre, asimismo, que la superación del salvajismo, la apatía y el egoísmo, en cuanto se participa de un sentir común que acerca y reúne a los hombres. De este modo, se puede afirmar que la educación de la sensibilidad establece las condiciones para una formación moral y posibilita, a través de la armonía entre necesidad y libertad, el surgimiento de un nuevo Estado.

13 En los mismos términos en que Kant enuncia dentro de la *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres* la necesidad de suponer la libertad, aunque no pueda ser verificada su existencia, enuncia Schiller la belleza, a saber, como una idea de la razón.

14 Si bien en este punto se está postulando el arte como un medio, siguiendo en ello al autor, es necesario aclarar que incluso para él este no puede resumirse a un mero medio.

15 “El arte, como la ciencia, está libre de todo lo que es positivo y de todo lo establecido por las convenciones humanas, y ambas gozan de absoluta inmunidad respecto de la arbitrariedad de los hombres” (Schiller, 1990, p. 173).

Referencias bibliográficas

- Acosta, E. (Mayo, 2012). Schiller y el reconocimiento del otro en su otredad. El desafío de pensar la intersubjetividad a partir de una lógica de la diferencia. *Pensamiento: Revista de Investigación e Información Filosófica*, 68(256), 225-247.
- Kant, I. (1996). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* [traducción de J. Mardomingo] Barcelona: Ariel.
- Klafki, W. (1987). La importancia de las teorías clásicas de la educación para una concepción de la educación general hoy. *Educacion (Tubingen)*, 36, 40-65.
- Rivera de Rosales, J. (Febrero, 2008). Schiller: la necesidad trascendental de la belleza [J. A. Mejía Escobar, Ed.] *Estudios de filosofía* (37), 223-246.
- Schiller, J. C. (1990). Cartas sobre la educación estética del hombre. En J. C. Schiller, *Kallias. Cartas sobre la educación estética del hombre* [traducción de J. Feijoo y J. Seca] (pp. 110-381). Barcelona: Anthropos.

En pos de una filosofía de la educación: el caso de un texto de Nietzsche

Guillermo Bustamante Zamudio¹

Una cosa es el orden expositivo de un texto y otra cosa es su estructura. Al leer, todo el tiempo hacemos hipótesis sobre la estructura del escrito. No leemos linealmente. Cada hipótesis integra lo leído (por mal leído que esté) y se proyecta sobre las posibilidades de lo que viene. Esto, que es propio de la lectura, tiene doble filo. Sin ese procedimiento, no podríamos hacerlo, pero con él, sobreponemos al texto cosas que no están en él. Ahora bien, cada cosa que leemos, como efecto de leerla bien, o de leerla distraídamente, o de leerla bajo el influjo de una idea que parasita nuestra atención... altera momento a momento las hipótesis de lectura. De manera que estamos armando y desarmando el texto de forma constante... no necesariamente para bien del texto o del lector, pues la multiplicidad de asuntos que concurren al momento de leer es completamente heterogénea. Tal vez un “buen lector”, si algo así existe, sería alguien cuyos sesgos de lectura están un tanto bajo control, alguien que pretende construir y desbaratar hipótesis con cercanía al texto.

Trato de establecer la axiomática de la cual parte el autor del texto *Sobre el porvenir de nuestras escuelas* (1872). Es decir, los puntos que “toma como verdades” sobre los asuntos a considerar. Tratándose de la educación, podemos establecer lo que entiende por tal, lo que le parece que nada tendría que ver con eso; también, cómo considera al sujeto que va a ser objeto de la educación, por qué tendría que ser educado, qué susceptibilidad tiene a la acción educativa, en qué sentido, etc. Esto, como es obvio puede estar diseminado a lo largo del texto. Y no tiene por qué ser del todo consistente.

El auditor

Dice Nietzsche que su deseo, su presupuesto, es entrar en una relación espiritual con oyentes que han reflexionado sobre la educación y la cultura. Sostiene que solo lo comprenderán quienes adivinen claramente lo que haya podido indicar simplemente, quienes completen lo que haya debido callar, quienes en general necesiten, no ya instrucción, sino simplemente estímulo para recordar (2009).

1 Docente Universidad Pedagógica Nacional. E-mail: guibuza@gmail.com

¿Qué tipo de vínculo social busca “entrar en una relación espiritual con los oyentes”? No se trata de todos los vínculos, porque entonces sobraría la aclaración. Acá podría haber una pista sobre un hecho que el texto de Nietzsche materializa: ¿por qué ha de ponerse en juego una dramatización? Recordemos que Nietzsche relata un diálogo entre dos filósofos, el cual es escuchado por unos jóvenes que están ahí casualmente. ¿Daría lo mismo plantear esos asuntos en términos, digamos, “teóricos”? Sigamos el texto: la relación espiritual, con oyentes que no solamente saben algo sobre lo que se va a conversar, sino que quieren saber, implica la siguiente relación entre el emisor y el receptor (no digo ‘interlocutor’, pues se trata de otra cosa):

Emisor	Receptor
Indica	Adivina
Calla	Completa
Estimula	Recuerda

Tabla 1. Características de la relación emisor-receptor. Fuente: elaboración propia

¿Qué vínculo es ese en el que uno indica y, con eso, el otro adivina?, ¿en el que uno calla y, con eso, el otro completa?, ¿en el que uno estimula y, con eso, el otro recuerda? ¡Parece ilógico: uno calla y el otro completa! ¿De qué está hablando Nietzsche?

El panorama es completamente distinto al del “circuito de la comunicación” (como dicen), en el que entra en juego principalmente la información explícita (y “nueva”), mientras que en lo que dice Nietzsche entran a jugar otros asuntos.

En primera instancia, si el receptor puede hacer todo eso, es porque se constituye en un co-enunciador, no en un interlocutor, no en un igual. ¿Cómo así? Si pensamos la comunicación desde el modelo estándar, no vamos a entender... no sólo la comunicación, sino tampoco la cultura. El modelo estándar exige que la información se produzca en algún lado para luego ser re-transmitida. No se desprende de ahí una concepción de lo social que articule claramente el lenguaje. Si el receptor co-enuncia, no es porque haga coro con el emisor... al contrario, ese lugar lo separa irremediamente del emisor. Si nos vemos forzados a hablar de co-enunciación es porque, en cuanto receptores, escuchamos solamente lo que estamos en capacidad de decir. De tal manera, el emisor emite un mensaje (en sentido físico, pues no se transmiten significaciones) y el receptor se dice a sí mismo las palabras que el otro está diciendo, pero desde el sesgo de sus posibilidades. Así las cosas, el esquema como lo podemos ver en la figura 1:



Figura 1. Esquema de la comunicación. Fuente: elaboración propia.

Esto nos tiene que hacer mirar en la otra dirección, y entonces es forzoso concluir que no somos capaces de decir más que aquello que estamos en capacidad de escuchar. Lo que generaría una variación en el esquema anterior, según podemos verlo en la figura 2 de la siguiente manera:

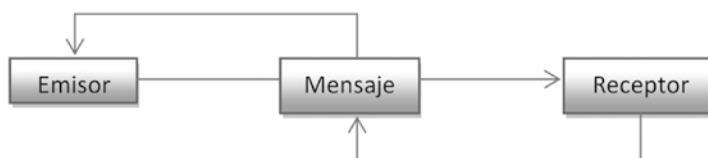


Figura 2. Esquema ampliado de la comunicación. Fuente: elaboración propia.

Ya no tenemos un emisor que habla a un receptor, ya no tenemos “intercambio”, ni “diálogo de saberes” ni ese tipo de simplezas con las que se nos llena la boca hoy en día en el campo educativo. Tenemos, en cambio, un emisor que, en principio, se dirige el mensaje a sí mismo. La prueba de esto es que cuando se va retrasando (por vía electrónica) la llegada a él de su propio mensaje, hay un momento en que el emisor no puede hablar. ¡Con un segundo de retraso, ya no puede hablar! Ahora bien, se lo dirige a sí mismo en tanto receptor. Es decir, el acto de hablar ya pone en escena el drama de la relación con el otro. No se necesita salir de sí para encontrar al otro. De manera que, de un lado, los hablantes somos un tanto autistas; y, de otro, no escuchamos lo que el otro dice sino que, a propósito de lo que el otro dice, nos decimos lo que estamos en capacidad de decir a nuestro turno (sobre eso o sobre otra cosa)... y esa capacidad no coincide, no tiene por qué coincidir, con la del otro.

En lugar de un “circuito de la comunicación”, entonces, tenemos un “corto circuito”. En principio, la comunicación no funciona... lo experimentamos todo el tiempo en la cotidianidad, pero cuando se trata de teorizarlo, hacemos una idealización. Habría que explicarse de dónde sacamos la idea de comprender al otro, y cómo es posible algún *click* en medio de semejante heterogeneidad.

Es en función de lo que el sujeto ha construido, como respuesta a los desafíos que se le hacen, que puede *adivinar*, como dice Nietzsche, a partir de los indicios del otro. Elucubramos a partir de las señales del otro. Nuestro filósofo no pide un receptor, pues sabe, de un lado, que tiene al frente un co-enunciador; y, de otro lado, sabe que intentar “entender” es ejercer algún tipo de control sobre el estatuto de esas elucubraciones. De eso se trata el ir y venir entre pares-contrincantes que buscan el saber. Lo mínimo de suposición, y lo máximo de consecuencia, extraída delante de otros que están vigilantes, que no perdonan.

¿Qué teoría de la comunicación más distante de la del sentido común, esa que le permite a Nietzsche decir que el público completa a partir de nada! ¿Qué podría “completar” si nada ha sido dicho? Pues eso tan contraevidente es lo que hacemos permanentemente. ¿No hablamos acaso de un “silencio elocuente”? La teoría del lenguaje sabe muy bien que el cero es un elemento signifiante, con tanto pedigrí como un elemento con rasgos provenientes de propiedades fonéticas (cfr. el caso del número gramatical en español).

Lo dicho sobre el encuentro mediante la palabra tiene otras implicaciones: ¿a quién tiene al frente el receptor? No puede ser otro que un emisor imaginado por él, a todas luces, pues la opacidad del proceso cubre todos los elementos. Y, ¿a quién tiene al frente el emisor? A un receptor imaginado por él, también. Decía Proust, nacido el año anterior a las conferencias de Nietzsche que comentamos:

Pero ni siquiera desde el punto de vista de las cosas más insignificantes de la vida somos los hombres un todo materialmente constituido, idéntico para todos, y del que cualquiera puede enterarse como de un pliego de condiciones o de un testamento; no, nuestra personalidad social es una creación del pensamiento de los demás. Y hasta ese acto tan sencillo que llamamos “ver a una persona conocida” es, en parte, un acto intelectual. Llenamos la apariencia física del ser que está ante nosotros con todas las nociones que respecto a él tenemos, y el aspecto total que de una persona nos formamos está integrado en su mayor parte por dichas nociones (Proust, 2004, p.42).

De manera que, en tanto emisores, nos dirigimos a una suposición; y, en tanto receptores, escuchamos a una suposición (ver figura 3).

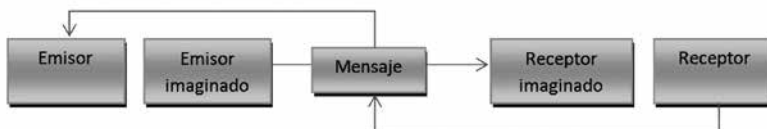


Figura 3. La función del emisor. Fuente: elaboración propia

Entendemos lo que el estímulo del otro (estímulo cultural, se entiende) hace recordar. Recordar lo que viene al punto de lo que es posible relacionar con lo que estamos elucubrando-oyendo (es decir, elucubrando-diciéndonos).

¿Y dónde dice Nietzsche todo eso? No lo dice explícitamente, claro, pero parece una condición previa para entender lo que dice. Nietzsche no piensa la comunicación como comprensión y acercamiento (concepción elemental, pobre, podríamos decir); no, él la asume en términos de una concepción compleja que late en esas tres funciones que le asigna a su público (adivinar, completar, recordar). Por supuesto, la educación no es comunicación y la cultura no es información. Si Nietzsche invita a su público en términos tan aparentemente raros, es porque de lo que se trata es de estar a la altura de ese conjunto de cortos circuitos en el que podamos completar cuando él calle. Pero no es completar con lo primero que encontremos, pues el juego de producir algo serio es el de tejer rigurosamente —hasta donde se puede, delante de otros que dicen pretender lo mismo, con lo cual tensionan el campo. Por lo tanto, se trata de una objetividad entre comillas. Y, con todo, sostener ese *diá-logos* (a través de la palabra) en el que acercamos la suposición de emisor al emisor, y la suposición de receptor al receptor... no es más que la condición de base para que se produzcan los efectos posibles, no es el objetivo en sí mismo.

El último esquema, ¿no está más cercano a una posible comprensión de la cultura? Y eso que todavía falta ubicar ahí, de un lado, esos “otros” delante de los cuales hacemos nuestras elucubraciones (incluso podríamos decir: esos “otros” de los cuales provienen nuestras elucubraciones). Y, de otro lado, falta ubicar el asunto al cual dicen referirse.

El lector

Dice Nietzsche:

El lector del que espero algo debe tener tres cualidades: 1) debe ser tranquilo y leer sin prisa; 2) no debe hacer intervenir constantemente su persona y su “cultura”; y, por último 3), no tiene derecho a esperar —casi como resultado— proyectos (2009, p. 32-33).

Lector y tiempo

El primer asunto, entonces, es el relativo al tiempo. Las personas que se relacionan con la educación tienen prisa. ¿Han oído hablar de los “resúmenes ejecutivos”? Son hechos para los administradores de la educación, pues ¡no tienen tiempo para leer!; y más recientemente lo que hacen es pedir copia de “la presentación” (en Power-Point, por supuesto); por eso, los formatos tienden a explicitar las fases, los resultados, las aplicaciones y ese tipo de cosas, pues es lo más visible, lo más rápido, aquello que no habría que pensar, aquello sobre lo cual se pueden pedir cuentas después. No se leen los informes de investigación, sino que se verifica el cumplimiento de los compromisos verificables al romper, a simple vista, listas de personas asistentes a los eventos, así el evento no haya valido la pena y los asistentes hayan llegado a la fuerza; libros publicados, así lo que allí se diga sea una explicitación de propósitos, glorificada con unas encuestas y, por supuesto, unas gráficas con las cifras correspondientes. Alguien puede decir que, en esos cargos, no hay alternativa; supongamos que es así, pero, en todo caso, crea ciertas condiciones.

Ahora bien, el problema es que argumentos como estos, que supuestamente valen para los administrativos, ¡también son esgrimidos por los que no lo son! ¡Nadie tiene tiempo! Los estudiantes no tienen tiempo para leer (las series de “resúmenes de obras” son un éxito editorial; se piensa que ver Troya, con Brad Pitt, equivale a leer la *Iliada* de Homero, con el “valor agregado” —para ponernos a tono con los estereotipos de la época sí hay tiempo— de que uno se divierte); una clase de más de dos horas se la llama, sin sentir la más mínima vergüenza, “anti-pedagógica”; cada vez se piden menos lecturas, cada vez las clases son más cortas, cada vez los semestres son más breves, cada vez las carreras duran menos; las personas entran a una conferencia y se salen a los quince minutos a hacer nada. Y, sin embargo, todos

se quejan de la mala calidad de la educación... posiblemente piensan que dedicarle tiempo al asunto es lo que produce la mala calidad y, en consecuencia, que quitándole tiempo se mejora.

Empero, no es cierto que estemos en una época de la velocidad. Que la información aumente y que viaje a mayor velocidad no implica nada de manera directa para los procesos formativos ni para las ineludibles actividades de comprensión y estudio. Por eso, no solamente proliferan —y nos parecen “normales”— las comidas rápidas, sino también los institutos de lectura rápida (dice Woody Allen: “Hice un curso de lectura rápida y fui capaz de leerme Guerra y paz de Tolstoi en veinte minutos. Creo que decía algo de Rusia”). Entonces, ese lector que no tiene tiempo, no es el que necesita Nietzsche, no es el que necesita la cultura, no es el que necesita el dispositivo escuela.

Nietzsche lo dice mejor:

“Este libro va destinado a lectores tranquilos, a hombres que todavía no se dejen arrastrar por la prisa vertiginosa de nuestra rimbombante época, y que todavía no experimenten un placer idólatra al verse machacados por sus ruedas... o sea, ¡a pocos hombres!” (2009, p. 33).

Aquí podríamos retomar algo que está todavía sin discutir suficientemente en este curso: el asunto de que la ampliación de la cultura es contraproducente. La prisa está distribuida democráticamente, es para todos, en efecto, todos “se dejan arrastrar por la prisa vertiginosa de nuestra rimbombante época...” Nietzsche habla como si viviera entre nosotros y, sin embargo, lo dijo hace 141 años. Pues bien, ¿eso es cultura? Cultura es justamente para “lectores tranquilos, hombres que todavía no se dejen arrastrar por la prisa [...]”, ¡pocos hombres!, pero no por “aristocracia” (que sería algo impuesto), sino porque la mayoría escoge otra cosa, escoge verse machacada por las ruedas de la prisa. Entonces, ese “no dejarse”, esa resistencia, es contra la ampliación... ¿No enseñan hoy a Paulo Coelho en las escuelas?; en tal condición, que es de ampliación y que se nos hace natural, evidente, leer la *Iliada* se convierte en un acto de resistencia.

Además —asunto muy importante—, dejarse arrastrar por la prisa, verse machacado por sus ruedas, es puesto por Nietzsche en función de experimentar un placer (al que llama “idólatra”). O sea, se trata de un régimen de satisfacción, no sencillamente de una superioridad o inferioridad de algo en términos conceptuales. Es en busca de ese paradójico placer que hablamos de prisa, es en busca de esa forma de satisfacción que vivimos a las carreras y no tenemos tiempo.

Y, bueno, ¿hay otros regímenes de satisfacción?, si no son “idólatras”, ¿qué serán? Dado lo planteado, es forzoso reconocer que, al menos, hay otro régimen de satisfacción: aquel que la busca apartándose de la prisa. Podríamos aventurar una hipótesis: hay quien obtiene satisfacción a partir de productos obtenidos al cabo de un trabajo que requiere tiempo (así podría ser como se entra en relación con los “auténticos problemas culturales”, como los llama Nietzsche en el texto). Se trata de personas que todavía —ojo con la palabra— tienen tiempo, que no establecen el valor de las cosas en función del ahorro o de la pérdida de tiempo, dice nuestro filósofo.

Todavía les está permitido recoger y escoger, sin deber censurarse a sí mismos, las horas buenas de la jornada y sus momentos fecundos y vigorosos [...] 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. Y todo eso, no para escribir una reseña u otro libro, sino simplemente por reflexionar. ¡Es un derrochador que merece castigo! ¡Él, que es lo bastante tranquilo y despreocupado como para adentrarse con el autor por un camino que lleva lejos, y cuyos fines sólo verá con plena claridad una generación muy posterior! (1980, p. 33).

O sea que el tiempo es inherente a la cultura: no es algo que se le agregue o se quite en algún momento. Si no tenemos tiempo, no tendremos cultura; si queremos “ahorrar tiempo” tendremos, por ejemplo, *kitsch*, “cultura popular”. El autor de un texto propone un camino, dice Nietzsche; pues bien, según él, se necesita tranquilidad y despreocupación para entrar por ese camino hasta un lugar lejano, desconocido de antemano... todo esto es ajeno a “tener objetivos claros”, a “saber de antemano lo que se quiere”, a “emplear el tiempo libre”... y otra sarta de estereotipos administrativos que, no obstante, se esgrimen en ámbitos educativos. La escuela que trabaja en pos de la especificidad de la cultura “sólo verá con claridad los fines de sus acciones una generación muy posterior”. O sea, trabaja para lo incierto, pero desde una postura que, al tener arraigo en la cultura, crea condiciones de posibilidad.

Para terminar estas referencias al tiempo, anota Nietzsche:

Si el lector, violentamente excitado, recurre a la acción inmediatamente, si quiere coger los frutos del instante que a duras penas podrían conseguir alcanzar generaciones enteras, en ese caso debemos temer que no haya comprendido al autor (2009, p.29).

Resumiendo, si, de entrada, Nietzsche niega la prisa es porque algo del tiempo es inherente a la cultura, porque la cultura es definible en función del tiempo: la cultura inyecta tiempo, es tiempo recuperado. Recuperado, ¿de dónde? Pues de la satisfacción inmediata: quien puede darse tiempo, encuentra la satisfacción de otra manera, de manera mediada. El que no puede, el que goza con lo inmediato, no va en el sentido de la cultura (miren a su alrededor y piensen si la convivencia y las posibilidades de sobrevivencia que implican el trabajo de todos es algo que se conquistó en la inmediatez).

Lector: particular y singular

No hacer intervenir continuamente, como hace el hombre moderno, su persona y su cultura, casi como una medida segura y un criterio de todas las cosas. Más que nada, según Nietzsche (2009) lo que deseamos es que sea lo suficientemente culto como para valorar bastante poco su cultura, para poderla despreciar incluso.

Nietzsche está usando la palabra “cultura” en dos sentidos: de un lado, *la cultura del sujeto*, aquella que, según él, no debemos hacer intervenir, aquella que habría que valorar poco e, incluso, despreciar. Y, de otro lado, la cultura que trasciende al sujeto, aquella en nombre de la cual nos abstendríamos de hacer intervenir nuestra persona y nuestra cultura.

Si ponemos esto en clave de las cantidades del juicio (universal, particular y singular), podríamos ganar alguna claridad. En primera instancia, el sujeto es singular, irreplicable; hemos dicho que su proceso de ingreso al lenguaje, que lo hace sujeto, pone en relación materialidades no del todo compatibles: cuerpo y lenguaje, y que de ese cruce resultan el sujeto y un malestar conexo. Pues bien, ese resultado (el producto y el resto) es una combinación absolutamente singular en cada caso (es un elemento que no pertenece a conjunto alguno). Con eso no se hace lazo social, es necesario inventar el vínculo. Y, en ese ejercicio, el sujeto encuentra una identificación con otros, se inserta en algo (un linaje, por ejemplo). Ahora tenemos, entonces, lo particular, pues se trata de un sujeto articulado al otro de alguna manera (es un elemento de un conjunto); esa articulación es histórica, tiene las propiedades de algo atado a un contexto específico. La cultura que trasciende la relación entre semejantes —universal— no tiene otra posibilidad que la de realizarse en productos concretos: tal forma de música (de literatura, de baile...), en tal época, en tal lugar. Pero cada una de esas formas específicas, contextuales, no es la cultura, la cual no es más que una potencia; cuando se materializa en algo, ya tenemos la cultura de un pueblo, la cultura de alguien.

Volvamos a la frase con estas categorías: Nietzsche necesita un lector que, como medida y criterio de todas las cosas no ponga lo singular ni lo particular, sino lo universal.

Lo singular y lo particular no podrían ser una medida segura, no podrían ser un criterio de todas las cosas, pues están atados a un sujeto y a un contexto; y ello no es más que la realización de algo que es posible para la condición humana, que está en potencia hasta que se realiza irremediamente en un producto de alguien en algún momento y lugar. Como decía una estudiante: “Nietzsche nos pide leer con los ojos de la condición humana”. Que sea realizable, es otra cosa, pero tenerlo como horizonte es una manera de trabajar. ¡Qué distinto de lo que nos dicen en la escuela!: que la lectura y la escritura son expresiones de la subjetividad y del contexto. Y de ahí sacan medidas “pedagógicas” y “didácticas”... y, entonces, comienza a llenarse la cosa de estereotipos: “la lectura debe producir placer”, “hay que buscar las lecturas que correspondan al nivel de desarrollo de los niños”... y otras ingenuidades que lo único que revelan es la falta de comprensión del proceso y lo único que hacen es trivializar lo que está en juego; o, en términos de Nietzsche, atentar contra la cultura (extenderla y debilitarla).

Por supuesto que la actitud esperada de un sujeto que se conecta con el otro es la de creer que lo alcanzado es “medida segura y criterio de todas las cosas”. Pero, tal vez, justamente ese sea el asunto de la escuela: a nombre de la cultura (de lo universal... en su caso: el saber), disuadir al sujeto de que lo conquistado hasta ahora por él para hacer lazo social es “medida segura y criterio de todas las cosas”; distanciarlo de sí y de su cultura para hacerlo estudiar con los ojos de la condición humana. Eso no quiere decir que deje de encontrar identidad y lazo, pero al menos ahora sabrá que él y su cultura son apenas una forma posible de algo más general, de algo universal.

Lector y proyectos

Y la tercera, y última, referencia al lector que podemos derivar de Nietzsche (2009) es la siguiente: no promete ni proyectos ni nuevos programas para los institutos y para las escuelas técnicas. Se contenta con haber escalado —jadeando— una montaña mediana, y con poder gozar de una vista abierta: en cuanto a los aficionados a los proyectos, verdaderamente en este libro no logrará poder contentarlos.

Si Nietzsche estuviera negando, como en los casos anteriores, una característica del lector, podríamos, también como en los casos anteriores, buscar la propiedad de la cultura que se opondría a tal postura. Pero, en este caso, no se trata de una condición que vaya contra la cultura. No está diciendo que hacer proyectos es negativo; está diciendo que él no los va a hacer. Es más: admira la naturaleza exuberante de quienes están en condiciones de hacerlo.

La tercera negación, entonces, se refiere a él mismo: Nietzsche se declara incapaz de hacer planes. Ni siquiera se muestra en ese momento como capaz de ascender hasta la cima de los problemas culturales. Dice haber escalado, y con mucho esfuerzo, más bien una montaña mediana. Le faltaría, entonces, todavía, para poder hacer planes educativos.

Características de la escuela frente a la cultura

Específico y general

Nietzsche promete hablar sobre el porvenir. Pero aclara que con eso no ha pensado en el porvenir específico ni en el desarrollo posterior. ¿Es esto contradictorio? ¿Qué quiere decir con “porvenir específico”? En cualquier caso, tal expresión implícitamente postula un “porvenir general”, y, entonces, es a eso a lo que se referiría. Así, Nietzsche no estaría interesado en hablar del porvenir de escuelas con nombre propio, sino de la escuela, en general. En el texto, no muestra interés por esta o aquella manifestación de la cultura, sino por la cultura. Entonces, nos invita a escuchar —recordemos que son conferencias— acerca del porvenir de la escuela, de cara a la cultura.

Así se entiende que afirme, a continuación, que la ejemplificación necesariamente ha de caer en “nuestras instituciones educativas”, las específicas precisamente... otra cosa es imposible (tal vez por eso dice “no soy yo quien hace esas ejemplificaciones”, y también: “no quisiera de ningún modo asumir la responsabilidad de semejantes aplicaciones prácticas”). Pero la ejemplificación no es lo que le importa, sino lo que llama sus “observaciones generales”. ¡Todo lo contrario de algunas ideas de “pedagogía” que circulan en nuestro medio, que encuentran su razón de ser en la ejemplificación, en la atadura al contexto!

Para entender lo que propone Nietzsche, habría que aceptar un estatuto de la educación establecido en la abstracción, que no se concreta necesariamente en alguna

de las escuelas específicas, pero que no se podría ejemplificar sino en escuelas específicas. Creo que así procede todo uso del lenguaje que pretende validez universal: el objeto abstracto-formal (el campo gravitacional, las fuerzas productivas, el punto geométrico) es una construcción teórica, sin la cual no se podrían hacer discriminaciones en el objeto empírico. Solo con abstracciones como átomo de hierro y átomo de oxígeno podemos entender que lo que se presenta a nuestra percepción como “tierrita roja” es un compuesto cuyas características dependen de esos componentes que no vemos.

Aplicaciones prácticas

Nietzsche, como citábamos, afirma que no es él quien hace esas ejemplificaciones, sobre las cuales, en cuanto aplicaciones prácticas, dice no asumir la responsabilidad. Ese es otro punto importante: por ahora, digamos con Nietzsche que el conocimiento no es aplicable (al menos directamente), no se hace para ser aplicado (así quien lo haga piense en aplicaciones).

Las “aplicaciones” que se hacen del conocimiento, de las que tan ansiosos nos mostramos hoy en el campo educativo, de un lado, escapan a la especificidad del conocimiento, es decir, se hacen en otro campo. La ingeniería, la tecnología, la pedagogía, la medicina, por ejemplo, son campos donde se presenta aplicación del conocimiento; y, de otro lado, tienen que explicar su supuesto nexos con el conocimiento, pues, al menos, es necesario reconocer que, a la hora de “aplicar” no solo intervendría el conocimiento que creemos estar trayendo a cuento, sino también —y sobre todo— otros asuntos que le son ajenos (por ejemplo: el propósito que hay detrás de la aplicación, que no es cognitivo; es el caso de la “salud”: nunca ha sido objeto de la ciencia —dice Canguilhem—, pero en pos de obrar sobre ella, se usan la biología, la química, la física... ello mezclado con todos los asuntos que tienen que ver con la idea —no el concepto— de “salud” y con los intereses sociales en juego).

Necesidad y contingencia

Retomando a Nietzsche (2009), baste con decir que se trata de nuestras escuelas: el vínculo que nos une a ellas no es causal y no se puede decir que las llevemos echadas sobre los hombros como un abrigo. Más que nada, como monumentos vivos que son de importantes corrientes de civilización, y en algunas formas

incluso “utensilios domésticos de nuestros antepasados” nos vinculan al pasado del pueblo, y constituyen en sus rasgos esenciales un legado tan sagrado y digno de amor, que yo sólo podría hablar del porvenir de nuestras escuelas en el sentido de una aproximación —lo más estrecha posible— al espíritu ideal del que proceden.

Hay aquí una serie de palabras —“sagrado”, “amor”, “espíritu”, “ideal”— que no podemos tomar a la ligera, literalmente, pero con las referencias actuales. Si hacemos eso, desdeñamos el texto por anticuado, o bien conducimos la comprensión por un camino acorde con los campos semánticos que hoy podemos asignar a esas palabras, de acuerdo con otros regímenes de interpretación.

Insisto en una cosa: para que se justifique la existencia del texto, es necesario establecer sus propias claves de lectura. Si es una colección de enunciados predecible, fenece como texto al poco tiempo. Algo hay en la *Iliada*, en *Otelo*, en el *Quijote*, en la *Crítica de la razón pura*, en *Principios de filosofía natural*, en *La interpretación de los sueños*... que no se reduce a su época; tienen algo en sí mismos que los hace perdurar. Por eso, la actitud erudita de circunscribir el texto en el autor, en la época, en el movimiento literario, en la corriente filosófica, si bien puede ser necesaria, también es cierto que hace prescindible el texto.

Pero vamos a las partes del primer párrafo:

“El vínculo que nos une a nuestras escuelas no es causal”, pero tampoco es que las tengamos puestas... Si la escuela no es causal (si no es necesaria), ¿entonces es contingente? No. La escuela, ni es contingente, ni es necesaria. ¿Qué es, entonces? Se trata de una construcción histórica, a todas luces: no siempre ha habido escuela... hay sociedades que no tienen escuela. Por esa vía, diríamos: es contingente, “no es causal”, como dice Nietzsche. Pero tampoco es que las tengamos puestas: hay algo que, no obstante producirse históricamente, toca un punto de nuestra especificidad como seres humanos. De ser así, en sociedades donde no hay escuela, ese punto tendría que ser tocado de otra manera.

Las escuelas son “monumentos vivos” de “importantes corrientes de civilización”; son “utensilios domésticos de nuestros antepasados”. “Monumentos vivos...” ¡extraña expresión! Parece un oxímoron, pues si de monumentos se trata, pensamos en algo que ya no está vivo, en una conmemoración de algo desaparecido. Pero no, Nietzsche dice: “monumentos vivos”. ¿Por qué? Forzoso es pensar que algo hay en la escuela del orden del pasado a conmemorar y, al mismo tiempo, algo del presente a ser vivido ya. Las escuelas fueron “utensilios domésticos” de nuestros antepasados, fueron parte de su cotidianidad, de lo más utilitario de la cotidianidad

(el utensilio)... y, sin embargo, por alguna razón, no pierden su vigencia, su cotidianidad, su utilidad... son también nuestros utensilios domésticos (lo cual obliga a hacer una reflexión: les estamos dejando a los que vienen cierto utensilio, en un estado que depende de cómo lo hayamos tratado, de cómo lo hayamos configurado).

Y bueno, en cuanto “monumentos vivos”, en cuanto “utensilios domésticos”, nos vinculan al pasado, constituyen —en sus rasgos esenciales— un legado sagrado y digno de amor. La escuela nos vincula al pasado. Ahora bien, la única forma en que dicho efecto se constituya en algo importante, sería por el hecho de que, de alguna manera, dicho vínculo nos constituya. ¿Es así? ¿Cómo estamos hechos para que el pasado nos constituya? Los animales están constituidos desde adentro por el pasado: la cadena genética que les transmiten sus padres es una transmisión del pasado (sabemos que en el haz genético de los animales se encuentran vestigios hasta del tronco común que alguna vez tuvimos con las plantas). En cambio nosotros, que también hemos sido “informados desde dentro” de ese pasado, no obstante hemos dado la espalda a esa condición y, en consecuencia, nada sabemos, como señala Kant, estamos desprogramados. Es ahí donde entra el pasado. Empezamos a saber cosas desde afuera, por parte de los que nos desprogramaron, es decir, por parte de los que nos metieron al lenguaje. Y eso que ellos nos enseñan es aquello que saben, aquello que, a su vez, les fue transmitido... es decir: pasado.

Entonces, la escuela es el invento contingente de una época, hecho para realizar algo de nuestra especificidad (o sea algo del orden de lo necesario, pero producido por la contingencia del lenguaje): la necesidad que tenemos de saber algo para movernos en un mundo de signos; y ese algo no lo podemos aprender espontáneamente, porque está codificado: necesitamos que los que ya saben nos digan cómo es (ahora bien, de acuerdo con los niveles de codificación, tenemos distintas maneras de acceso). Y, por supuesto, se trata de algo histórico, arbitrario, pero que no puede faltar. Que nos enseñen, sea Ptolomeo o Copérnico, pero que nos enseñen. Ahí es donde Nietzsche declara su amor a ese procedimiento. Le parece que el legado —el legar, para ser precisos— es sagrado y digno de amor. Pero, no nos dejemos llevar por las palabras. Podemos decirlo con las palabras de hoy, pero no despacharlo. “El legado del pasado que nos hace la escuela es invaluable y digno de nuestra dedicación”, por ejemplo, podría ser una manera de decirlo que suena más actual, pero que no dice más.

Concluye Nietzsche (se trata de una secuencia de argumentos, no podemos tomar uno suelto) que hablar del porvenir de las escuelas es aproximarse “al espíritu ideal

del que proceden”. He ahí otro par de palabras que no son del uso actual. Pero estamos tratando de leer lo mejor posible, es decir, tratando de no imponer tanto nuestros usos al texto, pues para eso no cogemos un libro de Nietzsche, sino el periódico gratuito que nos entregan en la esquina. Hablar del porvenir de las escuelas... ya veremos en qué sentido Nietzsche entiende la idea de “hablar del porvenir”: no se trata de prescribirle un *deber-ser* a la escuela. Hablar del porvenir de las escuelas es aproximarse... o sea, hay que hacer una búsqueda, un esfuerzo que, en todo caso, no tendrá más estatuto que el de una aproximación; ¡tan distinto del tono apostólico con el que hablamos de la escuela en medios educativos! Hablar del porvenir de las escuelas es aproximarse al espíritu ideal del que proceden. “Espíritu ideal”... ¿se trata de un deber-ser?, ¿de una idealización? No, las escuelas no provienen de una idealización, no proceden de un deber-ser, proceden de un proceso histórico que toca algo de la especificidad humana. Por lo tanto, con “espíritu ideal”, Nietzsche está diciendo otra cosa. Inicialmente, un “espíritu”, una especificidad, algo de lo que estamos hechos, nosotros, seres “espirituales”; e “ideal”, porque no se trata de la realización específica, aquí o allá, de esta o de aquella forma, sino del asunto abstracto —si se quiere—, que es idéntico, independientemente de la cultura en la que estemos.

Proyectos

Nietzsche (2009) nos dice que admira la naturaleza exuberante de quienes están en condiciones de recorrer hasta el final el camino que desde las profundidades del empirismo asciende hasta la eminencia de los auténticos problemas culturales, y desde allí arriba regresa hasta las llanuras de los reglamentos más áridos y de los planes más minuciosos.

En el párrafo anterior se habla de la manera razonable de construir un proyecto, estar en contacto con los asuntos más empíricos (pensemos en la escuela: las baterías de sanitarios, los bombillos, los refrigerios, los salarios, la basura); y de ahí, ascender hasta la inminencia de los auténticos problemas culturales (pensemos en la escuela: los asuntos del saber que le están encomendados); y, finalmente, desde allí regresar hasta las llanuras de los reglamentos más áridos y de los planes más minuciosos.

Para hacer planes educativos se necesita una condición muy especial: poder bajar hasta los asuntos empíricos, pero no quedarse en ellos, no quedarse en esa perspectiva cuya importancia, por otro lado, no se niega, pero sí se subordina. Y,

al mismo tiempo, ser capaz de no perder de vista los auténticos problemas culturales. En nuestro medio educativo sobran las personas que hacen planes... el asunto es que han perdido completamente de vista los auténticos problemas culturales (si alguna vez los tuvieron a la vista). Además, ¿quién, que tenga esta percepción, se va a tomar el trabajo de “bajar” hasta los problemas empíricos? Con seguridad los habrá, pero para encontrarlos toca ejercitarse en medio de las condiciones impuestas por el dicho “buscar una aguja en un pajar”.

Planes que, no por ser necesarios, dejan de ser “áridos” y “minuciosos”. Áridos, de cara a la eminencia de arriba, minuciosos de cara a las especificidades de abajo.

Si al mencionar los planes estuviera haciendo mención a las idealizaciones de las que hemos hablado en otras entregas, el panorama sería otro. Por supuesto que la gran mayoría de los proyectos educativos de los que tenemos conocimiento se hacen a sabiendas de que hay un lugar eminente —la cultura— y un lugar empírico. Pero al no tener cómo entrar en contacto con el primero, se lo reemplaza por una idealización que, al menos, tiene el semblante (para quien se lo quiere creer) de lo eminente. La negación de Nietzsche, en ese caso, sería al proyecto en cuanto ideal, en cuanto utopía sin vínculos con lo actual. Recordemos: según nuestro autor, se puede hablar en tono de profecía siempre y cuando los dichos correspondientes tengan la estructura de una predicción: a) con fundamento en los indicios de hoy; b) con conocimiento de cómo se producen los efectos; y c) con disposición a crear condiciones de posibilidad en tal sentido. Así las cosas, la negación del ideal sería en nombre del trabajo, de la disciplina que requiere la cultura. De manera que a un lector puesto en el lugar de la “libertad” (desde donde se lanzan idealizaciones con la seguridad de una superioridad moral), se le podría oponer un lector del límite, de la disciplina.

Sin lugar a dudas, Nietzsche ve aproximarse una época en que hombres serios —al servicio de una cultura completamente renovada y purificada, y con un trabajo común— pasarán a ser también legisladores de la educación cotidiana, de la educación que conduce precisamente a esa cultura. Probablemente, éstos volverán a trazar proyectos... pero ¡qué lejana está esa época y cuántas cosas deberán suceder entre tanto! Quizás, entre el presente y esa época, se habrá destruido el instituto, tal vez se habrá eliminado hasta la universidad, o, por lo menos, se producirá una transformación tan total de las escuelas citadas, que sus viejos programas se presentarán ante las miradas futuras como residuos de la época de los palafitos.

El saber

Supongamos, por ejemplo, que en algún caso se trata del saber, pues estamos hablando de ámbitos educativos. Sin embargo, es posible pensar allí varias formas para el saber. Al menos las siguientes:

En primer lugar, el saber del que todos estamos en uso (“sentido común”, podría llamársele). Se trata de ese “saber” que no requiere ningún esfuerzo, ese que se propaga casi por el solo hecho de hablar con otros en la vida cotidiana, por el hecho de ver televisión, de leer propagandas, de escuchar la radio... Como está dicho, para disponer de ese saber, no se necesitaría la escuela. De manera que una acción educativa cuyo propósito sea el “diálogo de saberes”, una acción educativa que pregunta a los aprendices qué quieren aprender, que se niega a violentar lo que el otro trae en la cabeza... pues no es propiamente educación, toda vez que sus efectos igualmente se producirían por fuera de los muros de la institución educativa, incluso a mayor velocidad. Si esto es así, Nietzsche no se refiere a una comunicación educativa en la que se hacen loas al saber que se conquista con solo exponer la oreja al contacto con las vibraciones que produce el habla no formalizada, y sin propósito formativo, de los demás. Por supuesto que a esta escala del sentido común resulta fácil “adivinar”, “recordar” y “llenar los huecos”... Pero Nietzsche no está hablando de eso, va más allá. Si el maestro tiene por objeto el sentido común, no enseña nada, pues de eso el aprendiz ya tiene; o mejor: el aprendiz conoce la gramática que se necesita para producir ese tipo de saber.

En segundo lugar, el saber que se esgrime en el lugar del referente de la acción educativa, pero señalando hacia un legado cultural que trasciende el tú a tú propio de la anterior forma de saber. Los nombres con los que se conocen las asignaturas —algunos de ellos milenarios—, hablan de esto: matemáticas, filosofía, gramática, física, ciencias sociales, química, historia, geografía, geometría... Se trata de discusiones que no ha dado toda la humanidad, no son saberes disponibles para el sentido común... por mucho que hoy en día el sentido común esté atiborrado de información proveniente de pésimas recontextualizaciones sobre los enunciados de la ciencia. Son saberes que requieren un esfuerzo —con lo que algo se pierde, a diferencia del caso anterior—. No se accede a esos tecnolectos simplemente oyendo. Ese saber queda como posibilidad solo para aquellos que están dispuestos a hacer ese esfuerzo, a experimentar esa pérdida... pero no todo el mundo está dispuesto (cada vez se está menos dispuesto), de manera que se produce automáticamente una diferenciación:

los que pueden y los que no. No se trata de un supuesto elitismo propio del saber, al cual enfrentaríamos otra oposición de la que ya se ocupará Nietzsche: los que tienen derecho y los que no. En cambio de eso, se trata más bien de una decisión a escala del sujeto. A esta escala podemos pensar que “adivinar”, “llenar los huecos”, “recordar”... tiene cabida entre quienes comparten unas maneras especializadas de enunciar. Si un geómetra dice: “por un punto exterior a una recta pasa...”, otro geómetra puede completar: “...una sola paralela”, si sabe de los vicios euclidianos de su colega. Cuando un razonamiento cumple cierto procedimiento, quien maneja la jerga especializada puede prever, hasta cierto punto, hacia dónde va. Claro que hoy —pero ya lo denunciaba Nietzsche también en su época— puede ser que ya ni siquiera en las instituciones educativas los encargados de representar esta dimensión del saber estén dispuestos a hacerlo (incluso puede ser que ya no sepan).

Por último, el saber que el maestro puede tener, si es un agente activo de la cultura; no es un saber que forme parte del currículo, no es para espetar a los aprendices, ni para enseñar. No. Es un saber que tiene en la medida en que no puede dejar de enterarse de cosas que apuntalan su curiosidad, que le dan impulso a sus inquietudes, que ayudan a responder preguntas, a reformular problemas, a complicar la trama de un mundo que tiene que mostrársele cada vez más enredado, si es que quiere que las ganas de estudiar no se le apaguen. En consecuencia, este saber se encuentra en reserva. Espera su oportunidad, que puede no llegar, y si llega, lo hace inesperadamente. Es un saber cuya pertinencia se sentencia en la contingencia del encuentro humano. Tal vez a este saber también está aludiendo Nietzsche cuando se refiere a su enunciación como incompleta: ¿para qué dejar huecos que el otro tenga que llenar? Pues porque pone en escena lo que, según él, es ser maestro. Maestro no sería el que da, sino el que es capaz de hacer escansiones del saber en función del encuentro. Esto hace pensar en el procedimiento de Sócrates...

¿Cambiar la escuela?

Actualización

Los numerosos cambios introducidos por la arbitrariedad de la época actual en dichas escuelas, con el fin de volverlas más “actuales”, no son otra cosa que desfiguraciones y aberraciones, con respecto a la noble tendencia primitiva de su constitución.

Hasta este momento del texto, no sabemos exactamente a cuáles cambios se refiere; pero al afirmar que el fin de tales cambios es volver más “actuales” a las escuelas, ya nos da un indicio. En todo momento podemos registrar esta inquietud por hacer “más actual” la escuela. Nosotros, ¡141 años después!, escuchamos la misma cantilena: que la escuela está a espaldas del progreso, que la escuela no tiene en cuenta los nuevos saberes, que las escuelas están atrasadas en su funcionamiento, que hoy en día no se pueden ya hacer tales y tales cosas que, sin embargo, la escuela sigue haciendo... Si viviera hoy, Nietzsche tendría que volver a decir lo mismo: ¡desfiguraciones y aberraciones!

Desfiguraciones, pues están deformando el dispositivo que se fue conformando, de cara a “la noble tendencia primitiva de su constitución”. Ya hemos hablado antes sobre qué puede ser eso. En todo caso, el dispositivo es un arreglo de acciones, ritos y actos de palabra que se van consolidando, con sus tensiones internas, con su no correspondencia plena. Otra cosa es la *institución*, esa que tiene objetivos, propósitos, que cree estar haciendo el bien, que hace discursos sobre su noble función, etc. Pero, independientemente de lo que diga la institución, el dispositivo produce unos efectos gracias al arreglo interno de sus partes. A veces, lo que la institución dice poco tiene que ver con los efectos que el dispositivo produce, la proporción en la que coincidan, nada le agrega al dispositivo... de pronto a la institución le convendría saber un poco más sobre los efectos que produce, pero no tiene por qué ser así. Una práctica no tiene por qué estar esclarecida para que funcione, decía Lacan.

Un caso de este anisomorfismo entre institución y dispositivo es la familia: ¿acaso los efectos que ella produce tienen que ver con lo que ella dice que es o con lo que se dice que ella es? Como dispositivo, materializa, por ejemplo, la prohibición del incesto, sin decirlo, sin saberlo; y uno de los efectos es que los que ahí llegan al mundo les toca arreglárselas para buscar el vínculo sexual por fuera... Nada de eso —que es trascendental para el sujeto— circula en el decir, que está hecho de otras cosas: de consejos, de monsergas, de pugnas, de prácticas alimenticias, de medias tiradas por ahí...

Insisto, una práctica no tiene por qué estar esclarecida para que funcione: la flotación fue usada muchísimo antes de que Arquímedes formalizara el principio que la anima. Así mismo, el idioma funciona entre quienes lo practican, los que lo practican tienen infinidad de ideas sobre él... pero la ciencia del lenguaje fundó un campo de saber que encontró cosas que nada tienen que ver con la percepción que los hablantes tienen de su propia lengua. Por ejemplo, “el gran público”, como lo llama Saussure, piensa equivocadamente que la lengua es una nomenclatura, que las palabras se refieren a las cosas.

Entonces, volviendo a la escuela, se dice que hay que “actualizarla”. Incluso, se dice desde dentro mismo de la escuela. ¡Lo reclamamos en nuestras consignas! Pero, más allá de lo que esas equivocaciones profieren, el caso es que ponerse en función de eso puede efectivamente restarle dedicación a esas otras prácticas que constituyen el estatuto mismo del dispositivo escolar. Si el asunto del dispositivo, como decíamos, toca algo de la especificidad del humano en tanto producto de haber ingresado al lenguaje, pues lo que la escuela hace apunta a algo que no se modifica (por lo tanto, ¡el dispositivo no se puede actualizar!, ¡es inactualizable!).

Se modifican muchas cosas, sí. Los bombillos que hay que poner en la escuela hoy —ahorradores, fríos— no son como los de ayer. Hoy hay que instalar más rejas, alarmas, cámaras de vigilancia... más cuidado que ayer. La tiza y el tablero ceden su espacio al acrílico y el marcador seco. Hoy no se consumen los mismos productos al recreo. Ahora los maestros están regidos por normas distintas. Hoy las licenciaturas que han tenido que hacer los maestros para ejercer como tales tienen planes de estudio diferentes. Los profesores, actualmente, antes de graduarse tienen que pasar por un nuevo examen de Estado que antes no se veía más que al culminar la secundaria. La lista es infinita... Pero, y todos esos cambios, ¿a qué nivel de análisis aplican? Porque podemos modificar muchas cosas en el ajedrez: las fichas pueden ser de carne y hueso, de marfil, de madera, de papel o de ideas... y el juego sigue siendo ajedrez. Pueden ser tan grandes como una persona y tan chicas como un clavo de olor... y el juego sigue siendo ajedrez. Incluso, podemos reemplazar una ficha perdida por un salero, un sacapuntas, una tapa de bolígrafo, una ficha de parques... y el juego sigue siendo ajedrez. Pero si cambiamos una mínima función de una pieza, guardando mientras tanto toda la ortodoxia de las formas... el juego ya no es ajedrez. Entonces, de todos esos cambios que registramos en la escuela, ¿cuáles transforman el dispositivo y cuáles hacen funcionar el mismo dispositivo con otros materiales?

Actualizar la escuela es del orden de lo adjetivo... y no por ello necesariamente es poco vistoso: introducir computadores a la escuela es algo muy visible, pero en nada transforma el dispositivo. En cambio, hay cosas que van ocurriendo, que incluso ni nos proponemos... y que sí cambian radicalmente el dispositivo. Por ejemplo: preguntar a los estudiantes qué quieren aprender. Esa escena testimonia una dejación del saber. Y eso sí cambia el dispositivo. Obsérvese que el discurso de la institución va en otro sentido: ahí se justifica dicha pregunta, dirigida a los estudiantes, mediante propósitos como la democratización, la participación, la inclusión, etc.

Por “aberración” se entiende (según el drae) una desviación: de la conducta, de la forma fisiológica, del haz de luz. Nietzsche, entonces, habla de que estas medidas que se toman en aras a “actualizar” la educación son una desviación de la noble tendencia primitiva de la constitución de la escuela. Tenemos que ahondar, entonces, en esa tendencia que, por ser llamada por él como “primitiva”, no quiere decir que podamos hacerla avanzar, pues se trata de la condición humana, que se juega en la misma medida dando besos que torturando. Lo que pasa es que hay unas propiedades de esa condición que hacen del dispositivo “escuela” algo que funciona en cierto sentido, no en cualquiera.

Extensión y cambio de horizonte

El último tópico del primer prefacio se puede resumir así: dos corrientes aparentemente contrapuestas, de acción igualmente perjudicial y concordantes en sus resultados (una cultura falsa), predominan en la actualidad en nuestras escuelas, que originariamente partían de bases totalmente diferentes:

- *Extender al máximo la cultura*: Llevarla a ambientes cada vez más amplios.
- *Disminuir y debilitar la cultura*: que abandone sus supremas pretensiones de soberanía, para ponerse al servicio de otra forma de vida: la del Estado.

Frente a esas tendencias fatales, habría que desesperar sin perspectiva alguna, si no fuese posible promover dos tendencias opuestas de la cultura:

- Su restricción y concentración, como antítesis de su máxima extensión posible.
- Su refuerzo y autosuficiencia, como antítesis de su debilitamiento.

¿Podemos ordenar un poco más el planteamiento? La primera tendencia de la actualidad está dicha desde la pretensión: extender al máximo la cultura; la segunda, en cambio, está dicha desde los efectos que Nietzsche percibe: disminuirla y debilitarla (nadie va a declarar que pretende semejante cosa, así lo produzca como efecto).

Podríamos, entonces, postular dos pretensiones frente a la cultura, solo en apariencia, contrapuestas: extenderla al máximo y ponerla al servicio del Estado. Ambas son igualmente perjudiciales: producen una cultura falsa. Pero a cada una se opone, respectivamente, una tendencia de la cultura: la restricción y la autosuficiencia.

Como se puede apreciar, Nietzsche postula todo un sistema de oposiciones (o sea, la cultura es el escenario de una lucha, de una pugna permanente): de un lado, restricción (como rasgo constitutivo de la cultura, escogido por Nietzsche para des-

cribir la cultura), al que se le opone la ampliación (o sea, restricción). Y, de otro lado, autonomía (de nuevo, como rasgo constitutivo de la cultura), al que se le opone la dependencia (autonomía). Podríamos, entonces, sintetizar: \pm restricción y \pm autonomía. Si cruzamos estos valores en un plano cartesiano, obtenemos cuatro campos:

- + restricción y + autonomía, sería lo que Nietzsche considera una cultura propiamente dicha.
- + restricción y – autonomía, sería lo que Nietzsche considera una cultura al servicio de otra forma de vida: la del Estado (al conservar un rasgo, todavía no es del todo una falsa cultura).
- – restricción y + autonomía, sería lo que Nietzsche considera una cultura “popular” (igualmente, al conservar un rasgo, todavía no es del todo una falsa cultura).
- – restricción y – autonomía, sería lo que Nietzsche llama una falsa cultura, en la medida en que pierde sus dos rasgos constitutivos.

El siguiente diagrama (figura 4) intenta formalizar lo dicho:

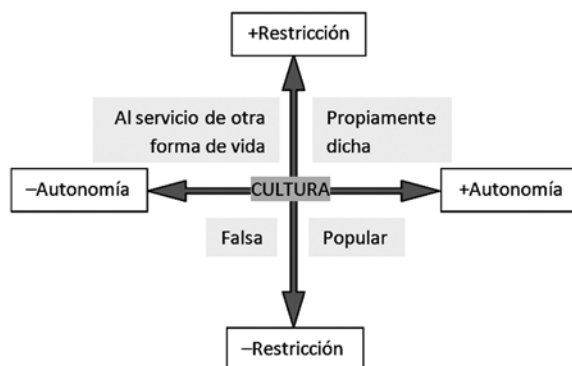


Figura 4. Estructura de la cultura

De un lado, escogí restricción, aunque Nietzsche también dice “concentración”... tocaría estudiar el asunto para saber si ambas palabras funcionan en su planteamiento como sinónimas. De otro lado, Nietzsche habla de “autosuficiencia” y “refuerzo” (aquí, la segunda palabra parece pertenecer a otro nivel de análisis); en este caso, escogí la primera palabra, trocándola por autonomía. Diré, entonces que tenemos dos categorías (restricción y autonomía) y una gramática en la que podemos ponerles rasgos negativos. Esas dos categorías no son sensibles, son lo

que Nietzsche concibe (inteligibilidad) para entender la cultura. La gramática que subyace a su planteamiento nos permite entender que hay una axiomática en juego: la cultura es objeto de pugna.

Profecías sobre la escuela

A nadie debería estar permitido pronunciarse en tono de profecía sobre el porvenir de nuestra cultura y, en relación con ella, sobre el porvenir de nuestros instrumentos y métodos de educación, si no puede demostrar que en alguna medida esa cultura futura existe ya en el presente y que le basta con extenderse a su alrededor en mayor medida para conseguir ejercer una influencia necesaria sobre la escuela y sobre las instituciones educativas.

De un lado, esta idea está sometida a una condición. Por eso hacia la mitad consigna un “si”. Y, de otro, cada una de las partes que quedan a ambos lados de la condición es negativa; en términos lógicos, esto nos autoriza a convertir el fragmento, poniendo esas partes en positivo, aunque el resultado, por supuesto, no es idéntico: “Está permitido pronunciarse en tono de profecía sobre el porvenir de la cultura y de la educación, siempre y cuando se demuestre que esa cultura futura existe ya en el presente y que le basta con extenderse a su alrededor”.

Ahora bien, una profecía que cumple la condición enunciada no configura un ideal, que es el tono que más domina en las referencias a la escuela (de ahí que Nietzsche comience diciendo “a nadie debería estar permitido pronunciarse en tono de profecía”, es decir, haciendo idealizaciones). Así, a una profecía que cumple la condición enunciada podríamos llamarla una predicción; pues al predecir no se elucubra sin polo a tierra, sino que se hace una aplicación, lo más rigurosa posible, del conocimiento disponible. Cuando un médico opera, cuando un ingeniero civil diseña un puente, cuando un sociólogo habla del futuro, cuando un filósofo habla de la condición humana... en todos esos casos hay una predicción en juego: por tales y tales condiciones conocidas, es altamente probable que cierta cosa ocurra. Es muy distinto —pero no porque funcione o no— al caso de conjurar las fuerzas espirituales para curar, o al de rogar para que el puente no se caiga, o al de pintar un futuro idílico para hacer campaña política, o al de traer de la manga aquello que constituiría nuestra especificidad.

Bueno, Nietzsche anuncia que va a hablar del porvenir de las escuelas, pero aclara que no hará tal cosa profiriendo ideales, sino aplicando un saber. Ahora bien, ¿qué

importa el hecho de que se profieran ideales, si estos no han de cumplirse? Pues el problema no está en el ideal mismo, sino en lo que nos ponemos a hacer (o a no hacer) en función de tal ideal. ¿Qué conocimiento se pone en juego cuando se habla de educación?, ¿qué categorías, provenientes de un campo de saber, aplicamos en tal procedimiento? Creo que podemos sacar al respecto una conclusión: lo primero de lo que habría que disponer para hacer una investigación educativa (en cualquier campo, pero estamos hablando de educación) es una disciplina, unas categorías desde las cuales se pueda hacer una demostración (atada a esa disciplina, por supuesto). Bastante equivocada luce, entonces, la perspectiva que exige, para hacer investigación educativa, tener un “problema”, o tener una “pregunta”... o, peor: unos “objetivos”. Si manejamos la gramática de un saber, lo otro viene por añadidura.

Repasemos la condición que pone Nietzsche: demostrar que, en alguna medida, esa cultura futura existe ya en el presente y que le basta con extenderse a su alrededor en mayor medida para conseguir ejercer una influencia necesaria sobre la escuela y sobre las instituciones educativas. Entonces, *demostrar* es lo primero. Y, bueno, demostrar necesita categorías, porque es del orden de lo inteligible; mientras que *mostrar* es del orden de lo sensible, que no requiere categorías. Así, Zenón demostró matemáticamente la imposibilidad del movimiento, pero no podía mostrar que Aquiles no alcanza a la tortuga.

Demostrar qué, entonces. Primero, demostrar que la cultura que predigo ya existe, en el presente, en alguna medida. O sea que necesito un sistema de conceptos, de categorías, que me permitan detectar unos indicios actuales. Ahora bien, esos indicios no son fenómenos de la realidad, sino recortes que sobre esos fenómenos nos permite hacer la teoría. Los indicios son “visibles” desde la teoría, no desde los sentidos. Eso no quiere decir que no tengan una dimensión sensible, pueden tenerla, pero el asunto es que ahora son principalmente objetos configurados por relaciones conceptuales.

En segundo lugar, demostrar que a ese germen le basta con extenderse a su alrededor en mayor medida para influenciar la escuela y las instituciones educativas. O sea que sigo necesitando un sistema de conceptos para demostrar que un germen, dadas ciertas condiciones de posibilidad, se extenderá e influenciará indefectiblemente la escuela (influencia necesaria, dice Nietzsche, en el sentido de la lógica modal). Acá el asunto es, entonces, la conexión, cosa que no hacen los sentidos, sino el intelecto: el paso de “en alguna medida” a “en mayor medida”.

Cuando oímos hipótesis sobre la constitución del centro de la tierra, las confrontamos con nuestros conocimientos al respecto; pero si alguien dice que el centro de la

tierra está constituido de mermelada, ya no indagamos si es así, sino que nos preguntamos qué clase de persona ha concebido semejante idea (el ejemplo es de Freud).

Una teoría permite percibir indicios de una secuencia lógica que comienza ahora y termina en el futuro (por eso se trata de una predicción, no de una profecía iluminada a la manera de un oráculo), siempre y cuando haya una relación de necesidad; de manera que, entre otras cosas, no está excluida la construcción de unas condiciones para que tenga lugar lo que ponemos a futuro como predicción y no solo como anhelo.

Veamos un ejemplo que presencié. Estando Basil Bernstein en Colombia, en un seminario doctoral en la Universidad del Valle, alguien le hizo una pregunta en la que tomaba en cuenta el hecho de que en nuestro país la regulación curricular había disminuido completamente, al punto que los PEI (Proyecto Educativo Institucional) debían formular por sí mismos el plan de estudios. Bernstein dijo que no conocía el caso de Colombia, pero que por lo que se decía, él podía prever que estábamos pasando por un periodo de muchas evaluaciones, y, efectivamente, era el momento del auge de las evaluaciones Saber en cuatro cursos de la educación básica, más el examen del grado once; y luego siguió, por el extremo inferior, la aplicación piloto de una prueba en preescolar y, por el otro, los ECAES (Exámenes de Calidad de Educación Superior).

La evidencia

Así las cosas, no envidiamos, diría Nietzsche (2009), a quien se sienta completamente de acuerdo con este presente, y lo acepte como algo “evidente”, ni por esa fe ni por esa escandalosa palabra de moda —“evidente”—; en cambio, quien haya llegado al punto de vista opuesto, ya está desesperado, ya no tiene necesidad de combatir y, apenas se entregue a la soledad, estará con toda seguridad solo. Sin embargo, en el centro, entre los servidores de lo evidente y los solitarios, están los *combatientes*, es decir, quienes están henchidos de esperanza.

Tres posturas quedan configuradas por este enunciado:

Primero, la postura de aquellos que aceptan el presente como algo evidente. Escandalosa palabra de moda, dice Nietzsche. Pero parece que esa “moda”—contra su propia naturaleza— no ha pasado de moda. Por ejemplo, en los discursos actuales sobre educación, nos dicen reiteradamente que hay que ir a buscar las categorías en el objeto de investigación y no imponerlas desde afuera. El asunto es que, en aquella época, al menos Nietzsche se escandalizaba, en cambio hoy nadie lo hace.

Esa cantilena la repiten muchos profesores de metodología de la investigación que aspiran a hacer lo “políticamente correcto”, como se suele decir, degradando tanto la palabra *política*, como la palabra correcto, término este último que con dificultad puede imaginarse degradado. Los que aceptan el presente como algo evidente son los admiradores de lo sensible, los despreciadores de lo inteligible, con independencia del lugar que ocupen en el aparentemente ancho espectro de las posiciones políticas. Son los guardias de los procesos de reificación del sentido. Esta postura, en consecuencia, no puede demostrar, en el sentido que nos pide Nietzsche, pues ese sentido de la demostración tiene que ver con dar cuenta de cómo las cosas han venido a parecer evidentes. A quien le parecen evidentes, ya mordió la carnada, ya está satisfecho.

La otra postura, en el otro extremo —dice Nietzsche— es la del desesperado, la de aquel que ya no tiene necesidad de combatir, pues está más allá del bien y del mal. Es un ángel caído en una marranera. La consecuencia, la señala Nietzsche: está con toda seguridad solo. Esta postura podemos caracterizarla como la del cínico, la del convencionalista a ultranza. Si todo es convención, ¿qué imperativo ético puede cobijarme? Ninguno. El que ya descubrió que todo es convencional, corre el riesgo de volverse un canalla, un cínico. ¿Por qué no podría movilizarse en pos de sus más mezquinas pretensiones, si ya cayeron los metarrelatos que antes justificaban las actuaciones en pos de los demás? No quedo sino yo. Es como el final de la película *Pascualino*, siete bellezas de Lina Wermüller.

La tercera posición, justamente situada por Nietzsche entre las dos anteriores, es llamada por él la de los combatientes, es decir, quienes están henchidos de esperanza. No creen en la evidencia, no se tragan el anzuelo de la reificación; pero, no por ello, caen en el convencionalismo, en el cinismo de los que ya pasaron por las idealizaciones y se dieron cuenta de que todo era semblante. Esperanza, entonces, no es idealización. Difícil postura que Nietzsche define en torno de la esperanza. Por eso viene bien un poeta, de sumo interés para el pensador alemán:

Y su mejilla se encendía cada vez más roja
con esa juventud que no se nos escapa nunca,
con ese valor que tarde o temprano
vence la resistencia del mundo obtuso
con esa fe que, elevándose siempre,
ora brota intrépidamente, ora se inclina pacientemente,
para que el bien obre, crezca y sea útil,
para que llegue por fin el día de los nobles.
(Schiller)

Pero, ¿esperanza de qué? Se trata de algo obtenido, no soñado. Por eso dice el filósofo que el futuro saldrá de una semilla actual. Y el presente, en consecuencia surgió de una semilla existente antes, no idealizada. Tal vez Nietzsche tiene esperanza en algo cuya semilla ve en el presente, en algo cuya semilla también estuvo en el pasado y produjo la cultura en relación con la cual genera toda su discusión. No se trata de algo a hacer, sino de hacer con ese algo que nos constituye. Se trata de algo que no puede quedar subsumido en el espíritu que se autodenomina a sí mismo revolucionario (pese a que habla de combatientes), pues este se basa en una reificación, no en aquella que le resulta evidente a todos, sino en aquella que le resulta evidente a algunos. Creo que esta postura intermedia, henchida de esperanza, es profundamente revolucionaria... en otro sentido.

Un poco más allá, si ponemos a funcionar los criterios de Nietzsche (abstracción y especificidad), asignándoles a su vez valores de presencia y ausencia (+ y -), obtenemos 4 campos: los tres de los que nos acaba de hablar Nietzsche y el de la idealización, del que ya hemos hablado pero que, de esta manera, quedaría formalizado junto con los otros (ver figura 5):

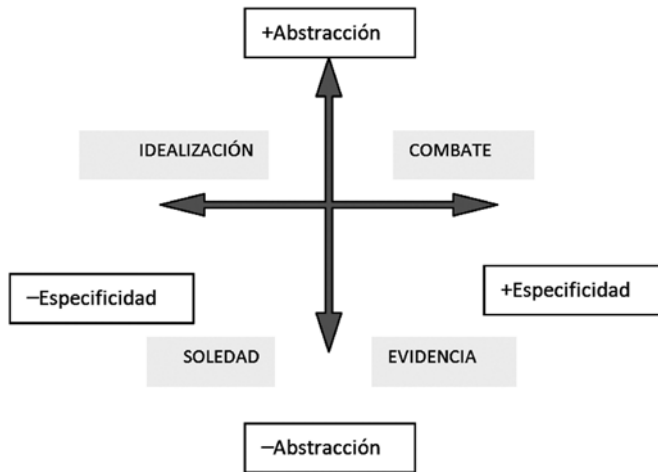


Figura 5. Estructura del combate comunicativo

Referencias bibliográficas

Nietzsche, F. (1872/2009). *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Barcelona: Tusquets.

Proust, M. (2004). Por el camino de Swann. En: *Obras Completas*. Barcelona: Aguilar.

Formación y fantasía moral en Martha Nussbaum

Martha Elena Grajales Usuga¹

[...] En la medida en que queramos que no todo se eche a perder, la decisiva tarea actual consiste en la educación de la fantasía moral, es decir, en el intento de superar el “desnivel”, en ajustar la capacidad y la elasticidad de nuestra facultad de imaginar y sentir a las dimensiones de nuestros productos y a la enorme desmesura que podemos causar; por tanto en asimilar nuestra facultad de imaginar y sentir a nuestro nivel como hacedores. Gunther Anders.

El propósito del presente texto es subrayar la importancia que debe tener el cultivo de la fantasía moral en el proceso de formación de los estudiantes de los distintos niveles educativos, si lo que se pretende es formar individuos aptos no solo para el trabajo y el saber especializado, sino individuos críticos y sensibles ante las distintas formas de desigualdad e injusticia social propias de nuestras sociedades, así como individuos capaces de convivir pacíficamente con otros. Este propósito pienso cumplirlo a la luz de las reflexiones realizadas por Martha Nussbaum, quien ha dedicado gran parte de su extensa obra no solo a clarificar el concepto de fantasía sino también a pensar la manera de fomentar dicha capacidad o aptitud en las distintas etapas de la vida humana. Para la realización de este trabajo me he basado fundamentalmente en *El cultivo de la humanidad* (2012), *Justicia poética* (1997), *Paisajes del pensamiento* (2008) y *Sin fines de lucro* (2010). Pero antes de revisar la propuesta de Nussbaum debo hacer algunos preámbulos.

El primero, que el concepto de fantasía moral no lo tomo de Nussbaum sino de Günther Anders (2011), quien en el primer volumen de su obra, *La obsolescencia del hombre*, denomina la fantasía moral como la capacidad de entender, vislumbrar el daño y el sufrimiento que podemos causar al otro debido a la gran capacidad que, mediante el desarrollo de la técnica, hemos adquirido para destruirlo. Creo que fantasía moral ofrece una idea más precisa que los conceptos de imaginación narrativa, imaginación literaria, o simplemente fantasía, que son los términos que utiliza

¹ Socióloga y Magister en filosofía de la Universidad de Antioquia. Profesora de cátedra de la misma universidad. E-mail: marelena10@yahoo.es

Nussbaum en sus obras para nombrar, sobre todo, la capacidad de reconocer plenamente la humanidad del otro, es decir, de entenderlo como un fin en sí mismo, como alguien dotado de dignidad e individualidad. Y es más preciso el concepto porque lo que se propone mostrar Nussbaum es, justamente, que la fantasía no es solo una manera rica, desde una perspectiva cualitativa, de recrear la vida de los otros, la que ya sin duda es una actitud protomoral; sino que la fantasía es, en esencia, una comprensión y consideración compasiva de la vida de los otros, de su sufrimiento. Por eso dice Nussbaum que la fantasía no solo no surge de un modo neutral, sino que no es moralmente neutral (Nussbaum, 1997, p. 69).

Es importante señalar que Nussbaum se refiere a la fantasía como una aptitud o una capacidad para enfatizar que todos poseemos una disposición biológica para comprender a los otros, para interesarnos en ellos, pero que así como esta capacidad puede cultivarse de manera adecuada también puede estropearse o sofocarse. Tiene mucho sentido, entonces, cuando dice que la fantasía no puede fomentarse con cualquier tipo de discursos, lecturas o prácticas, sino con todas aquellas expresiones del pensamiento que promuevan y encarnen una determinada visión de la humanidad, que aboguen por ciertos principios morales como la dignidad, la autonomía, la libertad, la igualdad, como la novela, ejemplo por excelencia de Nussbaum. Por otro lado, la fantasía no se fomenta para, sabiendo lo que es importante en la realización de la vida de los otros, dañarlos, humillarlos o envilecerlos. El fomento de la fantasía está estrechamente vinculado con el proyecto de sociedades más humanas y justas, más generosas y pluralistas. De este modo, creo que el concepto de fantasía moral de Anders no da lugar a equívocos. Sin embargo, es importante subrayar que al utilizar el concepto de imaginación narrativa o literaria, Nussbaum quiere destacar, en primer lugar, el importante papel que la lectura de textos literarios desempeña en el fomento de la fantasía, especialmente la novela, y en segundo lugar, la importancia de considerar la vida del otro como un relato del cual se debe hacer una interpretación inteligente y generosa (Nussbaum, 2010, p. 132). Quizá el concepto de imaginación compasiva que Nussbaum introduce algunas veces, y que utiliza para referirse a la imaginación o fantasía, es el que más se aproxima al de fantasía moral de Anders.

El segundo preámbulo, que ya no es conceptual, tiene que ver con los motivos pedagógicos, políticos y culturales que sustentan la necesidad de fomentar la capacidad de la fantasía moral en las sociedades actuales. En primer lugar, se debe señalar que el propósito de fomentar esta capacidad se inscribe, tal y como lo enfatiza Nussbaum, en el objetivo más amplio de replantear la finalidad de la formación que hoy, y en

sociedades que se conciben a sí mismas defensoras de un ideal humanista, tiende a reducirse a una formación de destrezas, de funciones, de saberes especializados, lo que ha significado un desconocimiento de la dimensión política y estética de la formación. Es decir, el olvido del fin principal de la formación: educar individuos capaces de pensar críticamente las problemáticas que afectan su comunidad política, a la vez que individuos con una sensibilidad agudizada, cultivada, como lo diría Gadamer (1993), que no solo puedan hacer creaciones liberadas de la lógica de la utilidad, como el arte, sino individuos que puedan apreciar dichos objetos; pero también individuos capaces de distanciarse de sí mismos y de ver con los ojos de los demás, porque eso es también tener una sensibilidad inteligente (Gadamer, 1993, p. 129).

El segundo motivo para fomentar la fantasía moral está relacionado con la preponderancia que todavía tienen, y que han ido ganando nuevamente, discursos que de múltiples maneras empobrecen la dignidad del otro y sus pretensiones de reconocimiento, discursos utilitaristas, xenófobos, racistas, sexistas. En Colombia, por ejemplo, no sobran casos recientes para sustentar este presupuesto, senadores promoviendo la homofobia, procuradores atentando contra los derechos fundamentales de las mujeres, políticos que fomentan el odio y agudizan la polarización, son algunos entre muchos ejemplos.

El tercer motivo, que es más amplio en tanto que permite englobar, en parte, los anteriores, lo retomo de Günther Anders (2011), quien alude a la capacidad que las sociedades modernas han alcanzado para destruir en forma masiva la vida de otros, a la vez que la limitada capacidad del hombre para ampliar, para flexibilizar, su capacidad de arrepentimiento, de sufrimiento y de compasión por todos aquellos a quienes destruye. Anders nombra esta asimetría como el desnivel de nuestras capacidades o como el más profundo desgarramiento al que se enfrenta el hombre en la modernidad. Para Anders el hombre se ha escindido en productor técnico y en sentiente, en el que es capaz de producir muertos en cantidades industriales y en quien solo puede arrepentirse, si acaso, por un asesinato (Anders, 2011, p. 260). Esto da pie para señalar que esa capacidad de destrucción del otro está estrechamente vinculada con lo que Adorno nombra como un uso puramente instrumental y egocéntrico de nuestras capacidades de pensamiento, de sensibilidad y de imaginación debido a la invasión de la lógica de la economía capitalista en todos los ámbitos de la vida (Honneth, 2009). Pero aunque Anders sabe de las grandes limitaciones que tiene cualquier propuesta que busque revertir este desnivel, no renuncia,

dado lo perentorio de la situación, a seguir pensando cómo ampliar la capacidad de nuestra imaginación y de nuestro sentir. Señala que en la situación de desconcierto y desorientación en la que el hombre moderno se encuentra sumido, lo único a lo que puede apostarle es a unos no muy sistemáticos intentos de reconstruir el puente que une la capacidad de producir y de sentir. A estos intentos, Anders los denomina técnicas de ampliación intencional del volumen de comprensión de nuestro sentir (2011, p. 298). Para Anders un ejemplo paradigmático de estos intentos o técnicas de ampliación es la música, especialmente la capacidad de escuchar música y de crear música; las composiciones musicales, su escucha y su composición, dilatan la capacidad del alma de sentir, de implicarse con las cosas del mundo, a la vez que origina nuevos sentimientos, y que el arte, y en este caso concreto la música, tenga la capacidad de suscitar nuevas formas de sentir, significa, para Anders, que el hombre no puede conformarse con la dote de sentimientos con los que reacciona cotidianamente, significa que los sentimientos no son una naturaleza inmodificable e insuperable aunque en muchos casos así lo parezca. Sustentado en lo anterior, Anders dirá que el único ámbito donde el hombre puede ser libre es el mundo del arte, que para este es el mundo de la fantasía (2011, p. 301).

Considero que el gran valor de la obra de Nussbaum, con todas sus limitaciones, es que se constituye en uno de esos intentos de dar una respuesta a la pregunta, sin duda desconcertante, de cómo ampliar nuestra capacidad de imaginarnos el sufrimiento del otro. Nussbaum al igual que Anders también ve en el arte, en su experimentación y disfrute un medio para expandir intencionalmente la capacidad de comprensión del otro.

Aclarado lo anterior, procedo a presentar la propuesta de Nussbaum. En primer lugar, haré una mayor aclaración del concepto de fantasía; en segundo lugar, hablaré del papel de las novelas en el cultivo de esta capacidad, y finalmente, me referiré a las limitaciones de la propuesta de Nussbaum.

El concepto de fantasía

Para acercarme mejor a lo que Martha Nussbaum entiende por fantasía, voy a detenerme en dos afirmaciones que hace sobre la misma: la primera, la que la define como la capacidad de imaginar la situación de alguien que es diferente de nosotros, o lo que es lo mismo, de ponerse en el lugar del otro, lo que significa no verlo como un obstáculo para nuestros propios planes o como un instrumento utilitario, sino como un ser con un mundo propio y complejo (Nussbaum, 1997, p. 29). Y la

segunda, la que define la fantasía como la capacidad de ver una cosa como otra, de ver una cosa en otra, ver en las cosas perceptibles y lejanas cosas que no están ante nuestros ojos (Nussbaum, 1997, p. 65). Nussbaum también se referirá a esta actividad como la capacidad de crear metáforas.

Al definir la fantasía como la capacidad de ponerse en el lugar del otro, de recrear en la propia mente sus experiencias, Nussbaum quiere resaltar que la fantasía es un modo amplio de comprensión del otro, cualitativamente rico y denso, es una representación vívida de las condiciones concretas en las que se encuentra el otro, del modo concreto como debe hacer frente a sus desventajas, al modo como intenta realizar sus más importantes anhelos. Así, la fantasía trasciende la comprensión abstracta del otro que se basa en definiciones generales y generalizadoras, y en prejuicios empobrecedores y deshumanizantes. Pero más aún, Martha Nussbaum va a señalar que el reconocimiento del otro como ser humano y no como una máquina inteligente o un objeto mecánico, se debe al papel de la fantasía, a partir de la cual dotamos al otro con emociones y anhelos de realización, en otras palabras, a partir de la cual se dota al otro de un mundo interior, se lo reconoce como alguien tan importante como uno mismo, tan digno de participar de la humanidad como yo. Es decir que la comprensión del otro como alguien similar a mí, por más burda que pueda ser esta representación, necesita un poco de fantasía. Esto último permite subrayar la relevancia moral que tiene el cultivo de la fantasía, su ausencia absoluta o parcializada en un individuo significa su deshumanización y la de aquellos con quienes convive. La historia aporta ejemplos concretos sobre cómo, de distintos modos y en distintas culturas, se ha discriminado y eliminado selectivamente ciertos grupos bajo el presupuesto de su no humanidad: los negros, los pobres, las mujeres, los homosexuales, los judíos. Una de las principales tareas de la fantasía, dice Nussbaum, es justamente “ayudarnos a acercar un individuo distante a la esfera de nuestros objetivos y proyectos, humanizando a la persona y creando la posibilidad de apego” (2008, p. 90).

Para ilustrar la esencia de esta actividad de la fantasía, Nussbaum remite a la preparación mental que hace un buen actor, quien haría una representación participativa de la situación del personaje que va a encarnar. Otro caso ejemplar de la puesta en práctica de la fantasía sería la labor del escritor de novelas, quien construye sus personajes a través de una recreación minuciosa de sus vidas, de su lenguaje, de su entorno social, de sus pensamientos; el lector de novelas, en la medida en que es conducido por este detallado mundo, confrontado con esa realidad tan precisa,

también sería exigido a poner en práctica dicha capacidad. Pero a la importancia de la lectura de las novelas en el desarrollo de la fantasía me referiré más adelante.

Para que sea posible esta recreación de la vida de los otros es necesario el pensamiento metafórico, y aquí llegaríamos a la otra definición de la fantasía: la capacidad de trascender lo mostrado por la percepción a través de una actividad de la mente que consiste en imaginar algo distinto a partir de lo que se ve, o añadir cosas a lo que se observa, o comparar lo que se ve con otras cosas, pero también para hacer presente las cosas o acontecimientos ausentes. De este modo, la fantasía también está estrechamente vinculada con la memoria y con la capacidad de crear utopías. Entre los ejemplos dados por Nussbaum, está el de ver formas en el fuego, en las nubes o el de ver los cráteres de la luna como un rostro, actividades estas que son muy propias de los niños, incluso de aquellos a los que nunca se les ha cultivado la imaginación, o a quienes no se les ha sofocado por completo. Al concebir así la fantasía, Martha Nussbaum se propone salvar el malentendido que la concibe como una actitud irracional, que enturbia el pensamiento y el juicio o que encierra al hombre en un mundo quimérico paralelo al mundo real, pero del todo inconmensurable. Nussbaum no niega que la fantasía, entendida en este último sentido, pueda implicar una ruptura con lo que podría denominarse la actitud natural o la actitud que el hombre asume en la vida cotidiana, en la que está preocupado constantemente por la solución de asuntos pragmáticos.

Pero es la ruptura con lo real lo que en parte constituye el potencial de la fantasía. Efectivamente cuando se fantasea, cuando se leen novelas o se asiste a obras de teatro o cuando se ensueña o se juega, se efectúa una ruptura con el sentido o los sentidos que orientan nuestro comportamiento en la vida cotidiana, se le otorga existencia a cosas que no tienen lugar en el mundo real, hay un cambio en la disposición o en la actitud, y en vez de hacer, resolver, intervenir o dominar el mundo, hay una concentración atenta a los contenidos de la fantasía. Cuando se está en el ámbito de la fantasía no se puede mejorar, cambiar, preservar el mundo, pero lo determinante para Nussbaum es que, en primer lugar, la actividad que es necesaria para otorgarle existencia a los mundos de la fantasía sí puede desplazarse al mundo de la acción, y en segundo lugar, que en esa exploración de los mundos de la fantasía, podemos ganar un saber sobre los otros y uno mismo que es determinante para la convivencia real con los demás. Por eso dirá Nussbaum que enseñarles canciones infantiles a los niños en las que es esencial la figura literaria de la personificación o prosopopeya es una actividad que los prepara, los habitúa para ver con curiosidad, generosidad a los otros, la misma con la que se entiende la estrella que brilla como un diamante, la rana que canta, la vaca que hace torta de cereza.

Hay otra razón fundamental que hace que la fantasía que se cultiva a la luz de las obras de arte no implique una renuncia al mundo de la vida, y es que las obras de arte tienen su origen en una profunda comprensión de la condición humana. Como lo señala Nussbaum, si bien las palabras del artista, del novelista, por ejemplo, son seres alados en tanto se elevan por encima de los romos términos del habla ordinaria, no dejan de ser ángeles terrenales puesto que surgen del mismo barro de la vida y de los sentimientos humanos finitos (Nussbaum, 2005, p. 28).

Esto nos remite al segundo punto, el papel de la literatura, concretamente el de la novela en el fomento de la fantasía. Pero antes una conclusión provisional: la fantasía moral sería la puesta en juego de una potente imaginación, o como diría Anders, una imaginación ampliada, flexibilizada, a la luz de la cual se comprende la humanidad del otro y se le compadece en sus sufrimientos. Esta direccionalidad de la fantasía hacia el reconocimiento y no hacia la deshumanización sería posible gracias al fomento de la fantasía y a su articulación con una visión normativa que defienda ciertos principios como el respeto y el reconocimiento de la dignidad y la autonomía del otro. Se puede decir, entonces, que la fantasía es relevante moralmente porque, bien dirigida, contribuye a que se susciten emociones como la compasión, o el sufrimiento por los males graves que padece el otro, una emoción de gran relevancia para una sociedad que defienda una convivencia pacífica, tolerante, y comprometida con el bienestar de todos aquellos que la conforman.

Novela y fantasía

Pasaré ahora a hablar de la propuesta de Nussbaum de implementar la lectura de novelas como una experiencia que podría en gran medida incentivar el cultivo de la fantasía moral. Es importante aclarar que, si bien Nussbaum le otorga un lugar importante a este género en su reflexión sobre la fantasía, y que es en parte a la luz de la novela que dilucida lo que es la fantasía, no desconoce el papel que otras experiencias artísticas, el juego y hasta los contenidos de los medios de comunicación pueden cumplir. Las reflexiones sobre la importancia de la danza, el teatro, el cine, desarrolladas en uno de sus últimos textos, *Sin fines de lucro* (2010), son una prueba de ello. Pero debido a que no cuento con el espacio para ahondar en las otras formas artísticas, además de que mi saber es muy limitado al respecto, me detendré a hablar de la novela, como un caso ejemplar entre otros. Encuentro también propicio el caso de la novela, dado que es un género que todavía goza de

un espacio en los planes de estudio en Colombia, principalmente en el bachillerato y la universidad. En ese sentido se hace provechoso ver cómo podría enriquecerse el trabajo con ella a la luz de la propuesta de Nussbaum.

Como se anticipó, para Nussbaum la lectura de novelas es una experiencia que contribuye en gran medida al desarrollo de la fantasía moral porque es un género que encarna una visión normativa de la vida que hace énfasis en la importancia que tiene para los hombres la libertad, la igualdad social y política, las emociones, las relaciones afectivas con los otros. La encarnación de esta visión de la vida no se realiza solo a través del contenido de las novelas, sino de sus características estilísticas, entre las que se puede destacar su lenguaje metafórico, su interpelación a las emociones del lector, su atención a lo cotidiano, su reconocimiento de lo contingente y azaroso. De este modo, Nussbaum rebate dos prejuicios muy comunes que se abaten contra la función moral y pedagógica de la novela: el primero, el que concibe la novela como algo placentero, ameno, entretenido pero que, sin embargo, no aporta nada a la reflexión moral o política. El segundo, la creencia de que si bien la lectura de novelas puede hacer un aporte moral, este se circunscribe solo al ámbito privado, y que dicha modificación en el carácter de una persona es inservible para abordar los temas que moral y políticamente tienen relevancia para todos (Nussbaum, 1997, p. 27).

Justamente ese sentido normativo que encarna la novela es el que se busca transmitir a los estudiantes y podría ser muy provechoso, sobre todo para quienes deseen participar en la vida pública, aplicando las leyes, formulando políticas económicas, de salud, en definitiva, quienes quieran detentar el poder y de quienes dependería la vida de muchos. Pero es preciso decir que cuando Nussbaum habla de una visión normativa de la novela no está pensando en esta como un manual para la acción, con respuestas claras sobre lo conveniente y lo verdadero para cada caso; postula, eso sí, que la novela apunta, desvela factores políticos, sociales y culturales que, por un lado, pueden presentarse como grandes obstáculos para la realización humana como la coacción, la miseria, la exclusión, la humillación, por el otro, aspectos sin los cuales se realizaría de un modo muy incompleto la vida humana, tales como los vínculos afectivos, la libertad de decisión, el bienestar material, el respeto de la dignidad. En ese sentido, Nussbaum considera que la novela abre un gran horizonte para pensar lo que podría significar la vida buena en nuestras sociedades modernas, pero en especial todas aquellas cosas sin las cuales ninguna vida podría realizarse plenamente.

También es importante señalar que cuando Nussbaum habla de la función normativa de las novelas, le otorga un papel sobresaliente a las novelas que denomina realistas, o aquellas que muestran “la interacción entre las aspiraciones generales humanas y ciertas formas particulares de la vida social que alientan o frustran dichas aspiraciones, moldeándolas en el proceso”, que “muestran formas persistentes de necesidades y deseos humanos encarnadas en situaciones muy específicas” (Nussbaum, 1997, p. 32). El potencial de estas novelas es que no solo abordan los riesgos y debilidades que son comunes a todos los seres humanos, como la muerte, la vejez, el amor, las catástrofes naturales, los celos, sino que muestran situaciones de dolor y sufrimiento estrechamente vinculadas con la posición social, el poder y el estatus, la riqueza, la pertenencia a una etnia o raza, a un género o a una orientación sexual. Las novelas realistas visibilizan las problemáticas de seres que pasan desapercibidos en la sociedad, o peor aún, seres demonizados con quienes la sociedad pretende descargar su ira (Nussbaum, 2012, p. 131). Entre las novelas ejemplares de este tipo de género, Nussbaum nombra, a la vez que se apoya en ellas para desarrollar su reflexión sobre la función moral y política de las novelas, *Tiempos difíciles* de Dickens y *Native Son* de Richard Wright. Pero para entender más ampliamente ese sentido normativo que subyace a la novela es necesario remitirse a las características propias del género, porque, como se dijo, es a través de ellas que se realiza su visión normativa.

Voy a destacar tres aspectos de ese amplio análisis que hace Nussbaum de la novela. En primer lugar, Nussbaum destaca que la novela con su relato sobre la vida de personajes que son distintos al lector, lo invitan a ponerse en el lugar de personas muy diversas y de adquirir sus perspectivas de la vida (Nussbaum, 1997, p. 30), es decir, lo abren a otras posibilidades de comprender la existencia y el mundo, a la vez que lo pone ante situaciones completamente nuevas y solo experimentables por la novela, por ejemplo, al hombre le permitiría la comprensión de lo que significa ser mujer, y en algunos casos más concretos, ser mujer en sociedades que desprecian su condición. Pero por otro lado, la novela le permite al lector identificarse con los personajes que pueblan su mundo porque ambos, el lector y los personajes, comparten una cierta familiaridad, los personajes atraviesan situaciones que el lector ha vivido o que bien podría vivir o que tarde o temprano vivirá. Esta cercanía anímica, existencial, social, cultural es lo que podría propiciar una interrogación por la propia vida, a la vez que una identificación afectuosa con los personajes.

Dicha identificación se manifiesta, por ejemplo, en la recreación que hacemos de los personajes a la luz de nuestras propias características físicas o psicológicas, o de las características de otros seres a quienes conocemos e incluso, una de las formas más comunes y vivas de los lectores de recrear los personajes y sus historias, es la creencia de que encarnan el personaje mismo, de que son el personaje. La identificación entre el lector y los personajes de la novela, ese agudo interés por sus vidas y sufrimientos, es posible, en primera medida, debido a la vivacidad y detalle con que la novela construye esos seres imaginarios, y en segundo lugar, porque la novela deja el espacio para que completemos, a través de nuestra imaginación, lo que ella solo enuncia, o de lo que solo nos ofrece algunas pistas.

Y aquí llegamos al segundo aspecto. La novela es una narración sobre seres muy concretos, en situaciones muy específicas. Esta especificidad y concreción se debe al modo como el novelista dota de un complejo mundo interior a sus personajes, a cada uno le concede atributos morales, físicos, deseos, necesidades, emociones, vocabulario, gestos, que los particularizan y los diferencian de los otros caracteres. Este gran despliegue e ilustración de la vida de los personajes, de sus condiciones sociales, históricas, de sus privaciones y posibilidades es lo que despierta una gran emotividad en el lector a la vez que una amplia comprensión del modo de actuar de dichos personajes. Pero a su vez, la novela calla cosas, deja a la recreación de la imaginación ciertos momentos privados, íntimos, o como en las novelas de Manuel Puig, partes de los diálogos; la novela se abstiene o renuncia a explicar el sentido de todas las acciones de los personajes y esto con el fin de mostrar que muchos aspectos de ese complejo mundo interior son misteriosos, confusos, inexplicables, contradictorios. En ese sentido la novela reconoce la imposibilidad de una comprensión absoluta de la existencia humana, así como reconoce la imposibilidad de juzgar, en muchos casos, lo adecuado o lo inadecuado de las acciones de sus personajes. La atracción que despiertan muchos de los personajes de la novela se debe justamente a su complejidad, ambigüedad, duda y, como sucede en muchas novelas contemporáneas, a su profundo desgarramiento y desconcierto debido a sus acciones o aspiraciones contradictorias.

El tercer aspecto, se refiere al lenguaje de la novela. Nussbaum señala que gran parte del potencial moral de la novela procede de su capacidad de despertar placer, deseo de continuar con la lectura, y esta cualidad de las novelas subyace en gran medida en su lenguaje plástico, colmado de metáforas, en muchos casos de musicalidad y erotismo. Además de despertar placer este lenguaje incita a seguir

con detalle las historias que cuenta (Nussbaum, 1997, p. 73), sobre todo, contribuye a dotar de humanidad a las situaciones y personajes que describe, incluso a aquellos que casi carecen de ella. Pero también esas ricas descripciones son utilizadas para acentuar la inhumanidad de ciertas prácticas. Un ejemplo perfecto, favorito de Nussbaum, es la comparación que hace Dickens del humo pestilente de las fábricas con el movimiento de las serpientes, o la que establece entre las piezas móviles de las máquinas con elefantes en un estado de melancólica locura (Nussbaum, 1997, p. 73). Por otro lado, el lenguaje de las novelas realistas no deja de ser un lenguaje convencional, si se compara, por ejemplo, con la poesía, y por ende un lenguaje muy comprensible para todos. Esta accesibilidad al lenguaje de la novela estaría en la base de su amplia aceptación y popularidad, a pesar, incluso, del carácter radical y, en muchas ocasiones, chocante de sus temáticas. Muchas novelas realistas incluyen jergas, modismos y otros usos muy precisos de ciertos grupos sociales excluidos, lo que para Nussbaum sería una muestra de que el arte literario es el que mejor lleva la labor whitmaniana de reconocimiento de los excluidos al permitirles que hablen con su propia voz (Nussbaum, 2012, p. 132).

A partir de lo dicho se puede señalar que la función normativa de la novela, desde la visión de Nussbaum, se refiere, en primera medida, a su gran potencial para cultivar una serie de hábitos mentales que contribuirían a promover la igualdad entre los hombres, como el hábito de otorgarle al otro, quien quiera que sea, un mundo interior complejo, misterioso, o dicho de otro modo, de otorgarle individualidad; se puede aprender también a través de la novela que los deseos, necesidades y acciones de los otros solo se hacen más comprensibles si se relacionan con su situación biográfica, social y cultural. Quien obra así, evitará la comprensión del otro a través de prejuicios o estereotipos que oscurecen o borran su individualidad, prejuicios que promueven el odio y la discriminación. En definitiva, la novela realista permite ponerse en el lugar de otros, en algunos casos, otros que son muy similares a uno mismo respecto a las posibilidades de realización de la vida, o la misma condición de vulnerabilidad, pero en otros casos, la novela también permite conocer de manera vívida la existencia de otros completamente distintos, cuya extrema diferencia promueve en la vida real una resistencia a integrarlos dentro de nuestro ámbito de intereses.

En segunda instancia, la novela, según Nussbaum alentaría a comprometerse con una serie de principios políticos estrechamente vinculados con el proyecto de sociedades democráticas y justas. Al ilustrar el envilecimiento que la miseria representa

para los personajes, contribuiría a despertar el afán de justicia y de igualdad social; al mostrar cómo ciertas instituciones y prácticas coartan la posibilidad de actuar libremente, por ejemplo, la imposibilidad del divorcio para las mujeres del siglo XIX y principios del XX, lo que ilustran bien las novelas de Dickens, Tolstoi, D. H. Lawrence, Theodor Fontane, o el confinamiento de las mujeres a lo peor de la vida cotidiana en sociedades patriarcales, como lo ilustran las novelas de Manuel Puig; la lectura de estas obras alentaría el deseo por sociedades con leyes menos inflexivas y coercitivas, con prácticas culturales menos tiránicas, sociedades que no solo garanticen la libertad sino también la diversidad y el bienestar. La novela, al mostrar la complejidad de la existencia humana, ilustra lo que está en juego en la vida de cada persona, muestra la cortedad de miras de ciertas soluciones económicas y políticas simplistas, que en vez de paliar el dolor y la miseria de las personas, lo aumentan y lo justifican, como la gran mayoría de las políticas del neoliberalismo. Por eso, para Nussbaum, sería conveniente que los líderes políticos y los encargados de aplicar las leyes y de crearlas, a la vez que leen tratados de economía, filosofía, derecho, etc., lean novelas.

Para terminar, y teniendo claro la provisionalidad de la reflexión sobre este ejemplo pedagógico específico, quiero enfatizar el reconocimiento que hace Nussbaum de los límites de la labor de la novela, de la literatura y el arte en general, para, a través del cultivo de la fantasía, promover un cambio moral y político. El aspecto más obvio de esta limitación se refiere a la imposibilidad de la novela de transformar por sí sola el mundo social, de modificar por sí sola, las condiciones de desigualdad propias de un sistema político y económico que constantemente las produce, así como de modificar por sí sola hábitos de comprensión arraigados en lo más profundo de las culturas. Otro aspecto de los límites de la novela se relacionan con la condición histórica y finita de las novelas mismas, de sus autores, finalmente las novelas son construcciones de seres históricos, quienes, a pesar de su gran agudeza, no siempre pueden superar todos los falsos presupuestos de su tiempo, de su condición social y biográfica:

Las obras literarias no están libres de los prejuicios y puntos ciegos que son endémicos de la mayor parte de la vida política. Una novela que ve la experiencia de las mujeres de clase media con gran afinidad puede (como las novelas de Virginia Woolf) hacer invisible a la gente de la clase trabajadora. Una novela que reconoce las luchas de la clase trabajadora —como,

hasta cierto punto, lo hacen las novelas de Dickens— puede demostrar poca sensibilidad hacia las vidas y experiencias de diversos tipos de mujeres (Nussbaum, 2012, p. 136).

Así pues, la lectura de novelas debe hacerse acompañada de reflexiones morales a la luz de las cuales se pueda problematizar y corregir este tipo de fallos, que en vez de promover el reconocimiento de los otros, otorgue validez a prejuicios deshumanizantes. Las ciencias sociales y humanas también pueden hacer importantes contribuciones en este sentido.

De este modo, la mayor limitación que encuentro en la propuesta de Nussbaum de implementar la lectura de novelas realistas con el fin de promover los hábitos mentales de los que hablé anteriormente, es, por un lado, la reticencia que muestran los estudiantes de todos los niveles, en especial aquellos que no han desarrollado unos hábitos tempranos de lectura, de leer libros extensos, como usualmente son las novelas; para muchos de ellos, la novela aparece como una expresión anacrónica, pálida y aburrida ante lo luminoso de la televisión, la radio, los videojuegos, ante las experiencias de la vida misma, como me lo expresó hace poco un estudiante. Y por otro lado, la reticencia de muchos profesores a ver la novela como un medio muy propicio para pensar cuestiones esenciales de la existencia humana, y en ese sentido, a incluirlas en sus clases de ética, política y sociales, por ejemplo. Y esto último remite a un aspecto que también trasciende en gran medida las posibilidades de los profesores, un sistema educativo que legitima la especialización y la estandarización del saber. Así pues, para los que no damos crédito a la idea de la muerte de la novela, de su muerte pedagógica, el reto está en poder responder con mayor claridad a cuestiones como: ¿a qué edades es propicio leer novelas realistas? ¿Cuáles de estas novelas son las más propicias de acuerdo a nuestra situación política, económica y cultural? ¿Cómo vincular las novelas con otras experiencias artísticas y con otros medios de expresión del saber?, y una de las más importantes, ¿cómo evitar disociar el placer de leer novelas del propósito pedagógico que proponemos aquí, sobre todo cuando su lectura es impuesta?, en efecto, gran parte del placer de leer una novela está en el acto de libertad que representa. Sin poder responder aquí ninguna de estas preguntas, solo puedo señalar que afortunadamente ya se pueden encontrar algunos esfuerzos por responder los interrogantes planteados, y que estos aportes, que provienen desde la pedagogía, desde las distintas instituciones y profesionales encargadas de la promoción de lectura, desde la comunicación social y la filosofía, son variados y muy sugestivos.

Referencias Bibliográficas

- Anders, G. (2011). *La obsolescencia del hombre. Sobre el alma en la época de la segunda revolución industrial* [vol. 1]. Valencia: Pre-textos.
- Gadamer, H. G. (1993). *Elogio de la teoría*. Barcelona: Península.
- Honneth, A. (2009). *Patologías de la razón: historia y actualidad de la teoría crítica*. Buenos Aires: Katz.
- Nussbaum, M. (1997). *Justicia Poética*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Nussbaum, M. (2005). *El conocimiento del amor. Ensayos sobre filosofía y literatura*. Madrid: Machado.
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento*. Paidós: Barcelona
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz.
- Nussbaum, M. (2012). *El cultivo de la humanidad*. Paidós: Barcelona.

Las bases antropológico-pedagógicas de la pedagogía general de Dietrich Benner

Andrés Klaus Runge Peña¹

El potencial del trabajo pedagógico de Dietrich Benner² para pensar *pedagógicamente* el mundo actual sigue siendo un asunto sin explorar en nuestro contexto hispanoparlante. A pesar de la existencia de algunos de sus escritos en español (1990, 1991, 1998), se trata de un autor cuya resonancia ha sido mínima, por no decir nula. El propósito de este escrito es explorar las bases antropológico-pedagógicas de la pedagogía general de Dietrich Benner. Se trata de analizar cómo éstas entran en el contexto del planteamiento histórico-problematizador y sistemático en torno a la estructura básica del pensamiento y la acción pedagógicos de este pedagogo. Para ello, la primera parte de este trabajo estará destinada a pasarle revista a la estructura básica del pensamiento y la acción pedagógicos. Una vez esclarecida, se pasará, en una segunda parte, a la tematización de algunos asuntos educativos que, a la luz de este pensamiento pedagógico general, adquieren unas dimensiones pedagógico-antropológicas las cuales, a nuestro modo de ver, hasta ahora no han sido pensadas desde esa perspectiva y resultan de gran relevancia para los debates educativos en nuestro contexto. Se concluye con la idea de que antes que una crítica social a la educación se vuelve necesaria una crítica pedagógica a la sociedad, con lo que se llama la atención acerca del papel de la reflexión pedagógica en la actualidad.

La pedagogía general como una reflexión histórico-problematizadora de la pedagogía sobre sí misma

En su libro *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns (Pedagogía*

1 Licenciado en Educación: Inglés-Español de la Universidad de Antioquia, Doctor en Ciencia de la Educación de la Universidad Libre de Berlín, Estudiante del Programa Postdoctoral de Investigación en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (CLACSO), Profesor de Pedagogía y Antropología Pedagógica y Tradiciones y Paradigmas de la Pedagogía de la Universidad de Antioquia, Docente y Asesor en la Maestría y el Doctorado en Educación de la U. de A., profesor invitado del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud CINDE - Universidad de Manizales y Coordinador del Grupo de Investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica —FormaF—. E-Mail: aklaus@ayura.udea.edu.co

2 Dietrich Benner (1941 -) es profesor de Pedagogía General en la Universidad Humboldt de Berlín desde 1991.

General. Una introducción sistemática e histórico-problematizadora a la estructura básica del pensamiento y la acción pedagógicos), publicado por primera vez en 1987, Benner (1993) comienza tratando la dificultad, necesidad y posibilidad de una pedagogía general o sistemática bajo las condiciones contemporáneas. En sus palabras, la tarea de una pedagogía general es:

(...) determinar de una manera sistemática la estructura básica del pensamiento y la acción pedagógicos, los cuestionamientos basados en una teoría de la acción de la ciencia de la educación y el contexto de mediación de la praxis pedagógica, de la teoría de la acción pedagógica y de la investigación científico-educativa (p. 43).

Presupuesto para una pedagogía general es, según este autor, la existencia de un pensamiento pedagógico básico que tiene que ser lo suficientemente general para que tenga validez, efectividad y reconocimiento en los diferentes campos de la praxis pedagógica existentes, bien sea tanto en términos teóricos como prácticos. Sin embargo, como se sabe, ya desde las mismas críticas esbozadas por Wilhelm Dilthey —y por toda la corriente de la Pedagogía de las Ciencias del Espíritu de comienzos del siglo pasado—, en particular contra Friedrich Herbart y los conocidos como herbartianos (Stoy, Ziller, Rein, entre otros), todo pensamiento pedagógico con pretensiones de universalidad y de sistematicidad —en el sentido de Herbart precisamente— está llamado al fracaso por su evidente desconocimiento de la historicidad humana y de sus producciones³.

Benner, consciente de esta situación —y de la situación de una ciencia de la educación dividida, cada vez más, en subdisciplinas y de una praxis pedagógica dividida en diferentes formas de praxis realizadas en diversos campos profesionales—, sostiene que una pedagogía general no puede dar una mirada de conjunto, como anteriormente se proponía, a los campos de acción pedagógicos y a las investigaciones y teorías que en ellos tienen lugar. Plantea, no obstante, que si una pedagogía general ha de merecer tal denominación es porque tiene que estar en capacidad de presentar

3 A pesar de que vivimos en una época en donde el reconocimiento de la historicidad y relatividad social y cultural no pueden pasarse por alto, esos intentos por desarrollar una pedagogía general, como en el caso de Benner, no han dejado de proponerse hasta el día de hoy. Propuestas de una pedagogía sistemática como las del pedagogo Marian Heitger, basadas en una postura crítico-trascendental de influencia kantiana, o como las de Dieter Lenz, su inmediato crítico y defensor, a su vez, de la vertiente postmoderna -basadas en un planteamiento neo-sistémico- para mencionar sólo algunos ejemplos, siguen mostrando la necesidad de una fundamentación pedagógica o de un planteamiento general en pedagogía en una época en donde las certezas y principios últimos han sido fuertemente criticados.

un pensamiento pedagógico básico que sea general en un doble sentido: en el sentido de que “tiene que pretender una validez para todos los campos de acción de la praxis pedagógica y tiene que encontrar el reconocimiento en todas las áreas de investigación y de desarrollo teórico de la ciencia de la educación” (Benner, 1996, p. 9).

Una empresa de este tipo no es fácil, menos bajo las condiciones de nuestro tiempo marcadas con el signo de la relatividad, la crisis de los “grandes relatos” y la postmodernidad. Lo interesante, de todas formas, es que para Benner efectivamente el camino hacia una pedagogía general bajo estas condiciones sólo es posible como un ejercicio de discusión histórico-problematizador de la pedagogía misma y de sus presupuestos; es decir, como un trabajo de fundamentación que viene dado en el marco de una reflexión sobre y a partir de la propia historicidad de la pedagogía. En ese sentido, y aunque suene contradictorio, para Benner una pedagogía general es posible como ejercicio de legitimación y validación de unos principios vinculantes que resultan, precisamente, del pensamiento y de la acción pedagógicos en su historicidad.

La introducción de la estructura básica del pensamiento y la acción pedagógicos surge así de unos cuestionamientos actuales sobre la pedagogía misma y desde allí se pregunta también por la importancia y significado de la tradición pedagógica —del campo conceptual y problemático de la pedagogía— para una determinación, como la denomina, “temporal-intemporal” (“*zeitgemäss-unzeitgemässe*”) de la estructura básica del pensamiento pedagógico. Acá la expresión “temporal e intemporal” — que se asemeja, a mi modo de ver, a la idea de un “a priori histórico” planteada por Foucault— sirve para referirse a asuntos que, a pesar de su carácter histórico y de su emergencia específica, permanecen como algo clave en la pedagogía y que, por tanto, tienen una trascendencia para la pedagogía en la medida en que siguen estando presentes como parte vinculante de la reflexión y acción pedagógicas. Lo anterior supone, a su vez, los criterios para la delimitación de un campo que le es propio a la pedagogía y el reconocimiento de un pensamiento pedagógico autosuficiente.

Para Benner (1993) no se trata, por tanto, de una “*paedagogia perennis*” (p. 47) con pretensiones de validez suprahistórica; sino del ejercicio de una determinación histórico-problematizadora de los cuestionamientos básicos que, a lo largo del tiempo y en el marco de la tensión entre continuidad y discontinuidad, han logrado su espacio dentro de la tradición pedagógica. De allí que para este autor la “pedagogía general actual no es posible sin un ‘rodeo’ por la historia de los problemas (Problemgeschichte)” (Benner, 1996, p. 19). Ese pensamiento pedagógico básico resulta de una

mirada histórico-problematizadora a las reflexiones y aportes de autores como Jean-Jacques Rousseau, Emmanuel Kant, Wilhelm von Humboldt, Friedrich Herbart, J. Gottlieb Fichte y Friedrich Schleiermacher.

Los principios de la acción y del pensamiento pedagógico

Con la reconstrucción histórico-problematizadora de lo planteado por los autores acabados de mencionar, Benner propone un pensamiento pedagógico básico que le da una relativa autonomía a la pedagogía —como praxis y como saber sobre esa praxis— y que está sustentado en dos de sus principios constitutivos básicos —en tanto praxis (educación) y en tanto saber sobre esa praxis (reflexión pedagógica)—, a saber:

1. El principio de la formabilidad (*Bildsamkeit*) del ser humano en tanto este está determinado para la libertad, el lenguaje y la historicidad (*Bestimmtheit des Menschen zu Freiheit, Sprache und Geschichtlichkeit*) y
2. El de la exhortación (incitación) al actuar autónomo o autoactividad (*Aufforderung zur Selbsttätigkeit*).

Además, en dos principios regulativos:

3. El de la transformación de las determinaciones sociales en determinaciones pedagógicas y
4. El de la relación no jerárquica ni teológica de las praxis dentro de la praxis social conjunta.

Esto le permite, a su vez, una división sistemática de la pedagogía o ciencia de la educación en una teoría de la educación, una teoría de la formación y una teoría de las instituciones pedagógicas.

A partir de estos cuatro principios, propone Benner la construcción sistemática de su pedagogía general y ofrece las líneas de demarcación formales para todo pensamiento y acción que se autodenomine o considere a sí mismo como pedagógico. Tales principios no son nuevos: como dijimos, se han evidenciado históricamente en la modernidad con pensadores como Rousseau, Herbart, Kant, Fichte, Hegel y Schleiermacher y gozan de reconocimiento en el campo profesional y disciplinar de la pedagogía; no obstante, no habían sido puestos en un mismo contexto y articulados como principios para la fundamentación de una pedagogía general —de allí uno de los méritos del trabajo de Dietrich Benner—.

Tabla 1.

Principios de la acción y del pensamiento pedagógicos

	Principios constitutivos por el lado individual	Principios regulativos por el lado social
A. Teoría de la educación (2) : (3)	(2) Exhortación o incitación a la autoactividad o actividad autónoma	(3) Transformación de la determinación social en determinación pedagógica
B. Teoría de la formación (1) : (4)	(1) Formabilidad en tanto estar determinado el ser humano para la libertad, el lenguaje y la historicidad	(4) Contexto organizacional no jerárquico de la praxis humana conjunta
	C. Teoría de las instituciones pedagógicas y de su reforma (1) / (2) : (3) / (4)	

(Benner, 1996, p. 106).

El principio de la formabilidad y el principio de la exhortación al actuar autónomo

Los principios de la formabilidad y de la exhortación / incitación a la auto-actividad o actividad autónoma se plantean como principios “históricos-*apriori*” del pensamiento y la acción pedagógicos que se dan con el surgimiento del hombre moderno, o mejor, con la concepción moderna del ser humano. Si bien adquieren su interpretación específica en el marco de la filosofía y pedagogía de los siglos XVIII y XIX, el mismo Benner (1996) dice:

(...) La validez de esos principios no limita a la praxis pedagógica de la modernidad, sino que remite a la necesidad fundamental del pensamiento y la acción pedagógicos que siempre se tiene que tener como dada con la existencia del ser humano (...) (p. 48).

Los dos principios constitutivos por el lado individual, el de la formabilidad y el de la exhortación al actuar autónomo, permiten considerar qué tipos de acción le hacen o no justicia a la praxis pedagógica (educativa). Es decir, permiten juzgar si se cumple con las condiciones para que ciertas acciones puedan ser entendidas como formas de praxis pedagógica —educativa— o no.

Con la sociedad burguesa aparece entonces con fuerza el cuestionamiento ilustrado acerca de si la capacidad productiva y creadora del ser humano se encuentra determinada por las disposiciones heredadas o por el entorno. Rousseau, Kant, Humboldt, Herbart y Schleiermacher son autores referenciados por Benner para mostrar con ellos que los conceptos básicos de determinación, bien hereditaria o por el entorno, no pueden constituirse en conceptos básicos para una teoría de la acción humana. Se plantea entonces que el ser humano no tiene una determinación como tal. Más bien, el ser humano se presenta como un ser indeterminado y formable. En ello Benner se apoya tanto en Rousseau como en Herbart y Fichte.

En el caso moderno, esa praxis educativa es entendida en el marco de una comprensión del ser humano como ser formable y libre que se hizo evidente, desde el punto de vista de una historia del pensamiento pedagógico, con Rousseau y su idea de “perfectibilidad” (*perfectibilité*), y con Herbart y su idea de “formabilidad” (*Bildsamkeit*). Para Rousseau, la perfectibilidad, junto con la sociabilidad y la libertad, se constituyen en las cualidades específicas que distinguen al ser humano del animal. Este autor sostiene al respecto:

(...) hay otra cualidad muy específica que los distingue y sobre la cual no puede haber disputa: es la facultad de perfeccionarse; facultad que, con la ayuda de las circunstancias, desarrolla sucesivamente todas las otras y radica, no tanto en la especie, sino en el individuo; mientras que un animal, al cabo de unos meses, es aquello que será toda la vida (Rousseau, O. C., T. III, p. 142; 1980, p. 220).

Entre perfectibilidad, voluntad y libertad se establece un vínculo fundamental, con lo que resulta una idea de perfectibilidad como libertad de perfeccionarse. Por eso, hay que tener en cuenta que antes que un desarrollo natural, lo que Rousseau antepone con mayor fuerza es la capacidad del ser humano para perfeccionarse, es decir, la *perfectibilité*. Rousseau no determina la perfectibilidad de un modo positivo, en ese sentido no es ni teleológica, ni normativa. Por tanto, la realización de la perfectibilidad puede llevar al ser humano a la perfección, pero también a la depravación. La perfectibilidad es, además, la condición que permite el desarrollo ontogenético del ser humano. En este sentido, desde el mismo Rousseau los discursos sobre el desarrollo “natural” necesitan ser relativizados y contextualizados histórica y socialmente, y la formación no debe quedar reducida a una serie de etapas o estados prescritos, ni a un estado final último y óptimo.

Por su parte, Herbart (1984), en el numeral uno de la introducción de su *Umriss pädagogischer Vorlesungen* (Esbozo de lecciones pedagógicas) —libro traducido al español por Lorenzo Luzuriaga y aparecido en Madrid (España), en 1935 con el título: *Bosquejo para un curso de pedagogía*—, escribe lo siguiente:

El concepto fundamental de la pedagogía es la formabilidad del alumno. Anotación: el concepto de formabilidad tiene un alcance más vasto. Este se extiende incluso a los elementos de la materia. Conforme a la experiencia, se le puede seguir hasta en aquellos elementos que intervienen en el metabolismo de los cuerpos orgánicos. De la formabilidad de la voluntad hay rastros en las almas de los animales más nobles. Pero la formabilidad de la voluntad para la moralidad sólo la conocemos en los seres humanos (p. 5).

Gracias a Herbart, este concepto se convirtió en uno de los conceptos principales de la pedagogía y de la antropología pedagógica y adquirió con ello una importancia particular, al entenderse como “formabilidad de la voluntad para la moralidad”. De allí que esa formabilidad no pueda ser entendida en un sentido pasivo como la plasticidad o maleabilidad de alguien que por su condición está sujeto a la insoslayable intervención de otro. Más bien, la formabilidad del individuo alude, siguiendo a Herbart, al hecho de que los seres humanos tienen que buscar su determinación —su formación— a partir de su propio esfuerzo, de su propio hacer.

La idea de formabilidad hace que se vuelva necesaria entonces la educación como exhortación a la actividad autónoma, pues el ser humano no es nunca el simple resultado inmediato de una determinación genética ni de una determinación del entorno, sino el resultado de la praxis individual y social (de la interacción de seres formables y en formación). Sin embargo, solo de la formabilidad no se desprende con necesidad lo que una acción educativa —pedagógica— tenga que ser. La formabilidad

(...) no formula un concepto de la manera y modo correctos del obrar (*Wirken*) pedagógico [...] El educando solo puede encontrar su determinación para la libertad productiva, la historicidad y el lenguaje, si se le exhorta de manera expresa, mediante la interacción pedagógica, a la intervención conjunta y autónomamente activa en su proceso de formación (Benner, 1996, p. 63).

Benner sostiene que la estructura metódica de la relación pedagógica existente en la interacción pedagógica en la modernidad la esboza Rousseau con su concepción de “educación negativa”, pues allí la determinación del educando se deja conscientemente como algo abierto y la realización de la interacción asume la forma de una incitación o exhortación al otro para que logre su determinación mediante su propia actividad, antes que convertirse en un modo de mantener al otro supeditado a un comportamiento extraño. Así el principio de la exhortación a la actividad autónoma se presenta como una categoría relacional, pero que a diferencia ahora del de la formabilidad, no hace referencia a la pregunta por la determinación del hombre que hay que fomentar en la interacción pedagógica, sino que formula enunciados básicos sobre el tipo y manera de la actuación pedagógica, y apunta a la respuesta de la pregunta de cómo podemos influir sobre los individuos en crecimiento de modo que con ello también los reconozcamos verdaderamente como sujetos que coactúan por iniciativa propia en la consecución de su propia determinación. Desde la perspectiva pedagógica el principio de la exhortación a la actividad autónoma no es un principio de auto incitación a la autoactividad, sino de exhortación o incitación desde afuera (*Fremdaufforderung zur Selbsttätigkeit*).

Con él se expresa la paradoja fundamental de la interacción pedagógica de que, por un lado, sin influjos pedagógicos no podemos reconocer la formabilidad de los individuos en crecimiento basada en la autoactividad, y de que, por el otro, “no nos es permitido fijar el destino de aquéllos mediante tales influjos pedagógicos” (Benner, 1996, p. 104). La aparente contradicción con tales principios constitutivos de exigirle algo a la persona en crecimiento que ella —todavía— no puede y reconocerla como alguien que —todavía— no es, determina la praxis pedagógica y a ellos le agradece ésta sus posibilidades específicas. Benner considera este asunto como algo característico de la praxis pedagógica o educativa y algo que la diferencia de las otras praxis humanas, ya que mediante la exhortación a la actividad autónoma del educando la educación asume como meta su propia finalización, su propio acabamiento —tal y como se planteara con las pedagogías de las ciencias del espíritu y su concepción de la relación pedagógica— una vez que la exhortación ajena deviene en actuar autónomo y se diferencia de esta manera de otras formas de acción como el adoctrinamiento, la manipulación o la domesticación.

El principio de la transformación de la determinación social en determinación pedagógica y el principio del contexto organizacional no jerárquico de la praxis social conjunta.

Los otros dos principios regulativos, en tanto principios “históricos-*aposteriori*”, se presentan como tareas por realizar. Para que la praxis pedagógica —educativa— se pueda llevar a cabo y asuma un sentido propio, es decir, pedagógico, es necesario que se garantice que ninguna de las otras praxis humanas se pongan en una relación jerárquica con respecto a la praxis pedagógica, por un lado, y que las metas de las otras praxis humanas no se establezcan simplemente porque sí como metas de la praxis pedagógica. Así, a partir de estos principios regulativos se vuelve posible formular “enunciados básicos sobre la posibilidad social de una interacción pedagógica que considere y, sobre todo, no pase por alto sus principios constitutivos” (Benner, 1996, p. 105). Con estos principios regulativos se reconoce expresamente que la acción pedagógica no es realmente nunca posible sólo como una forma especial de interacción individual, sino que representa una forma de praxis social que se encuentra en interacción múltiple con las otras áreas de la praxis humana.

Se trata entonces de principios regulativos que cobran fuerza con el cambio de las sociedades cerradas a las sociedades abiertas. Como lo dice Benner (1996):

Desde la disolución de las sociedades estamentales tradicionales está el problema de cómo poder armonizar, mediante la interacción pedagógica, los procesos de aprendizaje promovidos con las exigencias sociales, sin que con ello ni se sacrifique el aprendizaje en la familia o en instituciones pedagógicas especiales a metas, coacciones o exigencias extrañas, ni se introduzca en sociedad a los sujetos enseñados o educados en instituciones pedagógicas, cuya cualificación y competencia para la acción no corresponde con las exigencias puestas por fuera de las instituciones pedagógicas (p. 76).

Así, del principio de la formabilidad y del contexto organizacional no jerárquico de la praxis humana conjunta se pueden realizar afirmaciones acerca del problema de las tareas de la acción pedagógica que han de ser discutidas en el marco de una teoría de la formación (*Theorie der Bildung*⁴) no afirmativa, que ha de partir de que

4 El término alemán “*Bildung*” se suele traducir, a mi modo de ver, inadecuadamente como “educación” o como “cultura”; si bien ambos asuntos tienen que ver con la “*Bildung*”, no se puede pasar por alto que dentro de esta tra-

con la *Bildsamkeit* se concibe al ser humano como un ser que es al mismo tiempo formable y necesitado de formación y que experimenta su determinación sólo de un modo mediado con su participación efectiva. Si se puede apuntar a un efecto pedagógico mediante la participación efectiva de la persona en desarrollo, entonces se trata con ello de una participación efectiva de la persona en desarrollo en su autoactividad y no de algo inmediato directamente anticipado o introducido, ni menos de una exigencia social que simplemente pasa por encima de los principios pedagógicos constitutivos.

Esta teoría de la formación tendría como tarea pensar la formación del individuo a partir de la formabilidad e indeterminabilidad humanas de manera tal que cuide que, por el lado social, ninguna praxis adquiera el privilegio sobre otras⁵. Esto porque, según Benner (1996):

[El] concepto fundamental de la formabilidad no formula ni enunciados sobre la constitución biológica del hombre, ni enunciados sobre una posible determinación del hombre proveniente de cualquiera de los entornos en que se mueve. Prohíbe, más bien, atribuir la determinación del hombre a influjos de su constitución o de su entorno, y formula la tarea de concebir y reconocer al hombre como un ser que actúa autónomamente en su devenir persona. Sólo podremos reconocernos recíprocamente en nuestra formabilidad, que no viene condicionada ni por naturaleza ni socialmente, si nos reconocemos entre sí como seres formables, es decir, como seres que co-actuamos en la realización de nuestra determinación” (p. 104).

En este marco quedan en entredicho, por tanto, las teorías de la formación formales y materiales.

dición la educación (*Erziehung*) y la cultura (*Kultur*) son cosas bien distintas. Aunque en el contexto alemán tampoco exista un consenso sobre el significado exacto del término y sea este, precisamente, el motivo de las reflexiones dentro de lo que se denominan teorías de la formación, cabe decir, que, desde Hegel y Wilhelm von Humboldt, se entiende la formación como cultura interiorizada por un individuo que, precisamente, en ese proceso de interiorización resignifica y redimensionaliza dicha cultura —la tradición— y con ello se hace, a su vez, sujeto, portador y expresión de esa cultura. Se trata del concepto ilustrado de formación que, expresado en términos dialécticos y acudiendo a la *“Fenomenología del espíritu”* de Hegel, hace alusión a ese movimiento en el cual los contenidos de un mundo material y espiritual se despliegan y se abren al individuo e, incluso, lo estructuran, y en el que el individuo, igualmente, se desarrolla y se abre a aquellos contenidos y a su conexión entre sí como realidad, para transformarse él mismo y al mundo.

5 No hay que olvidar que para Benner una teoría de la formación, como subdisciplina o subcampo de reflexión de la pedagogía o ciencia de la educación, se ocupa del “qué” y “para qué” de la educación, mientras que una teoría de la educación se ocupa del “cómo”.

El principio de la exhortación o incitación a la autoactividad, o actividad autónoma, y el principio de la transformación de las determinaciones sociales en determinaciones pedagógicas permiten formular enunciados básicos sobre los influjos, efectos o realizaciones pedagógicas, cuya reflexión sistemática hace surgir el objeto de indagación de una *teoría de la educación* (*Theorie der Erziehung*) no afirmativa. Dicha teoría tendría que pensar entonces en la transformación de los influjos sociales en influjos pedagógicos, pero de una manera tal que ese aspecto o lado social contribuya y, a su vez, no coaccione, por el lado individual, la formabilidad humana y devenga, más bien, en una incitación a la autoactividad del individuo. Obsoletas se vuelven desde esta óptica las teorías de la educación funcionales e intencionales.

El principio regulativo de la transformación de las exigencias sociales en exigencias pedagógicamente legitimadas planteadas a la actividad pedagógica no niega, de ninguna manera, las exigencias puestas por la sociedad a la praxis pedagógica. Pero plantea, no obstante, la tarea de someter dichas exigencias a un examen y a una crítica social al hilo del principio de la exhortación a la actividad autónoma y, también, la tarea de asegurar que la praxis pedagógica “no degenera en instrumento ejecutor de las expectativas sociales respecto al rendimiento que se espera obtener del sistema educativo” (Benner, 1996, p. 105).

La reconstrucción crítica que hace Benner de los principios constitutivos y regulativos lleva a desentrañar ese pensamiento pedagógico fundamental que está en la base de una pedagogía general y que remite ante todo a que la educación es una forma de praxis humana y que esa praxis y su reflexión —la pedagogía— se encuentran en una relación con otro tipo de praxis humanas en el marco de la praxis social conjunta. A partir de lo expuesto hay que llamar la atención sobre lo siguiente: primero, que a la luz de los principios presentados, la reflexión y la acción pedagógicas adquieren un lugar diferenciado frente a otras formas de reflexión y de praxis. De tal manera, toda reflexión y acción que aspiren a considerarse como pedagógicas habrán de tener presente dichos principios, según los cuales desarrollará —a favor o en contra— también sus planteamientos.

En ese sentido y en segundo lugar, en el marco de una concepción no jerárquica de la praxis conjunta, la práctica educativa y su reflexión entran a ocupar un lugar no subordinado o, al menos, a partir de allí quedan establecidos los parámetros para una lucha por su posicionamiento y su no subordinación. Con ello, la praxis pedagógica queda situada en el mismo rango que las demás formas de praxis humana; lo que la

legítima, de una parte, para tener una injerencia con igual derecho sobre la sociedad y, de otra, para que pueda reflexionar sobre sí misma de manera que no degenera en un simple instrumento de mediación sujeto a las exigencias e intereses de otras formas de praxis.

Con ello, y en tercer lugar, queda claro que a partir de la pedagogía general de Benner una crítica social a la educación no resulta ser suficiente como crítica que pueda llevarse a cabo en el contexto de la praxis y del pensamiento pedagógico. Así:

[Una] pedagogía general ha de limitarse a penetrar hasta una determinación de las problemáticas específicas de la teoría pedagógica y de las dimensiones de la actividad pedagógica, en las que se reconozca por igual la doble tarea de satisfacer las exigencias sociales planteadas al sistema educativo y de, a la vez, someter tales exigencias a una crítica social de carácter pedagógico (Benner, 1996, p. 105).

Siguiendo a Benner, queda abierto así el espacio en el que uno podría pasar de una crítica social a la educación a una crítica pedagógica a la sociedad, al preguntarse por la posibilidad real de los sujetos de formarse y de tomar una postura frente al mundo y por una educación en concordancia con todo lo anterior.

Interesa resaltar entonces que, a partir de lo visto, se pone en cuestionamiento cualquier determinación preestablecida del sujeto según medidas o decisiones que vengan dadas única y exclusivamente sobre la base de un interés social externo en el que no se tenga en cuenta, además, las problemáticas del campo pedagógico, porque cuando esto ya está determinado, bien sea exteriormente por otras formas de praxis social, por ejemplo, política, religiosa o por pedagogías normativas —teorías afirmativas—, la capacidad reflexiva de la pedagogía se pierde y se rompe con el criterio que supuestamente le da una demarcación a la pedagogía en esta perspectiva histórico-problematizadora y sistemática. De allí que, en el contexto de una pedagogía general como la de Benner, una crítica social a la educación se limite tan sólo a cuestionar la posibilidad o no de que la educación realice la reproducción de los fines que orienta dicha sociedad o los del modelo de sociedad que contrapone, convirtiendo así la praxis pedagógica en un simple medio. Una crítica pedagógica a la sociedad, por el contrario, pone en cuestión los fines que orientan a la sociedad —o grupo social— existente o los fines de la sociedad proyectada como posible; todo esto en el marco de una teoría no afirmativa de la formación, de la educación y de las instituciones pedagógicas en concordancia con los principios aludidos y en los siguientes modos:

- a) desde la teoría de la formación no afirmativa cuestiona los fines propuestos como fines prefijados que imposibilitan o reducen las posibilidades de realización de la formabilidad humana; lo que, en consecuencia, lleva implícito también una crítica a las formas afirmativas de educación.
- b) desde una teoría de la educación no afirmativa desarrolla sus esfuerzos reflexivos en pro de no reducir la pregunta por la educación a un problema de la eficacia pedagógica (por ejemplo, a una educación sujeta a una racionalidad técnico-instrumental burguesa o a una cualificación científica de la práctica del maestro como forma encubierta de regulación y control social) o a un asunto de simple medio social para la reproducción de los fines sociales ya establecidos, y
- c) desde una teoría no afirmativa de las instituciones pedagógicas cuestiona las pretensiones de las otras formas de praxis y la suya —como ejercicio de auto-crítica— de manera que la praxis educativa no se diluya, cosifique o supedite a esas otras formas de praxis y que su legitimidad y legalidad institucional se establezca, precisamente, de un modo pedagógico; es decir, que sea pedagógicamente pensada y reflexionada.

La praxis social conjunta y la praxis o práctica educativa (educación).

El concepto de praxis y la educación como praxis

Cuando hablamos de educación hablamos de una práctica, de una praxis; pero ¿qué se entiende por praxis y, específicamente, por praxis o práctica educativa? Este primer interrogante nos remite a la diferenciación clásica dada por Aristóteles. Praxis, del griego antiguo *πρᾶξις*, significa acción, actuar, y es equivalente a la expresión práctica. Podemos comenzar diciendo que toda praxis es un hacer, pero que no todo hacer es necesariamente una praxis. Los griegos denominaban praxis, en un sentido amplio, a la acción de llevar a cabo algo que tiene por finalidad al agente mismo o que se encamina a una meta que trasciende al agente mismo. Vale destacar aquí a Aristóteles (1985) quien retoma el concepto de praxis, lo saca de su uso cotidiano y lo eleva a un concepto especializado. Para Aristóteles, la acción práctica lleva el sentido y valor en sí misma. Lo importante, entonces, no es el producto final como en el acto poético, sino la finalidad (1985). No es importante si

la acción se logra o si se realiza con éxito. La finalidad se encuentra en la acción misma (por ejemplo, el dar limosna: lo importante es la finalidad de la misma acción, aun cuando la limosna no le llegue a los necesitados).

Praxis describe en un sentido amplio un hacer, una actividad que solo pueden realizar “seres humanos libres”. Aristóteles subraya precisamente que la vida es praxis, es acción humana. La praxis (la vida humana) no es entonces un fenómeno biológico, sino antropológico. Es un hacer humano a partir del cual se ve transformado lo humano mismo. Solo los seres humanos son seres de praxis ya que en ellas y con ellas se puede y tiene que decidir o tomar decisiones. La decisión necesaria o por tomar remite o surge entonces de la reflexión (la praxis es un hacer libre, con finalidad en sí mismo y reflexionado). Solo cuando el ser humano es libre y reflexiona hay praxis según Aristóteles.

La praxis se refiere a la acción orientada por ideas, autodeterminada y responsable del ser humano. Por ejemplo, cuando se hace referencia a la praxis política o a la praxis educativa (al educar). Aristóteles también enfatiza en la distinción entre un hacer productivo (*poiesis*) y un actuar responsable (praxis). Como dice Benner (1995):

Praxis significa siempre dos cuestiones: de un lado el hecho (*Tat*) o la acción (*Handlung*) que de modo voluntario produce algo; pero también, de otro lado, lo necesario (*Notwendigkeit*) en el sentido de la necesidad (*Not*) a la que se dirige la praxis y a la que responde la praxis (p. 14).

Es decir, un actuar responsivo humano que responde a una necesidad humana. Al ámbito de la praxis no pertenece entonces el saber contemplativo, sino al que se refiere a lo bueno. No se trata de conocimiento, sino de prudencia (frónesis), de adecuación con respecto a la situación (en toda parte donde se evidencia una acción política, ética o pedagógica se trata, según Aristóteles, con un asunto de sabiduría, de juicio reflexionante). De allí que la praxis se distinga de la praxis poética y de la praxis teórica (a estas no les subyace un saber responsable).

La praxis no se puede normatizar en el sentido de supeditar a una cuestión general válida para siempre:

- Tiene un carácter situacional
- Allí siempre está presente el momento de lo casual, la contingencia.
- En el ámbito de la praxis no hay un saber seguro (certezas absolutas), ya que la acción humana siempre se ha de considerar como libre y contingente si se trata de tomar decisiones (libre y responsable).
- Obedece a reglas, valores

- Es contextualizada e histórica
- Se le dota de sentido
- Es contingente
- Implica libertad

Siguiendo nuevamente a Benner (1980):

De ‘praxis’ hablamos sólo con respecto a los seres humanos y no en relación con la naturaleza infrahumana o supra humana. Ni el comportamiento de las plantas y animales, ni la ‘actividad’ o ‘hechos’ divinos los designamos como praxis [...] Una actividad puede ser designada como praxis, primero, si tiene su origen, su necesidad, en el carácter imperfecto del ser humano; si se dirige hacia esa necesidad, pero no supera el carácter imperfecto del ser humano. Y segundo, si determina al ser humano de tal modo que dicha determinación sea producida solo de tal actividad y que no resulte del carácter imperfecto del ser humano. Praxis en ese sentido es el trabajo [...] Otras praxis en ese sentido son, por ejemplo, la religión como praxis de los vivos en relación con los muertos, la política y la educación (pp. 486-487).

La educación como praxis resulta entonces del hecho que el ser humano, en tanto ser imperfecto, es la única criatura necesitada y capaz de educación. Ni los animales ni las plantas necesitan de la educación para ser o devenir tales, pero, además, ellos mismos no se educan. A diferencia, el ser humano es o deviene en humano a partir de lo que hace (praxis) de sí —acá aparece una antropología como “antropología abierta”—. No obstante, con ese hacer no se supera la imperfección, por lo que lo humano se presenta siempre como tarea, como proyecto, como historia, como sujeto de su propia praxis. La educación, en ese sentido, es la praxis de los humanos adultos para con los que están en crecimiento —o para los que necesitan de educación—; es praxis intergeneracional. La praxis educativa, además, resulta ser decisiva para la historia y mantenimiento de la humanidad. Miremos esto con más detenimiento.

El planteamiento histórico-praxeológico de Dietrich Benner.

A partir de lo anterior, cobra importancia un planteamiento desarrollado por Dietrich Benner que se puede entender como histórico-praxeológico y que permite,

a nuestro modo de ver, una mejor y más clara comprensión de la praxis educativa como un aspecto básico dentro del contexto de la praxis humana y social conjunta. Benner —así como Derbolav— describe con el concepto de praxeología un nivel de reflexión que se vuelve útil para la pedagogía en tanto permite cuestionar, criticar y trabajar sobre la praxis —educativa—. Por praxeología se entiende entonces la ciencia o doctrina de la praxis. En un sentido amplio se puede considerar también como la “ciencia del actuar o de la acción” —aunque no se restringe a una teoría de la acción—. Derbolav, por ejemplo, habla de una diferencia entre “ciencias del conocimiento” (física, psicología, química, sociología, etc.) y “ciencias prácticas” (técnica, economía, medicina, ciencia del derecho, pedagogía, ciencia del arte, etc.). Estas últimas representan formas de reflexión científica que se constituyen como solución a determinadas necesidades sociales y como respuesta a ciertos asuntos sociales acuciantes.

Por su parte, Benner evidencia de un modo crítico la transformación de la pedagogía como ciencia de la praxis en una tecnología, en una disciplina técnica. Por eso propone ampliar el concepto de praxis y de ciencia de la praxis. Benner entiende por praxeología la relación, orientada de un modo práctico, entre teoría, investigación y praxis. Una pedagogía orientada praxeológicamente tiene que estar en condiciones de pensar y de dar orientaciones prácticas con respecto a la praxis educativa y, además, poder probar y fundamentar dichos asuntos —lo que dice—. Una pedagogía praxeológica adquiere entonces el estatuto de marco general (pedagogía general) para los ejercicios de fundamentación del pensamiento, reflexión y accionar pedagógicos.

Así, frente a la exigencia de que, a nivel general, debe ofrecérsele orientación y reflexión a la praxis educativa para poder realizarla, se tiene que desarrollar o proponer una pedagogía general que no se entienda como una simple disciplina que da indicaciones para la acción concreta (un recetario, una tecnología, un diseño instruccional), sino que se dirija en concordancia con un modo de pensar básico, fundamentado, que ya se encuentra en la acción (praxis) humana misma. Como praxeología histórica reflexiona sobre la praxis humana en su conjunto y se da a la tarea de diferenciar las variadas formas de praxis, su transcurso histórico y sus procesos de diferenciación. En palabras de Benner (1996):

El concepto de ‘praxeología’ no es fundamentalmente nuevo, sino que hace referencia a la pregunta que remite a los comienzos de la filosofía

práctica acerca del orden de la praxis humana conjunta y su especialización en las esferas de lo económico, lo político-moral, lo estético y lo religioso. La praxis humana misma es mucho más antigua que la diferenciación que nos es conocida en campos sociales de acción específicos (p. 20 y ss).

Lo anterior tiene que ver con que, desde un punto de vista antropológico-pedagógico, ligado a la concepción histórica-praxeológica (reflexión sobre las distintas formas de praxis social en su historicidad), en toda sociedad “compleja” los seres humanos que la componen se ven abocados a tratar con una serie de inconvenientes o dificultades que resultan, como mínimo, de tres situaciones problemáticas fundamentales a las que se ven enfrentados y confrontados y que los llevan a hacer (praxis) algo:

1. La situación básica de relación y confrontación de los seres humanos con la naturaleza, es decir, con el mundo (ser humano-mundo). De esa situación problemática básica resulta el problema capital de cómo hacer para auto conservarse (*Selbsterhaltung*), para mantenerse con vida, para protegerse del mundo, para afrontar y enfrentar la naturaleza, para no sucumbir ante sus inclemencias y “dominarla”. La respuesta en términos prácticos, es decir, en términos de qué hacer se convierte aquí, por ejemplo, en trabajo, en ciencia, en técnica, en agricultura.
2. Una situación problemática básica que se da a partir de la condición de estar juntos, de tener que vivir con otros de su misma especie; es decir, de la confrontación de los seres humanos entre sí (ser humano – ser humano). En este caso los seres humanos se las ven con la necesidad de responder a las preguntas acuciantes de cómo hacer para estar juntos y no matarse, cómo repartirse en un espacio determinado, cómo organizarse, cómo distribuirse, cómo regularse, cómo dirigirse entre sí, etc. La praxis se configura aquí como praxis política, económica y político-moral.
3. La situación problemática fundamental que se da a partir de la confrontación de los seres humanos con su propia condición humana de finitud y que viene expresada en términos de:
 - a. formabilidad (plasticidad, maleabilidad) e imperfección en tanto seres socio-culturales (como seres necesitados de una actualización cultural) que los pone en una condición menesterosa y necesitada de educación,
 - b. “desvalimiento” (Pestalozzi) y orfandad que los dimensiona como seres necesitados de protección, de amparo, de custodia y de cuidado,

- c. “fragilidad” —enfermedad, impotencia— con la que se desmoronan todas las ilusiones de omnipotencia y
- d. mortalidad —caducidad, perecimiento—.

Confrontación que los lleva a preocuparse y a tomar medidas con respecto a su incapacidad originaria para valerse por sí mismos (imperfección) y responder de un modo espontáneo, individual y autónomo (autodeterminación) a las demandas del mundo y del entorno —socio-cultural y fáctico— en el que nacen, con respecto a su condición a su debilidad y flaqueza, y con respecto a su situación precedera.

Como respuesta a los aspectos de la tercera situación problemática básica, los seres humanos desarrollan:

- una praxis curativa o médica (medicina),
- una praxis religiosa (culto a la muerte, religiones, creencias) y
- una praxis educativa ligada a unos procesos formativos (educación funcional, educación intencional, enseñanza, instrucción).

Así, Benner, en su “Pedagogía general” (1996), parte de seis praxis básicas que son constitutivas de y para la vida humana conjunta. Son las praxis del arte, política, pedagogía, economía, religión, trabajo y ética.

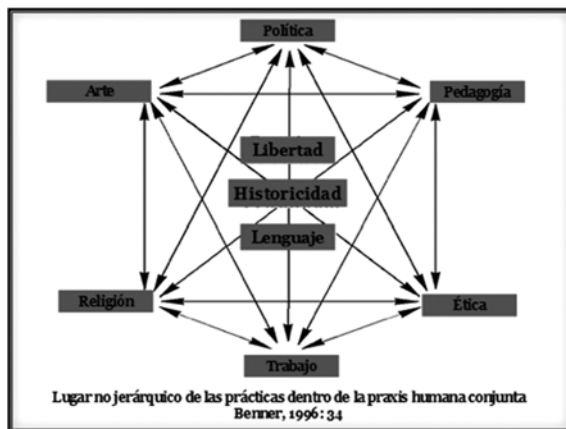


Figura 1.

Así pues:

[Como] fenómenos fundamentales de la coexistencia humana las formas de praxis humana retroceden más allá de su diferenciación social. Hasta donde

alcanzan nuestros conocimientos de la historia de la humanidad, la vida humana conjunta, la ‘coexistencia’ humana, se encuentra determinada por seis fenómenos fundamentales. El hombre tiene que conseguir y mantener (economía) mediante su trabajo, mediante la explotación y cuidado de la naturaleza, la base de su subsistencia; tiene que problematizar, desarrollar y reconocer las normas y reglas del entendimiento humano (ética); tiene que proyectar y darle forma a su futuro social (política); tiene que trascender su presente en representaciones estéticas (arte) y se encuentra confrontado con el problema de la finitud de su prójimo y su propia muerte (religión). Del trabajo, la ética, la política, el arte y la religión hace parte, como sexto fenómeno fundamental, la educación (Benner, 1996, p. 20).

Ya que según Benner esas seis praxis son fundamentales para la existencia humana —y además no están en ningún orden jerárquico o armonía específicos—, es necesario desarrollar una teoría que no trate de organizar las realizaciones de la acción humana en las praxis individuales, sino que se pregunte, más bien, por la relación de esas praxis particulares y por la acción humana que resulta de esa praxis conjunta.

Benner sostiene que las praxis individuales como derivaciones de la praxis humana conjunta se encuentran en una relación entre sí que no es teleológica ni jerárquica (solo lo uno puede existir en relación con lo otro). Esas formas de praxis tampoco se encuentran en una relación de armonía; por lo tanto, afrontan y enfrentan constantemente dos peligros (de allí la idea de una reflexión amplia y permanente, de una praxeología):

- el de la diferenciación de las praxis y la consecuente posibilidad de una reorganización jerarquizada⁶, por ejemplo, cuando praxis como la económica y la política se vuelven hegemónicas y con ello una praxis como la educativa termina reducida a un medio para la consecución de los fines de aquellas, y
- el de las exigencias de un tipo de praxis que no sólo se pone por encima de las otras, sino que también impone una visión unidimensional de sí. Por ejemplo:

6 La idea de relaciones no jerárquicas de las praxis individuales fundamentales dentro de un orden de la praxis humana conjunta no es algo constitutivo para la vida conjunta de los seres humanos, sino una idea regulativa que podemos reconocer o no reconocer” (Benner, 1996, p. 36). Si se reconoce, entra en juego la dinámica de no linealidad en el transcurrir de las diferentes praxis y su necesaria interacción. Con ello queda abierta también la posibilidad del ejercicio de la discusión, de la libertad y el reconocimiento de la historicidad de lo humano como praxis. Si, por el contrario, no se reconoce o se niega, se corre el peligro del totalitarismo, unidimensionalización y negación de la libertad, de la posibilidad del diálogo constructivo y de la historicidad de lo humano.

- cuando en la praxis económica se absolutiza un modelo económico como el actual neoliberal,
- cuando en la praxis política se privilegia la postura política de una clase o de un grupo o
- cuando la praxis religiosa se unidimensionaliza en una sola forma de creencia o en un orden teocrático totalitarista

La educación como un asunto antropológico fundamental

Llegados a este punto podemos plantear que, dentro de la complejidad de la praxis social conjunta, la praxis educativa o educación aparece, por un lado, como una forma de *autoconservación humana*, de *humanización*, con la que se busca la superación del “desvalimiento” (Pestalozzi, 1993) y del estado de no formación de las nuevas generaciones —“el ser humano sólo puede devenir humano mediante la educación” (Kant, 1983)— y, por el otro y desde el punto de vista de la dinámica social misma, como una estrategia social con la que se busca la autorreproducción y persistencia de la sociedad misma a partir de dinámicas de mediación entre los individuos. Es decir, que mediante la educación o praxis educativa se le ayuda a las nuevas generaciones a su supervivencia (socializándolas, culturizándolas, educándolas e instruyéndolas) en sociedad y se regula, en términos micro y macrosociales, no sólo el proceso de cambio y relevo generacional, sino también los procesos de reactualización cultural de los individuos, manteniéndose con ello la existencia misma de la sociedad⁷.

En la medida en que los miembros de una sociedad son seres vivos y por tanto finitos e imperfectos, la sociedad solo se puede mantener como “un sujeto idéntico” o como un “todo” mediante el reemplazo de los muertos con aquellos nuevos vivos que vienen al mundo. Solo así se puede mantener la sociedad en el tiempo; es decir, por sobre la muerte de sus individuos particulares. Esto quiere decir que la sociedad (los miembros) no puede dejar a la casualidad la satisfacción o resolución de esa necesidad. Por ello la ruptura con la casualidad (con su desarrollo casual) solo puede tener lugar cuando la sociedad se asocia —se pone en relación, se preocupa— con el crecimiento de sus miembros. El mantenimiento de la sociedad en el tiempo tiene

7 No sobra decir acá que las praxis que son relevantes dentro de una sociedad llevan a la necesidad de crear instancias institucionalizadas que garanticen su permanencia y optimización. Las diferentes profesiones, por ejemplo, requieren de instituciones formativas que garanticen la legitimidad, continuidad y optimización de dichas profesiones.

lugar mediante la asociación y vinculación de sus nuevos miembros. Esa actividad social de asociación se denomina aquí *praxis educativa*.

Lo anterior se corresponde con dos concepciones básicas de lo humano (presupuestos antropológicos):

- Una en donde el ser humano aparece como un ser carente o no determinado —desde el punto de vista instintivo— y, en ese sentido, la cultura, sobre todo como formación (*Bildung*) o cultura interiorizada por el lado del sujeto (Adorno), se presenta como compensación de sus debilidades como animal.
- Y otra en donde el ser humano aparece como un ser dotado de espíritu —razón— y, en ese sentido, la cultura se presenta como expresión de esa riqueza.

Independientemente de la perspectiva en que se lo mire, lo que aparece como carencia (en términos de formabilidad, ductilidad, plasticidad y perfectibilidad) es, a su vez, su riqueza.

De todas maneras, lo que nos interesa resaltar acá es que el ser humano se presenta como un ser formable (formabilidad) con una inmensa capacidad de aprender y en la necesidad de ser educado. Se trata de un ser que no nace hecho, sino que se hace y para ello pasa por una serie de prácticas educativas que le permiten la superación de su “animalidad” y su paso a la “humanidad” — a lo que por esta última se entienda en un momento histórico y cultural específico—. Vale resaltar que trabajos recientes como los de Michael Tomasello (1999) muestran precisamente la importancia de las prácticas educativas como aspectos diferenciadores con respecto a los demás primates avanzados. Los humanos no sólo producen acumulación y transformación cultural de artefactos y herramientas (“efecto trinquete”), sino que se preocupan por la educación de sus cachorros.

8 Tomasello escribe: “If we imagine a forbidden experiment in which a human child grows up on a desert island, miraculously supplied with nutritional and emotional sustenance but in the total absence of contact with other human beings, this child would not invent a language or a complex technology or a complex social institution. Even if there were a group of such abandoned children, it is unlikely that together, in their own lifetime, they could invent anything resembling the range of material and symbolic artifacts that characterizes even the least artifactually complex human society [...] Indeed, the most distinctive characteristic of human cultural evolution as a process is the way that modifications to an artifact or a social practice made by one individual or group of individuals often spread within the group, and then stay in place until some future individual or individuals make further modifications [...] this process of cumulative cultural evolution works because a kind of ‘ratchet effect’: Individual and group inventions are mastered relatively faithfully by conspecifics, including youngsters, which enables them to remain in their new and improved form within the group until something better comes along. The major part of the ratchet in the cumulative cultural evolution of human societies takes place during childhood. That is, each new generation of children develops in the ‘ontogenetic niche’ characteristic of its culture (including in some cases explicitly pedagogical niches), mastering the artifacts and social practices that exist at that time” (Tomasello, 1999, p. 512). Continúa el autor: “The other main process involved in cultural transmission as traditionally defined is teaching [...] although there is much variability across different human societies, adult humans in all cultures actively instruct their young on a regular basis in one way or another” (Tomasello, 1999, p. 523).

Así pues, el ser humano tiene que hacer algo de sus disposiciones, por eso, en lugar del concepto de determinación hereditaria, aparece el argumento antropológico-pedagógico basado en el concepto de *formabilidad*: el ser humano debe darse forma a sí mismo —y al entorno—. Y en lugar de la determinación del entorno aparece el concepto pedagógico de “incitación o exhortación a la autoactividad” (Benner, 1996, p. 47 y ss.).

De otro lado, y finalmente, los conceptos introducidos en el centro del esquema presentado anteriormente remiten a que, según Benner, en el sentido de una razón práctica productiva y consciente de la finitud de nuestra existencia y coexistencia:

- la libertad, como necesidad de actuar a partir de la insuficiencia dada por nuestra propia imperfección, no se puede comprender ni como libertad arbitraria ni como simple libertad de elección, ya que parte precisamente de nuestra necesidad. Esto quiere decir que arbitrariedad y libre elección o libertad absoluta resultan inadecuadas para pensar en la libertad humana en tanto humana; es una libertad que se tiene que concebir en términos históricos, sociales, no trascendentales, limitada, etc. Esto tiene que ver, además, con la historicidad de nuestra existencia.
- la historia no se puede comprender ni como historia de la dominación ni como destino —pues la libertad de la praxis humana solo es pensable como libertad histórica; es decir, que a partir de su carácter imperfecto, el ser humano se ve obligado a buscar su determinación mediante la transformación de (su) historia, por lo que toda historia como dominación o como destino va en contra de la libertad misma como praxis y de la praxis como libertad— y
- el lenguaje no se puede comprender ni como la simple copia del mundo ni como la definición nominalista de los contenidos del mundo (lenguaje referencial), sino como mediación de la historicidad (historia efectiva) y la libertad productivas (construcción de mundo lingüísticamente mediada).

Es precisamente en ese marco antropológico-pedagógico que la praxis educativa adquiere su significación y relevancia. Y es a partir de aquí que la pedagogía (moderna) gana su fundamentación. Así pues, al igual que la práctica curativa o médica dio lugar al surgimiento y consolidación de un saber como la medicina, así vemos también a la praxis educativa o educación en relación con la consolidación de la pedagogía como campo disciplinar y profesional (Runge, Garcés & Muñoz, 2010).

Es decir, que la educación ha existido desde mucho antes que hubiera reflexión —seria, rigurosa, sistemática, ordenada— sobre ella. Por lo tanto, la educación como una forma de praxis social ni surge con la reflexión pedagógica, ni el saber que en ella [la praxis] se produce —saber hacer, frónesis— es un saber exclusivo de esta última. Como lo dice Trembl (1990):

Una teoría pedagógica, entendiéndola por la misma un sistema de consejos educativos sólo se da desde hace aproximadamente 4000 años; y como un sistema de reflexiones sobre el campo objetivo de la educación debidas a pensadores (profesionalizados) sólo existe desde hace poco más o menos 300 años. Pero, desde que esa forma de praxis se matizó más, no sólo se ha mantenido sino que de continuo se ha ido diferenciando y estabilizando. De lo cual puede desprenderse la sospecha de que, si esa forma de praxis/actuación no hubiera cumplido función alguna ni hubiera solucionado ningún problema, hace tiempo que filogenéticamente habría desaparecido (p. 21).

Para el caso de la praxis educativa —pedagógica— esto alude a que ella surge de la necesidad de ofrecerle a las nuevas generaciones elementos —saberes, aspectos culturales, etc.— para su supervivencia, pero que, a su vez, esos elementos se presentan más bien como un horizonte que ha de ser elaborado, resignificado y transformado por esas nuevas generaciones. Educación y formación alcanzan en la praxis una estructura unitaria. La praxis pedagógica —educativa y formativa— consiste en una praxis intergeneracional (Schleiermacher) que oscila siempre entre la auto conservación y el relacionarse consigo mismo de cara a un ámbito abierto (futuro). Es, a la vez, acción y reacción, hacer y padecer y tiene que ver con una condición antropológico-existencial del ser humano.

Con lo expuesto se ha querido mostrar que la praxis educativa —y su reflexión: la pedagogía— se ubica en el mismo nivel de una praxis política y una praxis ética, porque con la defensa de una perfectibilidad a la que no se le puede prescribir el camino de antemano y con el reconocimiento de la autodeterminación como condición del sujeto moderno aquélla ya no puede ser vista más como una simple instancia de mediación subordinada a los intereses de las otras formas de praxis y ella misma se convierte, con sus ejercicios de problematización y crítica, en una forma de crítica pedagógica a la sociedad.

Bibliografía

- Aristóteles. (1985). *Ética nicomáquea. Ética eudemia*. Madrid: Editorial Gredos.
- Benner, D. (1980). Das Theorie-Praxis-Problem in der Erziehungswissenschaft und die Frage nach Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns. En: *Zeitschrift für Pädagogik*, no. 26, vol. 4, pp. 486-497.
- _____. (1990). Las teorías de la formación. Introducción histórico-sistemática a partir de la estructura básica de la acción y del pensamiento pedagógicos. En: *Revista de Educación*, no. 292, pp. 7-36.
- _____. (1991). *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- _____. (1991a). La capacidad formativa y la determinación del ser humano. En: *Educación*, vol. 43, pp. 87-102.
- _____. (1993). Systematische Pädagogik – die Pädagogik und ihre wissenschaftliche Begründung. En: M. Borelli (Ed.) (1993). *Deutsche Gegenwartspädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- _____. (1994). *Studien zur Theorie der Erziehung und Bildung*. Weinheim und München: Deutscher Studien Verlag.
- _____. (1995). *Studien zur Theorie der Erziehungswissenschaft*. Weinheim und München: Deutscher Studien Verlag.
- _____. (1996). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- _____. (1998). *La pedagogía como ciencia. Teoría reflexiva de la acción y reforma de la praxis*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Dilthey, W. (1965). *Fundamentos de un sistema de pedagogía*. Buenos Aires: Losada.
- _____. (1968). *Historia de la pedagogía*. Buenos Aires: Losada.
- _____. (1971). *Schriften zur Pädagogik*. Paderborn: Schöningh.
- Heitger, M. (1990). *Sobre la necesidad y posibilidad de una pedagogía sistemática*. En: *Educación (Tübingen)*, vol. 42, pp. 7-21.
- Herbart, J. F. (1935). *Bosquejo para un curso de pedagogía*. Madrid: Ediciones La Lectura, Espasa-Calpe.
- _____. (1984). *Umriss pädagogischer Vorlesungen*. Paderborn: Schöningh.
- Kant, I. (1983). *Pedagogía*. Madrid: Akal.

- Lenzen, D. (1989). Mito, metáfora y simulación - perspectivas de pedagogía sistemática en la posmodernidad. En: *Revista Educación* (Tübingen), vol. 38.
- Pestalozzi, J. H. (1993). *Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Popper, K. (2010). *La sociedad abierta y sus enemigos*. Madrid: Editorial Paidós.
- Rousseau, J.-J. (1959-1995). *Oeuvres complètes I-V*. Éd. GAGNEBIN, B. /RAYMOND, M. Bibliothèque de la Pléiade, Paris: Gallimard, 5. Vols. (O. C).
- Runge, A. (2008). *Ensayos sobre pedagogía alemana*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Runge, A. & Muñoz, D. (2005). Educación, formación, pedagogía y crisis de la modernidad: la reivindicación del ser humano como ser crítico. En: A. Arellano (Ed.). *La educación en tiempos débiles e inciertos*. Barcelona: Anthropos.
- Runge, A., Garcés, J. & Muñoz, D. (2010). La pedagogía como campo profesional y disciplinar: Un lugar estratégico para enfrentar las tensiones entre el reconocimiento científico, la profesionalidad y la regulación socio-estatal de la profesión docente. En: *Revista Educación y Cultura* (Bogotá, FECODE), no. 88, septiembre.
- Schleiermacher, F. (2000). *Texte zur Pädagogik*. 2 vols. Editada por M. Winkler y J. Brachmann. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Tomasello, M. (1999). The human adaptation for culture. En: *Annual Review of Anthropology*, vol. 28, pp. 509-529.
- Treml, A. (1990). *Introducción a la pedagogía general*. Barcelona: Editorial Herder.

Enseñanza de la Filosofía: las posibilidades de una didáctica visual, metafórica y multisensorial de la filosofía

Diana Melisa Paredes Oviedo¹ y Viviana Villa Restrepo²

La enseñanza de la filosofía en Colombia en los niveles de educación media y superior se encuentra anclada a una perspectiva historicista en cuanto a los contenidos y fundamentalmente verbalista en cuanto a la evaluación. Este anclaje ha producido una descontextualización del saber filosófico y de los licenciados en Filosofía frente a la capacidad de formar subjetividades que puedan afectar y transformar críticamente los problemas epistemológicos, políticos, éticos y estéticos, que se plantean en las actuales sociedades del conocimiento las cuales operan al interior del llamado capitalismo de ficción de corte neoliberal.

Debido a este encriptamiento de la práctica educativa de la filosofía sobre sí misma y a esta falta de adaptabilidad a problemas contextuales, se cuestiona no sólo su utilidad, sino además su necesidad en los currículos y planes de estudio porque está fallando en la tarea encomendada por el MEN, a saber, la de desarrollar los ambientes de aprendizaje propicios para la formación de subjetividades que puedan hacer frente a los modos de funcionamiento y las exigencias investigativas, técnicas, estéticas y políticas de una época que opera en clave de biopolítica. Una época que disuelve sus estructuras de poder convirtiéndolas en estrategias administrativas, sus imposiciones económicas convirtiéndolas en pedagogías de estilos de vida y sociedades de formación continua, en suma, una época que corroe cualquier posibilidad de resistencia o práctica de libertad ya que como efecto de su operación se producen, cada vez más, subjetividades “*light*” concentradas en las tareas del entretenimiento y el consumo.

En la vía de transformar la enseñanza de la filosofía en Colombia, de modo que adquiera la fuerza transformadora y la producción de prácticas performativas que produzcan subjetividades críticas y creativas de la que es capaz, esta ruta de investigación se encaminará por un proceso de modificabilidad cognitiva con

1 Licenciada en Filosofía, Universidad de Antioquia. Magíster en Educación y Magister en Filosofía, Universidad de Antioquia. Docente Facultad de Educación Fundación Universitaria Luis Amigó (Medellín) y docente de cátedra Instituto de Filosofía, Universidad de Antioquia. E-mail: calebita33@gmail.com

2 Licenciada en Filosofía, Universidad de Antioquia. Estudiante de Maestría en Antropología Visual, Universidad de Barcelona. E-mail: vianavilla@gmail.com

docentes de filosofía en el cual se cuestionen los enfoques historicistas y verbalistas de la enseñanza, al confrontarlos con las más recientes teorías neurocientíficas y con las teorías contemporáneas de la inteligencia, que introducen el pensamiento visual y multisensorial como didácticas estratégicas en la formación de este tipo de subjetividades. Se hará énfasis en la necesidad de una transformación de las prácticas pedagógicas de los docentes, desde un acompañamiento personalizado, para permitir a futuro el diseño de innovaciones educativas que involucren el uso de las TIC en el desarrollo de competencias complejas que ayuden a hacer frente a esta malla biopolítica en la que irremediablemente estamos inmersos.

El Problema con la enseñanza de la filosofía en Colombia

La formación de licenciados en filosofía y la enseñanza de la filosofía en los niveles secundario y superior no cumple los lineamientos pedagógicos diseñados desde el Ministerio de Educación (MEN) y, más problemático aún, dichas prácticas pedagógicas no construyen competencias vitales para el contexto actual de las “sociedades del conocimiento y la información” (Bech, 2000; Gómez, 2003).

Entre tales competencias se encuentran las siguientes:

- Argumentación analítica y sintética.
- Comparación, contrastación y crítica.
- Diseño y desarrollo de problemas y situaciones de investigación.
- Identificación y uso de herramientas para analizar contextos y variables antropológicas, sociológicas y epistemológicas desde una perspectiva filosófica.
- Creación de sistemas, metodologías de análisis e innovaciones interdisciplinarias para la resolución de problemas en el campo de las ciencias humanas.
- Diseño de procesos de incidencia política desde la puesta en contexto de problemas filosóficos, autores y conceptos.
- Desarrollo de contenidos educativos y críticos para impactar los medios de comunicación pública y las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

En lugar de formar y desarrollar estas capacidades en un sentido amplio para transformar los procesos de subjetivación en el presente y vincular las herramientas investigativas de otras disciplinas, la enseñanza de la filosofía actualmente

se conforma con desarrollar procesos básicos de lecto – escritura en los cuales los sujetos, en el mejor de los casos, logran hacer una paráfrasis de los autores clásicos (León Gómez, 2006). La enseñanza de la filosofía desde los lineamientos curriculares del MEN debería desarrollarse en contacto permanente con los conocimientos de las diversas áreas del saber, relacionándolas, replanteando sus problemas y sus preguntas, pensando el sentido del conocimiento desde su relación con las ciencias y las artes. La experiencia del estudiante en el contacto con la filosofía debería revelar cómo el conocimiento de un área específica tiene sentido al estar vinculada interdisciplinariamente, de modo que a través de este proceso desarrolle una actitud crítica para validarlos colectivamente, rechazarlos o reformularlos (Dewey, 1961; 1978). Sin embargo, si se realiza una mirada a las prácticas pedagógicas de la enseñanza de la Filosofía se reconoce inmediatamente que este panorama teórico diseñado por el MEN no se aplica (Gaitán, López, Quintero y Salazar, 2010).

Esta descontextualización de la enseñanza de la Filosofía se ha producido por varias razones:

1. El enfoque clásico de enseñanza/aprendizaje es heredero de las concepciones platónica y aristotélica del conocimiento, la inteligencia y la verdad, que lo ha ligado históricamente con el aspecto verbal del pensamiento; vinculándolo con la idea de una contemplación abstracta que gana mayor objetividad mientras más lejana se encuentre de la vida.
2. En Colombia no se ha realizado una revisión crítica de este enfoque, ni se ha actualizado la pregunta por el papel de la filosofía en un contexto de globalización y de sociedades del conocimiento y la información.
3. Debido a esta desactualización no se han diseñado los instrumentos necesarios para identificar, desarrollar y medir el desarrollo de las competencias mencionadas anteriormente.
4. Los pocos esfuerzos emprendidos por transformar las prácticas pedagógicas no son suficientes ni continuos en el tiempo.

El contexto del capitalismo neoliberal que aún opera en nuestros planes de desarrollo locales, regionales y nacionales, y en los programas de ciencia y tecnología favorece la inversión en investigación, innovación y desarrollo conceptual en los sectores de las ciencias “duras” que, desde esta mirada neoliberal, pueden representar ventajas para la competitividad económica. Con esto declara de un modo implícito, que este tipo de ciencias humanas son altamente inútiles para un país en desarrollo.

En los últimos dos siglos en Colombia se han implementado enfoques que hicieron de la educación filosófica un campo extraño. Durante el siglo XIX la filosofía en la naciente secundaria se constituía en una propedéutica para áreas mayores y a los profesionales en filosofía que enseñaban en el sistema escolar se les exigía fortalecer las habilidades de escritura y lectura de sus estudiantes (Saldarriaga, 2008). Se observa en esta época una perspectiva modesta de la filosofía que opera como gimnástica intelectual para levantar el nivel general de la inteligencia de la nación, tal como lo mencionaba en 1876 el rector de la Facultad de Filosofía y letras de la Universidad Nacional de Colombia, Antonio Vargas Vega (1878).

El siglo XX trae consigo nuevas complicaciones para la enseñanza de la filosofía, así como para la formación de maestros en este campo. La Reforma Uribe (Ley 39 de 1903) propone en su artículo 11 que la instrucción secundaria en Colombia será técnica y clásica: “La primera comprenderá las nociones indispensables de cultura general, los idiomas vivos y las materias preparatorias para la instrucción profesional respectiva. La segunda comprenderá todas las enseñanzas de Letras y Filosofías”. A renglón seguido el mismo artículo plantea que se dará preferencia a la instrucción técnica en aquellos colegios e institutos que hayan sido establecidos oficialmente gracias a las rentas nacionales, departamentales o municipales; pero, aparentemente, las Facultades Superiores siguen contando a nivel nacional con Facultades en las que se pueden cursar estudios superiores de filosofía, pues en el artículo 12 de esta misma Ley se plantea que el gobierno tiene la discrecionalidad de permitir el ingreso a ellas de alguien que haya cursado los estudios de bachillerato clásico en una institución privada atendiendo al criterio de cualificación del cuerpo docente.

Lo que llama la atención para nuestro campo de investigación es la transformación que el artículo 11 propone para la *enseñanza de la filosofía* y la *instrucción clásica*. Ya no es obligatoria en la educación oficial y empieza a relegarse al campo de las instituciones privadas, pero además es demeritada frente al saber técnico. La tensión entre la educación técnica y clásica o humanística atraviesa casi todo el siglo XX, de manera que en la Ley 115 de 1994 se parafrasea esta idea expresada 91 años atrás: en el artículo 31 se menciona de manera lacónica que en educación media la filosofía sería un área obligatoria y en el 32 hay una mención más extensa acerca de la educación técnica y sus modalidades.

En 1996 se emiten los estándares curriculares para las áreas que componen el currículo escolar en Educación Básica y Media en Colombia, dejando sólo un breve aparte en la resolución 2343 sobre las finalidades de la Filosofía las cuales se

traducen básicamente en el desarrollo de habilidades de pensamiento, de manera que se cuente con un estudiante crítico, capaz de enfrentarse a los problemas que le plantea su época e interesado en dar respuestas a las preguntas que atraviesen su existencia. No obstante lo anterior, no se plantea una reestructuración de fondo al tema de la enseñanza de la filosofía y se sugiere seguir las orientaciones de la Ley 115 frente a la autonomía que tienen las instituciones para determinar los indicadores de estas áreas.

En 2010, el Ministerio de Educación Nacional diseñó unas Orientaciones Pedagógicas para la enseñanza de la filosofía en educación media donde se plantea que su finalidad es la formación de sujetos dialógicos, críticos y hermeneutas de su época, lo que se logra a través de estrategias grupales como la comunidad de indagación e individuales como la disertación. Se fijaron también áreas para el desarrollo de este saber escolar, desde la fecha mencionada se concentran los enseñantes de filosofía en los campos estético, epistemológico y político.

Tomando distancia frente a Colombia, aunque luego volvamos a ella, en un estudio de la Organización de Estados Iberoamericanos —OEI— (1998) consagrado a los programas de filosofía en la enseñanza secundaria de 18 países latinoamericanos, encontramos que allá donde se enseña aún la filosofía, el proceso educativo pone más el acento sobre la historia de la filosofía que sobre la filosofía en sí misma. A menudo, efectivamente, la disciplina “filosofía” se enseña de modo magistral, esotérico, casi incluso erudito, acudiendo a los grandes nombres de la historia de la filosofía. Al respecto, Adolfo León Gómez señala que la primera forma que habría de rechazarse es “la enseñanza de la filosofía como un saber normal, es decir, la filosofía de manual, la filosofía catequética, ya sea de izquierda política o de iluminación religiosa” (2006, p. 40). Esta manera de enseñar tiene tendencia a desanimar a los alumnos y a crear un desinterés con respecto a la disciplina.

Si bien la enseñanza de la filosofía tiene como una de sus fuentes la historia de su propio saber, no puede confundirse el filosofar con la apropiación de esos contenidos, ya Heidegger en *¿Qué significa pensar?* (1951) advertía que el ocuparse de las disertaciones y los escritos de los grandes pensadores no era sinónimo de que estuviésemos pensado o en disposición para aprender a pensar, precisamente caemos en un engaño si nos ocupamos de la filosofía como colección de pensamientos y creemos que, de ese modo, estamos filosofando. Se encuentran también en el mismo Hegel (1996) los siguientes planteamientos sobre la enseñanza académica de la filosofía, en donde insiste en un rigor para su estudio y en establecer una clara diferencia entre pensar y opinar:

No existen opiniones filosóficas... la filosofía no contiene nunca opiniones. La filosofía es el saber objetivo de la verdad, el saber de su necesidad reducido a conceptos, y no un simple opinar o devanar de opiniones. Si la historia de la filosofía no fuese nada más que una galería de opiniones acerca de la esencia de las cosas, sería en verdad una ciencia harto superflua y aburrida, por mucha utilidad que se sacase o creyese sacar de todo ese trasiego de pensamientos y de esa erudición. Estas obras serían algo seco, carente de interés, a no ser que se sienta gusto por la erudición y se practique la ociosa curiosidad por las cosas inútiles, aunque no faltan también quienes consideran útil conocer diversos pensamientos y opiniones, porque piensan que ello estimula la capacidad de pensar y conduce, a veces, a la formación de opiniones sabias y sensatas (p. 18).

Como se ha podido observar hasta aquí, no existe un rechazo al tratamiento de la tradición filosófica al momento de considerar la enseñanza de la filosofía, lo que existe es un llamado frente a la función misma de esta acción y una alerta frente a la confusión que se presenta entre la formación para el pensar y la apropiación de expresiones, citas y referencias como equivalente de este proceso.

Actualmente, existen esfuerzos que han dado forma al campo de la didáctica de la filosofía³ —sin que ello implique que todo lo acopiado haya sido pensado stricto sensu por filósofos de la educación— que vincula a la pregunta por la posibilidad y sentido de enseñar filosofía lo siguiente: “el método interrogativo como el que, por excelencia, atraviesa la formación filosófica” (Posada, 2011, p. 21); las críticas de Estanislao Zuleta (1996) a la enseñanza de la filosofía sin filosofía en la escuela; la apuesta por una enseñanza de la filosofía, partiendo de una definición de ésta como “la que propicia la construcción de una competencia analítica, hermenéutica, dialéctica y retórica dirigida a la comprensión de la vida social y cultural” (Cuartas, 2011, p. 135); el rescate de los debates acerca de la existencia o no de problemas filosóficos, de manera que ha sido necesario revisar la racionalidad de las teorías filosóficas, escenario en donde encontramos a Popper (1972;1977), Feyerabend (1976), Bachelard (1996) y Antiseri (2011). Se incluyen también iniciativas que consideran el enseñar a filosofar “como formar políticamente para que los sujetos pasen de la denuncia genérica a la habilitación de sí mismos para el reconocimiento de los otros” (Vargas, 2011, p. 49). Finalmente, encontramos al grupo catalán Embolic – conformado por Anacleto Ferrer, Xavier García Raffí, Francesc Hernán-

3 A nivel nacional e internacional.

dez y Bernardo Lerma – quienes plantean la existencia de una Filmosofía (2012) como campo donde convergen la imagen, el cine y la enseñanza de la filosofía.

Se puede colegir de lo anterior que los métodos —o reflexiones— sobre enseñanza de la filosofía comparten las mismas dificultades de las teorías filosóficas, a saber: la revisión de sus objetos, su rigurosidad, la incorporación de su horizonte histórico particular, sus finalidades, etc. (Bech, 2000). La riqueza de la historia de la filosofía hace que el profesor esté a menudo tentado a anclarse en esta perspectiva filohistórica. Si bien es cierto que una de las funciones de la filosofía es desarrollar en cada uno de nosotros el sentido del reconocimiento histórico y que no hay nada más formador que una lectura atenta de los grandes autores clásicos, la filosofía se alimenta también de todo aquello que ella no es, y debe por lo tanto abrirse al presente e integrar en particular los principales logros de las ciencias humanas (Larrosa, 2003). Se requiere una transformación de la enseñanza de la filosofía desde la perspectiva de la investigación aplicada y la innovación; en nuestro contexto la investigación filosófica se ha quedado sólo en el campo intrateórico, aclarando sus propios conceptos y métodos, pero olvidando la gama de posibilidades de plantearse problemas relevantes para el presente, por lo cual se necesita entrar en relación con otras disciplinas y otras didácticas.

Además de los problemas enunciados con relación a los métodos de enseñanza, hemos de señalar la cuestión de la evaluación secuencial centrada en un enfoque “verbalista” del que se da cuenta en ejercicios escritos como la disertación. ¿Por qué no considerar, en términos de evaluación, por ejemplo, métodos de pensamiento visual como diagramas, análisis iconográfico e iconológico, diseño de herramientas web, imágenes mentales, modelos tridimensionales, etc.? Es fundamental imaginar otros modos de evaluación aparte de la redacción, juzgada a menudo como la vía principal de la expresión del razonamiento.

Es en este punto donde nuestro campo de investigación marcará la diferencia; identificando las investigaciones neurocientíficas más recientes y explorando las teorías de la inteligencia de reciente data, diseñaremos esta propuesta de “modificabilidad cognitiva” con docentes de filosofía en la cual no sólo se propondrán didácticas con énfasis en pensamiento visual y uso de TIC, sino que, fundamentalmente, se realizará un cambio de enfoque desde la experimentación de prácticas pedagógicas innovadoras en la enseñanza de la filosofía. Igualmente, los programas deben actualizarse si ésta quiere ayudar eficazmente a los jóvenes a afrontar los diferentes retos que esperan en las sociedades del conocimiento y la información en las que nos encontramos inmersos.

Los problemas anteriormente mencionados con relación a los contenidos, los métodos de enseñanza de la filosofía y los métodos de evaluación de la misma no son simples y están anclados en una larga historia que ha ligado el saber filosófico con los procesos verbales y a éstos con la razón. Cualquier otra forma de pensamiento fue suscrita como menor o excluida de este campo. Se espera que esta ruta de trabajo permita desarrollar un espacio de enseñanza – aprendizaje con docentes de filosofía, en la vía de actualizar el saber filosófico como un saber que puede producir investigación e innovación frente a problemáticas relevantes en el presente haciendo uso de las TIC.

La necesidad de repensar la enseñanza de la filosofía

El siglo XX le dejó a la enseñanza de la filosofía una serie de preguntas sobre el sentido de la formación filosófica en “tiempos de oscuridad” (Arendt, 2001) y de la etapa en que se debía iniciar este proceso. En la década de los años sesenta se impulsó un movimiento de filosofía para niños y de desarrollo del pensamiento superior que presentó, visiblemente, el vínculo entre lo filosófico, lo social y lo político. No sólo se trataba de procesos cognitivos, sino del modo como la filosofía crea condiciones para que las nuevas generaciones dialoguen, tomen decisiones y juzguen las consecuencias de ella. Esta idea ha sido desarrollada por algunos filósofos, entre los que se encuentra Germán Vargas Guillén quien plantea que “la filosofía es democracia radical y política del reconocimiento” (2011, p. 47).

Las actuales sociedades del conocimiento y la información exigen subjetividades eficaces en el manejo de enunciados visuales y el uso de herramientas virtuales de comunicación. La enseñanza de la filosofía tiene la posibilidad de construir subjetividades eficaces en estas competencias, críticas y transformadoras del modelo en sí mismo; sin embargo, no lo está haciendo por encontrarse anclada en un modelo de instrucción clásica. Si lográramos el objetivo de transformar el enfoque de enseñanza de la filosofía actual, el país contaría con sujetos empoderados que reconocen y están en capacidad de incidir en las mallas y los juegos del poder en los que discurren problemas geopolíticos y económicos, como:

- a. Negociaciones en tratados internacionales como el TLC.
- b. Diseño, evaluación y veeduría de planes locales y regionales de desarrollo.
- c. Análisis y creación de modelos críticos de uso para las TIC.
- d. Incidencia en los contenidos que producen los canales locales, regionales y nacionales de televisión, desde una perspectiva crítica.

Bajo las coordenadas contemporáneas, la subjetividad política demanda un colectivo que funcione con miembros en calidad de interlocutores válidos donde cada uno exige razones y motivos sobre todos los tópicos de la vida, del horizonte político, de la interpretación de la historia, de la distribución de la riqueza, del trabajo, de las opciones de estudio, etc. En sí, y volviendo a nuestro asunto, “una *formación filosófica* es una *formación política*. Ésta tiene por objetivo último el *reconocimiento* y la superación de su contrario: el *desconocimiento*, la *anulación del otro*, su silencio” (Vargas, 2011, p. 48).

En la vía de producir subjetividades que tengan las herramientas para transformar o proponer nuevas estrategias de posicionamiento de la singularidad cultural en los ámbitos anteriormente mencionados, es vital transformar la enseñanza de la filosofía porque el contexto actual exige la producción de subjetividades hábiles y ágiles en la resolución de problemas que requieren enfoques interdisciplinarios. De lo contrario, el *capitalismo de ficción*⁴ que es cada vez más eficaz, continuará en su extensa producción de subjetividades “*light*”, las cuales habitan mayoritariamente en los escenarios del entretenimiento y el consumo.

En este contexto de *capitalismo de ficción*, que se mezcla con las llamadas sociedades del conocimiento y la información, la enseñanza de la filosofía tiene un papel fundamental, al brindar la posibilidad de construir modelos explicativos y de relación crítica con estas mallas invisibles del poder. Son estos problemas del presente los que necesitan ser abordados en los programas de filosofía, con miras a producir subjetividades que reconozcan los juegos de poder en los que se encuentran inmersos, para construir algunas prácticas de libertad. Sin embargo, esto no está pasando, estamos desaprovechando un espacio de resistencia, en el contexto de un mundo globalizado e hipertecnologizado, que seduce eficazmente a los sujetos y los convierte inevitablemente en consumidores automáticos. ¿Cuáles serán los científicos e investigadores futuros, si jamás se les brinda un espacio para reconocer estos juegos de poder? ¿Qué tipo de estrategias políticas, económicas, artísticas y culturales podremos construir para reivindicar nuestra singularidad en el contexto de la globalización, si jamás diseñamos escenarios y prácticas pedagógicas que construyeran subjetividades capaces de hacerlo?

4 El concepto del capitalismo de ficción surge en el libro *El estilo del mundo* donde Vicente Verdú, quien lo describe como aquél que aspira especialmente a gustar, a entretener, utiliza la estrategia de la seducción; busca producir consumidores, no ciudadanos. Este capitalismo no posee como objetivo fundamental la producción de bienes sino, ante todo, la producción de realidad. Una segunda realidad o realidad de ficción, más pueril, antitragica y simple, expurgada de sentido y de destino, convertida en resguardo y en cultura de la distracción.

En este orden de ideas, lo que ha de ser transformado en la enseñanza de la filosofía es el enfoque que ha identificado tradicionalmente la representación verbal del pensamiento, que se ha posicionado durante años como la herramienta para ejercitar y evaluar “los procesos superiores del pensamiento” y ha dado muchos frutos. Sin embargo, también se ha reconocido en los últimos años que este tipo de representación y procesamiento de la información no es el único y además, no puede llamarse “superior”. Tanto las neurociencias como la psicología cognitiva han aportado resultados que permiten posicionar el procesamiento verbal como una estrategia que funciona conectada y simultáneamente con otros tipos de procesamiento de la información que se habían considerado “inferiores” y que ahora se descubren asociados con el hemisferio derecho y con el pensamiento visual (McGilchrist, 2010; Arnheim, 1986).

A través de estos aportes investigativos se pone en cuestión el carácter “superior” del pensamiento verbal frente al carácter “inferior” del pensamiento visual. A pesar de que estas investigaciones llevan casi 25 años aportando pruebas que permiten rebatir esta valoración clásica del pensamiento verbal y la importancia de desarrollar el pensamiento visual y multisensorial, en las prácticas pedagógicas de nuestro contexto se sigue reproduciendo un sistema de enseñanza en el que se desconoce la importancia de incluir estrategias propias de estos tipos de pensamiento.

Desde nuestra perspectiva, proponemos el desarrollo de un marco teórico y pruebas piloto en el campo práctico en las que se diseñen modelos de transferencia cognitiva de los descubrimientos aportados por las investigaciones neurocientíficas, la psicología cognitiva, la antropología y la semiótica de la imagen al campo específico de la enseñanza de la filosofía en Colombia. En este sentido, lo propuesto corresponde a una *innovación educativa* en la que se cumplen tres criterios básicos:

1. La iniciativa surge desde los docentes de filosofía que conocen el campo y la práctica educativa de la enseñanza de la filosofía.
2. Se planea poner en conflicto las creencias de los docentes sobre la inteligencia, la enseñanza de la filosofía y las prácticas pedagógicas que desarrollan en sus aulas.
3. Se producirán herramientas prácticas y modelos teóricos para plantear formas distintas de enseñar y aprender.

La definición de los ámbitos a tomar en consideración para procesos de innovación puede ser abordada bajo diferentes perspectivas: desde las perspectivas reduccionistas que centran su atención exclusivamente en el proceso de enseñanza (Blanco

& Messina, 2000) hasta las perspectivas más comprehensivas e integradoras que intentan recuperar diferentes ámbitos para la innovación educativa (ANUIES, 2003).

Para la elaboración de este escrito que, en sentido estricto es una ruta de investigación, se decidió tomar como base la estructura analítica propuesta por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2003) que precisa cinco ámbitos de innovación: 1) planes y programas de estudio, 2) proceso educativo, 3) uso de tecnologías de información y comunicación, 4) modalidades alternativas para el aprendizaje y 5) gobierno dirección y gestión.

En nuestro caso, la innovación pedagógica que presentamos está directamente relacionada con los ámbitos 2, 3 y 4 respectivamente. Los ámbitos restantes no pueden ser objeto de esta investigación porque requieren procesos de incidencia política y administrativa que son de orden estructural y de largo plazo. Sin embargo, es de esperarse que al evaluar las pruebas piloto se configure una masa crítica de docentes que comiencen los procesos sociales y políticos necesarios para la difusión y proyección de las innovaciones educativas construidas desde la investigación.

Enseñanza de la filosofía: una reconstrucción histórica

La enseñanza de la filosofía en Italia

La enseñanza de la filosofía en Italia no puede desligarse de la historia de cambios en el mismo sistema educativo italiano. La escuela italiana sufre fuertes modificaciones en los siglos XIX y XX: en primer lugar, se enfrentó a la reforma de la “Ley Casati” (1861-1922) donde se propone una educación humanista y laica, en la que la enseñanza de la filosofía se da en los últimos años del Liceo⁵ y se organiza de manera institucional: las materias se dividen en Lógica, Metafísica y Ética. La propuesta de enseñanza de la Filosofía es sistemática y defiende la exposición de las principales teorías filosóficas sobre la verdad, la realidad y el bien. Frente a esto, es viable la afirmación de Cioffi (2004): “El estatuto de la disciplina, y el canon didáctico que se deriva, son de tipo positivista: la filosofía estudia los hechos, sobre todos los relacionados con el hombre y su vida social, y las leyes que lo gobiernan” (p. 230).

5 Recordemos que la educación media en Italia tiene tres rutas: el Liceo, el Técnico y el Profesional. El Liceo es el espacio en el que se ofrece una formación humanística y cultural sin intención directa de formar para el trabajo. También tiene divisiones ya que existen tres áreas principales para éste, clasificadas de la siguiente manera: Liceo Clásico, Liceo Científico y Liceo Lingüístico-social.

Lo anterior permite en este país el surgimiento de manuales “institucionales” de filosofía que se presentan en el orden antes mencionado (lógica, metafísica y ética) y dan cuenta de los contenidos de manera sistemática, con lo cual se convierten en el instrumento fundamental para la enseñanza de la filosofía.

En segundo lugar, la escuela italiana se enfrenta a un gran cambio que obedece al afianzamiento del Idealismo a nivel conceptual; entre los autores gestores del cambio encontramos a Giovanni Gentile. La segunda transformación de la escuela italiana (1923-1945) corresponde a la *Reforma Gentile*, donde se le asigna un lugar más central a la filosofía, recordemos que en la propuesta idealista ésta tiene un lugar fundamental.

El Liceo que emerge de la iniciativa de Gentile se presenta como una propuesta de élite, clásica y laica que defiende perspectivas donde la filosofía está en la esencia de la Filosofía de la historia, lo cual implica la existencia de una coincidencia entre filosofía e historia de la filosofía. Estos postulados hacen que el método histórico cobre mucha fuerza en lo relacionado con la enseñanza de la filosofía. Se propone, entonces, un acercamiento a los clásicos de la filosofía y no a manuales, lo que rompe la idea de un plan de contenidos para todas las escuelas italianas y se centra en dar líneas generales para su enseñanza. A la par, se exige la formación de maestros que lean y comenten los clásicos con sus estudiantes ateniéndose a la dinámica del diálogo socrático.

El modelo de Gentile se vio afectado fuertemente por el régimen fascista, durante esta época la enseñanza de la filosofía se limitó a los tres últimos años del Liceo y en un orden cronológico: Filosofía Antigua, Medieval, del Renacimiento, Moderna, Siglo XIX y contemporánea. Se establecieron programas de estudio, manuales para enseñar historia de la filosofía y se eliminó el acercamiento a los clásicos, lo que convirtió a la Filosofía en un acercamiento inocuo a los problemas de pensamiento del hombre.

A partir de mediados del siglo XX, en Italia reaparece el debate sobre la didáctica de la filosofía y la pregunta por la enseñanza de esta misma, que parte de cuestionamientos como: ¿La filosofía debe tener un lugar en la escuela italiana? ¿Cuál debe ser este lugar? La respuesta que han dado los filósofos, a pesar de encontrarse inscritos en tendencias disímiles, ha sido poner un fuerte énfasis en la función “formativa” de la Filosofía, lo anterior se concretó en pronunciamientos realizados en el congreso de la Sociedad Filosófica Italiana de 1971, que llevaba por nombre *La investigación filosófica y la enseñanza de filosofía en Italia* en los que “la escuela

se identifica con la filosofía misma y la filosofía (...) representa el espíritu real de la escuela más que cualquier otra forma de cultura” (V. Telmon).

La enseñanza de la filosofía ha sido discutida fuertemente en Italia, pero el reflejo de estos debates en los sistemas educativos oficiales y en los ordenamientos legislativos no ha sido evidente, al parecer se sostienen enfoques de los años 30 en los que se daba una centralidad al texto filosófico. Sin embargo, en lo correspondiente a la “filosofía enseñada”, los profesores de filosofía han logrado enriquecer y modificar sus prácticas gracias al apoyo de grupos de investigadores que apuestan por el diseño de prácticas experimentales en filosofía.

El resultado de tales propuestas se ha visto reflejado en la construcción de manuales que orientan la enseñanza de la Filosofía, en la que se promueve un conocimiento directo de los textos, pero los problemas frente a la selección de contenidos persisten básicamente al enfrentar la imposibilidad de reconocer a cabalidad las tradiciones históricas en las que éstos se encuentran; en los manuales también se proponen antologías que terminan convirtiéndose en selección de opiniones frente a la filosofía, pero persiste la pregunta por los criterios de selección de los contenidos a enseñar en esta disciplina.

Como respuesta a la propuesta anterior, han surgido en Italia diferentes tendencias que defienden una didáctica operativa y activa, en la que el manual no da los contenidos a trabajar sino las estrategias para realizar el acercamiento a los textos filosóficos, en otras palabras, intenta ejercitar a docentes y estudiantes en la adquisición de habilidades de análisis de textos y se ha configurado el denominado “laboratorio filosófico”.

Todas las dificultades mencionadas han generado una brecha entre los profesores defensores de un método histórico para la enseñanza de la filosofía y los que abogan por un método de carácter problémico. Los primeros intentan ajustarse a los lineamientos característicos de la escuela italiana, así como comprender la constitución y el devenir de las tradiciones filosóficas en relación con el propio tiempo. Los seguidores del método problémico defienden la preeminencia de la dimensión teórica sobre la histórica, en consecuencia, se privilegia la discusión organizada de los estudiantes, el desarrollo de la capacidad para argumentar de forma oral y escrita, la investigación personal en la que se recurra a los temas y lenguajes de la filosofía contemporánea, la interdisciplinariedad a nivel metodológico y epistemológico y, finalmente, al uso de las tecnologías informáticas.

Mientras el método histórico considera la filosofía y su enseñanza desde una perspectiva en la que aparecen los sistemas filosóficos ordenados y en secuencia; la mirada problémica conduce a los estudiantes a una apertura subjetiva a la especulación y a educar las competencias lógicas de éstos y, así, intentar realizar un acercamiento a sus intereses pero también a la esfera del sentido común.

A la par de lo anterior, se encuentran propuestas de corte institucional como las producidas por la “Comisión Brocca”, quienes en 1992 adelantaron un proyecto para la enseñanza de la filosofía que buscaba superar la imagen humanista que se tenía de ésta y que confrontara los problemas que propone la contemporaneidad y, fundamentalmente, las dificultades que se presentan en el mundo juvenil. La propuesta lanzada fue de una “Filosofía para todos”, que convertía a la filosofía en algo transversal a todo el sistema de la escuela superior.

El método didáctico seguido fue el histórico-problémico, en el que la enseñanza deberá hacer menos onerosos los programas mismos, evitando toda inclinación enciclopedista y centrándose en “grandes autores” y en “nudos problemáticos” básicos, entre los que se encuentran los temas de orden ético, político y epistemológico, todos afrontados desde una perspectiva histórica. Podría afirmarse que la propuesta lanzada es de corte pluralista y vital, que reta a los docentes a problematizar sus conocimientos y creencias sobre Filosofía y unir este proceso a la necesidad de reconocer la historicidad de este campo de saber.

Los “Programas Brocca” señalaron la importancia de usar de forma inteligente todas las metodologías con las que cuenta el docente de filosofía y dieron las siguientes pautas para realizar la programación didáctica en el área: el análisis de la obra, la aproximación temático-problémica, la clave histórica, el estudio del autor y los cruces con otras disciplinas. Se supone que una formación filosófica debe garantizarle a los estudiantes, no el saldar un déficit de información filosófica, sino en primera instancia la adquisición de criterios de selección, valoración y utilización de la información misma. No se requiere una presentación coherente de nociones o de conceptos, sino un saber general, metodológico, de dirección para la nueva sociedad del conocimiento en la que circulamos: “el joven debe volverse un recurso para la sociedad; pero para que lo sea debe ser productor crítico y consciente de saber, no un puro receptor” (Cioffi, 2004, p. 239). Las orientaciones didácticas suponen exigencias de dos tipos: saber cómo saber, aprender estrategias para la adquisición de nuevos conocimientos, y saber sobre el propio saber, o desarrollar niveles de interés epistemológico sobre los saberes y el propio estilo cognitivo.

Si bien el paso de una perspectiva idealista-historicista a otras formas de entender la filosofía y su enseñanza en el ámbito italiano ha puesto en cuestión el asunto de la partenogénesis de las ideas, se ha llegado, de acuerdo con autores como Fabio Cioffi, al riesgo de una anarquía metodológica y a una no-diferenciación de los contenidos donde todo es posible. Las respuestas a tal problema han oscilado entre alternativas que vuelven a poner en el centro del debate sobre la enseñanza de la filosofía el asunto del análisis textual y otras perspectivas que defienden el “confilosofar”, que significa:

Concebir la didáctica como una verdadera “experiencia de filosofía”; significa instaurar en el trabajo del aula un proceso hermenéutico que conecte los textos y sus jóvenes lectores, presente y pasado, experiencia vivida y teorías, según una circularidad que parte del sentido común, va a la Filosofía y regresa al sentido común (Cioffi, 2004, p. 241).

El “confilosofar” es una de las orientaciones didácticas que marcan en el presente la enseñanza de la filosofía en Italia. Cavadi, citando a Volpone, nos propone una reflexión en torno a este asunto, nos señala que en el año 1998, el estudioso Alejandro Volpone propuso el uso de la denominación “prácticas filosóficas” para indicar un complejo y heterogéneo entramado de ejercicios unidos por la noción de que “la filosofía, bajo la forma de con-filosofar, entendida en términos menos duales, puede ser practicada en lugares, situaciones y contextos diferentes de los que tradicionalmente han sido concebidos para la reproducción disciplinar” (Cavadi, 2011, p. 57).

Es decir, la filosofía aparece como un ejercicio de diálogo, paritario y democrático que sienta sus bases en la argumentación y la contradicción, el respeto, la tolerancia, el ser capaces de disentir y su enseñanza rompe los escenarios tradicionales como la escuela o la universidad. Lo anterior ha permitido la emergencia de propuestas de “prácticas filosóficas” como la *orientación filosófica*, frente a la labor de ser profesor de filosofía.

El orientador filosófico puede ofrecer sus servicios como consejero a personas en general, entre ellos los docentes de filosofía, a partir del reconocimiento de los nudos problemáticos o de las dificultades que tocan la vida profesional de éstos. Se supone que es un acompañante capacitado para motivar cuestionamientos internos en los grupos de docentes que les permitan sacar a relucir las dificultades de su práctica y rediseñar las estrategias de intervención escolar, al igual que preguntarse por

las relaciones que sostienen con la comunidad educativa en general, especialmente con los estudiantes. El orientador filosófico se pone al servicio de los estudiantes para coloquios de ayuda, ofreciendo sus asesorías en centros de consultoría ubicados en las instituciones educativas pero fuera de las aulas. Puede dar pautas al docente de filosofía para que en su trabajo con los estudiantes, valiéndose de los contenidos filosóficos, pueda lograr que verbalicen aquello que subyace en ellos y que, usualmente, en la relación con sus maestros no logran hacer visible.

Si bien resultan interesantes las propuestas italianas actuales sobre la enseñanza de la filosofía, nos enfrentamos nuevamente a una tensión entre los sujetos y los objetos de conocimiento que no parece estar resuelta. Ya sea asumiendo roles diferentes como el de docente problémico, el de docente historicista o el de orientador filosófico, no parece emerger una teoría o reflexión pedagógica o formativa clara que oriente a los docentes en la programación y en el análisis didáctico en lo relacionado con la selección de contenidos de enseñanza. En términos aparentemente formativos se espera que los docentes y estudiantes analicen sus condiciones históricas, pero no hay un sentido claro en función del cual se realice tal proceso.

En propuestas como las rastreadas en *Athena Forum* y en *Il Giardino dei Pensieri*⁶, aparecen muchas metódicas que le ofrecen a los maestros de filosofía pautas para manejar sus clases, pero difícilmente van más allá de tal trabajo, no se piensa en coordenadas pasado, presente y futuro. La posibilidad de llevar propuestas como Brocca, o las consultorías filosóficas es muy restringida, y la reflexión en torno a los medios no aparece en los trabajos explorados, permanece la imagen del “Filósofo” como pensador pero el trabajo de la mano con el pedagogo o con reflexiones pedagógicas no es visible.

La enseñanza de la filosofía en Francia

La enseñanza de la filosofía en Francia se inicia, como en gran parte de Europa, durante la Edad media. Su escenario de desarrollo fueron los colegios reales y los liceos napoleónicos, pero sólo hasta el siglo XIX se consolida un paradigma organizador para esta disciplina, de manera que queda restringida a la enseñanza de último año en los institutos de élite. Este tipo de enseñanza, tal como lo aclara Tozzi (2007), se fundamentaba sobre tres pilares básicos:

6 Para conocer las propuestas mencionadas puede visitarse: www.ilgiardinodeipensieri.eu

a) la clase magistral del profesor de filosofía, concebida como una «obra» ejemplar de pensamiento en acción; b) los grandes textos filosóficos como modelos perfectamente acabados de pensamiento, y c) la disertación como ejercicio escrito de obligado cumplimiento para aprender a filosofar (p. 208).

La Filosofía, a finales del siglo XIX, goza de un lugar privilegiado, bajo la figura de Retórica se le asignan 9 horas semanales de Filosofía y 8 horas de Ciencias. Con el correr del siglo XX se convierte de manera paulatina en una materia de corte literario, cuyo prestigio cae vertiginosamente ya que los estudiantes que llegan a cursarla esperan lograr con ella la expresión de sus consideraciones existenciales, pero se encuentran con textos áridos y con una exigencia en cuanto a la disertación que les desestimula en la escritura.

En este periodo, la filosofía es asumida en el escenario escolar como un campo cerrado en el que se enfrentan las doctrinas filosóficas sin que se afecte el cuerpo social. A la escuela llega una versión aséptica de la filosofía, en donde las tesis enfrentadas “adquieren el estatuto de figuras de la razón” (Vermeren, 2006, p. 280). Luego de que acontezcan combates por la verdad, algunas de esas figuras desaparecerán o pervivirán en la clase de filosofía que corresponde al último año de la educación secundaria superior.

Durante el siglo XX, la enseñanza de la filosofía gira y la sitúa en el lugar de disciplina literaria (Tozzi, 2007; Vermeren, 2006). Cabe anotar que tal condición, en la medida que usa el lenguaje con exactitud, produce efectos de verdad. Tal como se pone de presente, en este campo hay un interés e inclinación por lo racional, distanciándose de la literatura ya que ésta produce efectos de ficción y también de la ciencia que tiene discursos codificados y convencionales. En este periodo se defiende una enseñanza de la filosofía por sistemas de pensamiento, con miras a que se reconozcan y que luego del debate permanezca el que ofrezca mayor solidez.

El panorama descrito hasta aquí se ve interrumpido por una serie de iniciativas y perspectivas que exigen un redireccionamiento en la enseñanza de la filosofía. Desde 1992, se han configurado en Francia una serie de alternativas que rompen con las dinámicas clásicas mencionadas hasta aquí, uno de los personajes que ha impulsado esta transformación es el citado Michel Tozzi, quien como director del CERFEE-IRSA (Centre d'Etudes et de Recherche sur le Formes d'Education et d'Enseignement) en conjunto con otros investigadores, proponen intervenir la ciu-

dad y el sistema educativo desde la filosofía. En lo primero, proponen la creación de Cafés filosóficos y en cuanto a lo segundo, se propone una familiarización de los estudiantes con la filosofía a una edad más temprana, sobre este punto señala Miguel Ángel Gómez (2003) lo siguiente:

Ahora bien, es oportuno y necesario anotar que en Francia la posición institucional de la filosofía ha sido siempre la de rechazar que su enseñanza comience en los primeros cursos, la enseñanza de la filosofía se reserva para el último año del Liceo o clase terminal (p. 57).

La apuesta de Tozzi es por una enseñanza de la filosofía de corte problematizador. Se defiende una inclinación a una educación para el filosofar como ejercicio de la razón que se apoya en el lenguaje natural, para formular preguntas que generen problemas a cualquier hombre y avanzar en su posible resolución. Cabe anotar que Tozzi (2003) reconoce la dificultad de lograr acuerdos entre enseñantes de filosofía acerca de lo que entienden por filosofar, es por ello que lo máximo que se logra son acuerdos didácticos que permitirán a los profesores construir un modelo didáctico del filosofar.

Para el didacta francés, la pedagogía se interesa por los métodos generales de la enseñanza independientemente del contenido específico y, sumado a ello, se interesa por las características de la relación maestro-alumno o grupo-clase. En lo referente a la didáctica, se entiende como un giro reflexivo sobre el contenido específico de una disciplina determinada. Para Tozzi la didáctica conduce a la filosofía, lo que se observa o materializa en los esfuerzos que realizan los didactas de la filosofía cuando tratan de conceptualizar una definición didáctica del filosofar; esto pone en evidencia una interpretación de la didáctica centrada en la disciplina filosófica que se aprende y se enseña.

Esta otra lectura nos presenta una didáctica de la filosofía que no se entiende como ciencia, ya que encierra una dimensión axiológica que hace imposible tal cosa. No es una técnica y debe ser filosófica porque se trata de la finalidad y enseñanza de la filosofía, lo que obliga a preguntar desde la ética por los valores que la fundan axiológicamente, la voluntad de eficacia que la moviliza praxiológicamente y los presupuestos epistemológicos de su actividad. De lo anterior no se colige que sea puramente filosófica y Gómez Mendoza (2003) ofrece dos razones para que no sea así:

d.1. porque la filosofía como disciplina, en tanto que materia escolar, se inscribe en una institución, en un cierto lugar (los cursos de terminal, con sus programas, exámenes, horarios, coeficientes, estatus de personal, asociación cooperativa de profesores, etc. [...])

d.2. porque el alumno como sujeto de derecho se da en primer lugar y enseguida en la presencia empírica e idiosincrasia de un sujeto de hecho que se debe tomar en cuenta. Porque no se puede negar la realidad como él llega (y no tal que él es), para permitirle llegar a ser libre pensador (p.72).

La enseñanza de la filosofía en Estados Unidos: la propuesta de Filosofía para niños

El Programa de Filosofía para Niños (FpN de ahora en adelante) hace una apuesta por transformar las prácticas docentes, con miras a defender la necesidad de incluir en los planes educativos propuestas que se centren en la mejora del pensamiento, en otros términos: de las habilidades, estrategias y disposiciones comunes a las diferentes áreas del conocimiento.

La propuesta de FpN exige la estructura de una disciplina que introduzca a los estudiantes en formas de pensamiento que ellos puedan emplear en cualquier contexto, lugar o situación en los que se requiera de un buen pensar. Lo anterior supone que, los estudiantes deben conocer los componentes del pensamiento (habilidades, estrategias y disposiciones) pero también deben ser participantes activos en situaciones en las que el buen pensamiento debe ser modelado, practicado, alentado y respetado:

Estos requerimientos apuntan a proveer un contexto de pensamiento al cual todos los niños puedan tener acceso, como un prerrequisito o un correquisito de su participación en las materias específicas. Creemos que la filosofía, convenientemente adaptada a la estructura de la clase como comunidad de indagación, es ese contexto (Sharp & Splitter, 1996, p. 129).

Para los autores de la propuesta FpN (Lipman y Sharp), la filosofía en términos de disciplina aparece como lugar para la enseñanza del pensamiento, al encontrarse íntimamente ligada, por proceso y por contenido, al pensamiento mismo. La filosofía, yendo más allá de lo planteado, nos muestra rutas hacia las otras disciplinas

ya que la encontramos atendiendo los fundamentos epistémicos y conceptuales de éstas. Lo anterior obedece al hecho que la filosofía para Niños, en la línea de Lipman, Sharp y Splitter, necesita contar con la certeza de que lo que se está haciendo es efectivamente “filosofía”, por ello en su propuesta se preocupan por esbozar algunas conexiones entre la enseñanza de la filosofía y la mejora del pensamiento. Como intento por soportar la tesis anteriormente esbozada, los autores le otorgan a la filosofía tres características fundamentales que son: puede ser entendida como el pensar sobre el pensar, como búsqueda de sentido, como pensamiento creativo y cargado de valores.

Para poder concretar la primera característica de la filosofía se requiere la construcción de una comunidad de indagación en la que se abogue por la defensa de un pensamiento reflexivo, es decir: el pensar sobre el pensar, como necesario para el mejoramiento sistemático del pensamiento. El pensamiento que acontece en esta comunidad investiga, explora y cuestiona el mismo proceso de indagación, la reflexión en la comunidad de indagación hace que el proceso se convierta en contenido mismo, en otros términos: “los procesos de pensamiento se convierten en objetos legítimos de análisis minucioso y evaluación, siempre que se recuerde que la razón de esta transformación es mejorar la calidad del pensamiento” (Sharp & Splitter, 1996, p. 130).

Es decir, para lograr el proceso de internalización de los procedimientos reflexivos, hay que darles a los niños la oportunidad de discutir el significado y el valor de su propia indagación. El procedimiento es entendido como pensamiento reflexivo que se corrige y mejora, y aparece como tal en la filosofía, pues se supone que “esta procura examinar y dilucidar la naturaleza del pensamiento, cuando ese pensamiento concierne a cuestiones de juicio y evaluación” (Sharp & Splitter, 1996, p.131).

La formulación de juicios por parte de los sujetos supondría el adscribirse a un punto de vista sobre el mundo, y tal hecho acontece en todas las materias y disciplinas posibles. Pero la filosofía, en calidad de disciplina, es la encargada de estudiar los fundamentos y criterios por medio de los cuales formulamos juicios y realizamos la subsiguiente evaluación de éstos. Si se considera que uno de los papeles

7 Para el trabajo de FpN con miras a la consolidación de la comunidad de indagación, se usan novelas o historias filosóficas pertenecientes a un género que puede ser llamado “historia como texto”. Este género alcanza el equilibrio entre literatura por una parte y un texto didáctico estructurado por otra. Conduce al lector a enfrentarse con las ideas y problemas que contiene, aunque tiene una finalidad específica: ayudar a los niños a internalizar y manejar herramientas de la indagación filosófica y ayudarlos a vivir mejor. El uso de literatura estándar para la conformación de una comunidad de indagación es oneroso, pues las historias del programa permiten un seguimiento más puntual de los avances de la comunidad; cuando ésta madure es mucho más probable que se puedan desentrañar contenidos filosóficos de diferentes materiales.

de la comunidad de indagación es la preparación, a través del ejercicio constante, de niños y niñas como hacedores y evaluadores de juicios bien fundamentados, se puede asumir que la filosofía logrará desempeñar un papel en la construcción y sostenimiento de la comunidad.

Para Sharp y Splitter, la filosofía es vital en el proceso educativo porque concierne a la pregunta de cómo debemos pensar. En nuestro proceso de dar cuenta del mundo argumentamos a través de analogías y clasificamos las cosas como similares o diferentes, pero en este escenario aparece este saber —léase filosófico— como el que permite el análisis de la naturaleza de las analogías, de las similitudes y diferencias expresadas. Los autores plantean que hablamos, pensamos, leemos y escribimos correspondiendo a ciertas normas, criterios o valores tipo estándar y, a la vez, se nos urge a reflexionar sobre la naturaleza y adecuación de esas herramientas prescriptivas, para ellos estos conceptos y preguntas constituyen tanto los procesos como los productos del pensamiento filosófico.

La filosofía enseña a hacer juicios razonados y razonables, logrando así que los participantes en una discusión filosófica busquen de manera continua por debajo de las actividades realizadas aquellas reglas, razones o criterios subyacentes que dan sentido y permiten la justificación de lo que se hace y dice. Lo anterior concretaría la segunda característica otorgada a la filosofía, a saber: la de constituirse en una búsqueda de sentido de manera amplia, ya que nos ayuda a

(...) captar la naturaleza de la relación entre filosofía y otras disciplinas escolares es importante para que el papel de la filosofía en la enseñanza del pensamiento sea adecuadamente entendido. La filosofía ocupa un lugar fundacional con respecto a las otras disciplinas porque examina los criterios y estándares que subyacen al pensamiento (Sharp & Splitter, 1996, p. 132).

Así las cosas, la filosofía aparece como una búsqueda de sentido que nos permite establecer conexiones y relaciones entre las disciplinas, pero también en niveles más generales de experiencia y comprensión personal. Para los autores, esta disciplina se ocupa de pensar las relaciones entre medios y fines, causas y efectos, partes con el todo, premisas y conclusiones, las palabras y las cosas, etc. Lo anterior permite a los niños ir más allá de sus propias perspectivas, estar abstraídos al ser capaces de entrelazar lo específico con lo general. A través de la filosofía uno empieza a

8 Según Sharp y Splitter la Filosofía le permitirá a los sujetos conectar pensamientos, ideas y experiencias en una visión coherente y cohesiva del mundo, pero se le ofrecen las herramientas para lograr tal cosa y hacer de la experiencia humana un campo de exploración de sentido. Dar y evaluar razones, formular preguntas relevantes e inci-

percatarse de aspectos presentes en la experiencia que generalmente pasamos por alto, ese es el asombro filosófico: el producto de una observación cuidadosa de las cosas. En este sentido, Sharp y Splitter aclaran lo siguiente:

Lo que decimos es que la Filosofía es la única disciplina que provee el contexto, los criterios, los procedimientos y los conceptos para pensar acerca de temas que tanto los niños como los adultos juzgan significativos (Sharp & Splitter, 1996, p.135).

En FpN las preguntas y la filosofía aparecen como aliados naturales, hasta el punto de afirmar que toda la filosofía es un esfuerzo por contestar preguntas relacionadas con el sentido y el propósito de la vida, en uno u otro aspecto. Pero también, a la par, es un intento de obtener mayor claridad sobre las preguntas mismas. Una de las características de las preguntas filosóficas es que nos conducen a respuestas polémicas, estimulando nuestro pensamiento y comprensión: “La filosofía ofrece la oportunidad de enseñar a los niños y a las niñas a tomar las preguntas seriamente” (Sharp & Splitter, 1996, p.137).

La filosofía alienta a quienes piensan por sí mismos y depende a su vez de ellos, lo cual implica la libertad de los sujetos, la capacidad de tomar eso que uno aprendió y relacionarlo con la experiencia de nuevas formas. Pero además la filosofía estimula un pensamiento cargado de valores, pues no sólo se hace una defensa del buen pensar⁹ sino también de la buena conducta. Las tradiciones de la indagación filosófica están preservadas en filosofía para niños:

De modo que los niños en todo el mundo puedan juntarse en una única comunidad que se extienda en el espacio y el tiempo. La conversación que permite a los presocráticos entablar un diálogo con los filósofos del siglo XX puede ahora ampliarse para incluir a los niños (Sharp & Splitter, 1996, p.145).

Pero también se espera que los niños en esta propuesta aprendan a vivir mejor gracias a la filosofía misma, pues cualificamos nuestros juicios y decisiones en

sivas, examinar y pulir supuestos e implicaciones, modificar y corregir constantemente el pensamiento, construir hipótesis y criterios, establecer conexiones y distinciones, usar analogías para explicar, ilustrar y persuadir, reconocer la existencia de diferentes perspectivas y puntos de vista, analizar conceptos, etc., son los procedimientos con los que cuenta la indagación filosófica para poder lograr la conexión mencionada.

9 El currículo de la FpN construido por el IAPC permite que habilidades y procedimientos específicos sean desarrollados de manera secuencial y racionalmente, por ejemplo *Elfie*, que se trabaja en grados iniciales de primaria, conduce a los personajes a preguntarse por las semejanzas y diferencias de las cosas; *Kio and Gus*, que se usan en grados medios de primaria, nos muestran el asunto de la percepción del mundo, y la relación entre el hombre y el resto del mundo; *Pixie*, que se usa en los grados medios de primaria, nos muestra la relación entre las palabras y las cosas, causas y efectos o en otros términos: “relaciones entre relaciones”; en *Harry Stottlemeier's Discovery*, que se usa en los grados superiores de primaria y primeros años de secundaria, las relaciones mencionadas se llevan al plano de la lógica.

función del bienestar de la comunidad de indagación. En suma, en esta propuesta, además de lo explicitado anteriormente, la filosofía aparece como una disciplina genérica capacitante, es decir como una que facilita la transferencia de habilidades, disposiciones, conceptos y procedimientos, en el contexto del pensamiento y el aprendizaje producidos en las materias y disciplinas escolares corrientes. Se estimula el desarrollo de una competencia procedimental que les permita a los estudiantes ver más allá de la fragmentación y especialización que caracterizan el aprendizaje escolar, hacia una concepción más holística del conocimiento y sus interconexiones.

La enseñanza de la filosofía y el pensamiento visual

Han sido los investigadores del grupo Embolic quienes han configurado la posibilidad para el desarrollo de una iniciativa en el campo de la enseñanza de la filosofía donde se exploren las posibilidades de lo visual y multisensorial. Este grupo surge a finales de la década de los ochenta bajo la influencia de discusiones sobre la didáctica de la filosofía, entre sus preocupaciones iniciales se encontraban los siguientes aspectos:

1. El sentido de la enseñanza de la filosofía.
2. El uso de otros métodos para enseñar filosofía.
3. La revisión de la escritura como medio filosófico por excelencia.

El trabajo de Anacleto Ferrer, Xavier García-Raffi, Bernardo Lerma y Francesc Hernández se orienta hacia una revisión de la historia de la filosofía y del lenguaje especializado que desarrollan los filósofos al momento de presentar un problema. A partir de este ejercicio, plantean que la labor en filosofía se dificulta, en tanto que se inicia este proceso obligando al estudiante a que se interese por asuntos que no entiende y su incomprensión radica en lo alambicado del discurso filosófico; este hecho aleja rápidamente al lego del trabajo filosófico y deja claro que la labor de escritura es para unos pocos, para la “República de letrados”. Sobre esta limitación que implica el texto y sobre la necesidad de expandir su sentido nos dicen:

Si no abrimos la noción de texto, podríamos quedar atrapados en un anillo de Moebius según el cual el texto filosófico es aquél que ha escrito un filósofo, que a su vez queda caracterizado como el individuo que escribe o ha escrito —generalmente esto último, porque la presencia de autores vivos en los programas de estudio es casi nula— textos más o menos

abstrusos que son objeto de comentarios en la clase de filosofía (Ferrer, García-Raffi, Hernández y Lerma 2012, p. 188).

Frente a esta tensión, la respuesta es la reivindicación de una filosofía nacida del asombro, entendiendo por filosofía una actitud que cuestiona las preguntas mismas y no busca las respuestas. Estos investigadores de la didáctica consideran que el problema de la filosofía es un asunto de la mirada, de la dirección de nuestros ojos y para fortalecer esta idea recurren a las imágenes que se emplean en ella para representar conceptos que resultarían incomprensibles de otro modo. A continuación mencionaremos algunas: Platón y la caverna, Plotino y la tortuga pisoteada, Descartes y los edificios del saber, Kant y la joya brillante de la buena voluntad, Nietzsche y las monedas desgastadas. Arnheim (1986) permite una comprensión de la propuesta visual que propone Embolic y de nuestro trabajo, cuando afirma que:

Sólo porque la percepción capta tipos de cosas, esto es, conceptos, puede el material conceptual utilizarse para el pensamiento; e, inversamente, (...) a no ser que el caudal sensorial permanezca presente, la mente no tiene con qué pensar (p. 15).

El cine en el presente es el que atestigua este poder de la mirada, da cuenta del vínculo entre comprensión y representación de un sentido. El vínculo entre lo audiovisual y los procesos de enseñanza-aprendizaje parece obvio, pero es necesario reconstruir los debates que profundizan la relación entre las funciones cerebrales y los estímulos visuales. Cobra importancia tal trabajo en disciplinas a las que se les endilga una fuerte carga lineal como es el caso de la filosofía que para ellos, apoyándose en Victoria Camps (1996) se encuentra en profundo retroceso.

En sus investigaciones retomaron las teorías sobre bilateralidad cerebral, prestando interés a todo lo relacionado con el hemisferio derecho y su especialización en funciones espaciales no verbales. Con la recuperación de estos debates intentan superar la hegemonía de lo abstracto, vinculado al hemisferio izquierdo, y encuentran una exigencia en educación de revisar las dimensiones acústica, simbólica, holística, espacial y musical. Como se mencionó atrás, es precisamente el cine el que permite un trabajo como el que pretenden desarrollar los miembros del grupo. Recurren a las propuestas filosóficas que relacionan imagen y filosofía en autores como Siegfried Kracauer, Walter Benjamin, Gilles Deleuze y Slavoj Žižek en el ámbito europeo general; mientras que en el escenario español se apoyan en Emilio

Lledó, Gustavo Bueno, Francisco Ayala y José Ferrater Mora de los que retoman su interés por el mito de la caverna, las alegorías y los trabajos sobre cine como dispositivo cinematográfico; en el ámbito norteamericano su fuente es Stanley Cavell (1999), que los nutre desde su enfoque wittgensteiniano.

Todo este recorrido permite la emergencia de un campo filosófico donde imagen, cine y filosofía se entrecruzan, sea de manera explícita como encuentran en Rossellini con sus filmes sobre Sócrates (1970), Blaise Pascal (1971) o Cartesio (1973); o al modo de Benjamin, quien sin ser director, productor o realizador, nos habla de la obra de arte en la época de la reproducción técnica la cual se identifica con la imagen en movimiento que tanto conmovió a Deleuze en sus estudios sobre cine. Estamos frente a una iniciativa que se ha volcado por un enfoque especializado, donde lo visual se asocia con el hemisferio derecho y acoge, por esta vía, enfoques que le den un nuevo sentido al texto al punto de clasificar las películas como textos fílmicos.

Así las cosas, una potente idea se va sujetando a las redes del análisis de películas, trasladando las pautas de análisis del texto escrito al filme tal como se puede observar en el texto de Embolic, *Primum videre, deinde philosophari* (2006) donde comparan textos filosóficos, con literarios y con filmes que coincidan con la propuesta conceptual del filósofo en cuestión, con lo que se pretende emplear el cine como vehículo de sentido que permite comprender el sistema filosófico estudiado. Lo anterior permite afirmar que Embolic lleva hasta un punto su mirada transgresora pero no incursiona de manera radical en lo relacionado con los procesos cognitivos, los desarrollos en neurociencias y la necesidad de un aprendizaje mediado para lograr la modificabilidad conceptual de los maestros. Este es el campo donde incursiona esta propuesta.

Influencia de las neurociencias y la psicología cognitiva contemporánea en la transformación de la enseñanza de la filosofía hacia un enfoque multisensorial

Investigación hemisférica y práctica educativa

En los últimos 25 años la investigación sobre el cerebro ha alcanzado un gran desarrollo, gracias a las modificaciones tecnológicas que han permitido estudiar

zonas y funcionamientos del cerebro antes desconocidos. Este desarrollo ha permitido, además, probar desde el “discurso objetivo de la ciencia”, que las teorías sobre la inteligencia y los procesos de enseñanza-aprendizaje que consideran el pensamiento analítico/verbal como superior frente a la percepción creativa, deben ser reevaluadas y ampliadas.

En el campo actual de la neurociencia, se ha producido un fenómeno crítico frente a las teorías de especialización hemisféricas tan divulgadas y conocidas por la cultura popular, hasta el año 2000, las cuales dividen las funciones específicas y las vinculan con un hemisferio en particular, como podemos leer en el contexto de la exposición de Verlee (1986). En sus escritos, la autora hace una amplia cita de las investigaciones neurocientíficas de su época reconociendo lo que podía llamarse, ahora, un lugar común o una concepción equivocada del funcionamiento hemisférico especializado.

Desde este lugar común, en los estudios sobre las funciones del hemisferio derecho se reconocía que en éste podían rastrearse las funciones de síntesis y de estructura, se comprendía como un hemisferio en el que se procesaba simultáneamente la información lo cual es especialmente útil en el proceso visual y espacial. Se reconocía como especializado en procesamiento de imágenes y en relaciones no lineales y esto hacía que se le considerara como la fuente de la percepción creativa debido a su capacidad para combinar partes de muchos conjuntos diferentes y reconocer pautas y relaciones. Este hemisferio se vinculaba con el procesamiento simultáneo y en paralelo, es decir, se creía que no pasaba de una característica a otra, sino que buscaba pautas y gestalts. Que integraba partes, componentes y las organizaba en un todo, “en conclusión, se comprendía como un hemisferio que se especializaba en las relaciones, más que en las partes” (Verlee, 1986. p. 35).

Del otro lado de la reflexión, en los estudios sobre el hemisferio izquierdo, se reconocían las funciones de análisis que permitían diferenciar los elementos presentes en un conjunto y clasificarlos, era teorizado como un hemisferio en el que se procesaba de manera lineal y en secuencia la información, lo cual es especialmente eficiente para procesar la dimensión verbal al codificar y decodificar el habla. Al decir que este hemisferio procesaba secuencialmente, paso a paso la información, también se estaba afirmando que operaba con la lógica de un proceso temporal progresivo en el sentido de reconocer qué estímulo viene antes que otro. Este tipo de proceso se basaba en “la capacidad para discriminar las características relevantes, para reducir un todo a partes significativas” (Verlee, 1986, pp. 36 – 38).

Esta perspectiva de especialización hemisférica se mantuvo viva a través de múltiples investigaciones que fueron revisadas para este trabajo, con la intención de reconstruir un poco la historia de las teorías sobre la mente; entre otras podemos mencionar a: Joseph Bogen (1969a), quien planteó un trabajo interesante sobre disgrafía y discopia a partir de lesiones cerebrales y obligó a los investigadores de su época a pensar en el otro lado del cerebro desconocido (el derecho). Edith Kaplan (1986), quien ha trabajado el tema del procesamiento analítico por partes (hemisferio izquierdo) y el procesamiento analítico entero (hemisferio derecho), así como lo referido a las afasias. Jerre Levy y Colwyn Trevarthen (1976), quienes han investigado sobre el metacontrol de los hemisferios cerebrales, especialmente en lo relacionado con la división de funciones. H. Gardner (1986), quien ha explorado el tema del hemisferio derecho y la batería de comunicación. Stephen Krashen (1977), quien se ha concentrado en el tipo de procesamiento que ocurre en el hemisferio izquierdo, denominado procesamiento serial.

Un alto porcentaje de las investigaciones mencionadas tienen en común el desarrollo de un “modelo de especialización hemisférica” en el cual, cada uno de los hemisferios se asocia con unas funciones y unos tipos de procesamiento de la información. Algunas de ellas son citadas en el contexto de la reflexión de Verlee (1986), autora proclive a la idea de que la fundamental diferencia entre los dos hemisferios cerebrales, en lo que corresponde a las funciones que realizan, es su estilo de procesamiento de información. Siguiendo la línea de lo argumentado por Williams, uno de los aportes estratégicos que se habían realizado desde este modelo de especialización cerebral es que cada hemisferio tiene una superioridad específica en tipos de procesamiento de la información distintos.

Sin embargo, en el contexto de la neurociencia actual, esta perspectiva se encuentra sumamente cuestionada; a partir de 1970, se han desarrollado investigaciones que han comenzado el proceso de rebatir y/o ampliar las teorías de dominancia e interrelación hemisférica que estaban posicionadas hasta 1960 y que argumentaban la superioridad del hemisferio izquierdo sobre el derecho. Un nuevo grupo de investigaciones, aplicado tanto en sujetos con lesiones cerebrales (Saffran, Newport & Aslin, 1996; Saffran, Newport, Aslin, Tunick & Barrueco, 1997) como en sujetos normales, está permitiendo ampliar considerablemente los conocimientos sobre la asimetría funcional del cerebro, abriendo el camino a modelos teóricos, quizás, mucho más explicativos de las relaciones interhemisféricas y sobre la lateralización de los procesos perceptivos y mnésicos; modelos neuroestructurales (Kimura, 1966), atencionales (Kinsbourne, 1977) y cognitivos (Moscovitch, 1976).

En otras palabras, en la obtención, procesamiento, representación de la información y la resolución de problemas se está posicionando la teoría de que ambos hemisferios tienen niveles de superioridad específica actuando de forma combinada y volviendo al individuo más eficiente cuanto más logre adaptar los procesamientos de información de cada hemisferio al tipo de problema y al contexto en el que se produce¹⁰. Sin embargo, este proceso de adaptación es muy complejo y la escuela tradicional ha actuado promoviendo en general la educación del hemisferio izquierdo, desarrollando “la superioridad” que muchas veces desde el modelo de especialización hemisférica se le ha dado.

Otra de las conclusiones importantes de estas investigaciones que afecta el conocimiento que hasta ahora se tenía sobre la naturaleza de la especialización hemisférica es que no basta con dicotomizar dicha especialización en procesos verbales (hemisferio izquierdo) y procesos no verbales (hemisferio derecho). Ambos hemisferios reciben simultáneamente la información (en el mundo real el “input” sensorial no se reduce a un solo hemisferio) y a partir de cierto nivel, el proceso del estímulo se divide y cada procesador hemisférico codifica aquello para lo que está “programado”. Así, el grado de especialización hemisférica va a depender del tipo de estímulo presentado (Moscovitch, 1976). Al llevar estas conclusiones al campo educativo, emerge la teoría de la existencia de una mente holística, es decir, una mente que hace uso de los procesos específicos de ambos hemisferios para resolver problemas, obtener, procesar y representar la información; en la cual los procesos de especialización y asimetría se presentan dependiendo de los estímulos cognitivos dados, actuando de forma combinada y simultánea.

Desde esta nueva mirada que comienza a construirse en estas investigaciones, se reconoce, en primer lugar, que el momento de la percepción es un asunto poco estudiado y sin embargo muy valorado por los investigadores como un instante en el que logran hacerse conexiones y combinaciones inesperadas, encontrando la solución a un problema. En segundo lugar, con este cambio de enfoque reconocemos cómo en la resolución de problemas se hace necesario desarrollar procesos de codificación, comparación y combinación selectiva; estos procesos tienen la participación de ambos hemisferios y distintos niveles de especialización dependiendo del problema,

10 Estas teorías son un fértil campo de investigación que se apoya en la actualidad en las pruebas experimentales de lateralización perceptiva clasificadas en: C1: Escucha dicótica, que se encarga de estudiar la lateralidad auditiva, C2: Test dicápticos, utilizados para estudiar la modalidad táctil y C3: Taquistoscopio, utilizado para estudiar la lateralidad visual.

la cantidad y calidad de información que se posee y la capacidad de relacionar información nueva con información precedente, que implica automatizar el procedimiento y transferir ese conocimiento nuevo a otros contextos de significación.

En este complejo sistema de producción de conocimiento ambos hemisferios se encuentran involucrados simultáneamente, no existe una fórmula sobre en qué orden aparecen estas funciones y no en todos los individuos aparecen de la misma forma, pues el ejercicio de este complejo sistema adaptativo al que llamaremos inteligencia es relativo, según cada individuo, configuración genética y contexto cultural. Además, se ha reconocido en investigaciones más recientes que este complejo sistema de funcionamiento supera, incluso, la “teórica” funcionalidad y especialización hemisférica; para dar paso a modelos explicativos que dan cuenta de un proceso simultáneo y de carácter holístico.

En la actualidad, uno de los investigadores que ha ampliado el campo de debate sobre el cerebro es Ian McGilchrist, quien en su texto *The Master and his Emissary: the Divided Brain and the Making of the Western World* (2010) realiza una reconstrucción de los avances sobre el tema de la bilateralidad cerebral; expone la manera como la comprensión del cerebro ha estructurado ciertas perspectivas occidentales, privilegiando unas facultades frente a otras; y, finalmente, muestra cómo se ha cuestionado esta especialización cerebral.

McGilchrist plantea que las funciones del pensamiento como el lenguaje, la imaginación, la razón y la emoción pueden ser realizadas por ambos hemisferios y no por uno. Si bien las investigaciones neurocientíficas han puesto en evidencia que el hemisferio izquierdo se detiene en los detalles y es agudo y que el derecho ofrece una percepción global del mundo, lo que sostiene el autor es que necesitamos esas dos visiones del mundo para lograr una síntesis que se percate de los detalles, pero que ofrezca una comprensión de la totalidad. No es procedente privilegiar un hemisferio sobre el otro, sus vínculos son indisolubles ya que permiten la apropiación completa de lo que vemos. Sin el hemisferio derecho seríamos insensibles e incapaces de comprender cosas como la belleza y la religión; por otra parte, sin el hemisferio izquierdo seríamos incapaces de concentrarnos o enfocarnos en algo.

El mundo occidental se ha nutrido de la especialización hemisférica y donde existía un balance ha hecho emerger una lucha. McGilchrist (2010) muestra que en la antigua Grecia, especialmente entre los presocráticos, se puede rastrear un equilibrio entre lo puntual y lo global, entre lo sistemático y lo comprensivo, pero muestra que con los proyectos platónico y parmenídeo se agudizó el interés

por fortalecer la producción de conocimiento lineal y explícito. Esta pugna, en donde el componente formal tendría mayores ganancias, se extiende a lo largo de los periodos filosóficos: Roma y todo su proceso conquistador, el Renacimiento, la Ilustración, sirven de soporte al autor para explicar la hegemonía del hemisferio izquierdo. Encuentra en la figura de Descartes la máxima expresión de este reinado, ahora las cosas se pueden conocer si se distinguen de manera clara y distinta, una a una. Pero no ha sido un reinado sencillo, lo que puntualiza el autor es que el siglo XX, con todos sus cambios, ha permitido la emergencia de seres humanos que no se satisfacen con estas opciones formales, asistimos a un final de siglo e inicio de otro en donde lo visual, comprensivo, revela su importancia y complementariedad de lo que ofrece el hemisferio izquierdo.

Hasta ahora hemos reconocido que el cerebro se encuentra configurado en un complejo sistema de funcionamiento, en el cual el pensamiento necesita de los procesos ejecutados de modo simultáneo por ambos hemisferios para la resolución de problemas. Pero siguen latentes, entre otras, preguntas sobre: ¿cómo han de realizarse los procesos de transferencia desde el campo de las investigaciones neurocognitivas hacia el campo educativo? y ¿cuáles son las consecuencias de aplicar el modelo de especialización cerebral en los procesos de enseñanza – aprendizaje? En adelante desarrollaremos brevemente estas implicaciones.

Implicaciones del modelo de especialización cerebral en las prácticas educativas.

Las investigaciones neurocientíficas contribuyen en la comprensión sobre cómo se produce el aprendizaje y los factores que producen dificultades en éste. Luego de haber explorado sintéticamente las conclusiones que surgen a partir de dichas investigaciones, cabría pensar que el sistema educativo debería incluir en sus procesos de enseñanza – aprendizaje, estrategias concretas para desarrollar el procesamiento simultáneo interhemisférico; sin embargo, aunque ya existe suficiente justificación científica para reconocer que el cerebro tiene dos hemisferios igualmente importantes en el fenómeno que llamamos inteligencia, la escuela se empeña en funcionar como si sólo existiera uno, anclada totalmente en el modelo de especialización hemisférica que reconoce como “superiores” las funciones del hemisferio izquierdo y “subordinadas” las del derecho, y sin enterarse siquiera que este esquema científico ha sido fuertemente rebatido.

La revolución de la que hablábamos inicialmente comienza su emergencia en el campo de la disciplina neurocientífica, a partir de sus más recientes conclusiones del procesamiento cerebral que han logrado rebatir la teoría de especialización hemisférica. Sin embargo, la transferencia de este conocimiento al campo pedagógico y didáctico es un proceso que aún se encuentra en mora de realizarse en Colombia, pues en las aulas de enseñanza media tradicional y universitaria (en el caso de Filosofía), se espera que los alumnos asimilen la mayor parte de la información a partir de libros y explicaciones verbales de los profesores; se trabaja casi exclusivamente con números, palabras y en un mundo de símbolos y de abstracción, creyendo favorecer las funciones y procesamientos del hemisferio “superior” (izquierdo), haciendo caso omiso de la importancia y el poder de la mente desde la perspectiva holística anteriormente expuesta.

Una de las principales relaciones de un proceso de transferencia cognitiva entre las investigaciones neurocognitivas más recientes y el campo educativo radica en la necesidad de la modificación metacognitiva de los profesores, específicamente en sus concepciones sobre la inteligencia y en sus prácticas de enseñanza en consecuencia. Esta transformación comienza por el reconocimiento de las estructuras de aprendizaje propias de los maestros, luego pasa por la deconstrucción de los conceptos de inteligencia sobre los que se han construido en general sus procesos de enseñanza, que podrían llevar al reconocimiento y diferenciación de estilos de aprendizaje y, finalmente, llegaría a la inclusión de didácticas multisensoriales y de pensamiento visual, además de las tradicionales, en el aula.

En esta enumeración el proceso de transferencia puede sonar sencillo, sin embargo, esto es sólo una apariencia; pues como sabemos las transformaciones en el orden metacognitivo requieren no sólo del tiempo, sino además, del reconocimiento de la necesidad de la transformación, la disciplina para adaptar el cerebro a nuevos procesos y la creatividad para buscar formas de aplicación del nuevo aprendizaje en las aulas de clase y en las prácticas educativas específicas. Lastimosamente, por la estructura del sistema educativo colombiano, en muchos casos los profesores acceden solo a la investigación teórica sobre los hemisferios y la aprenden en el sentido clásico como un dato, sin permitir que las consecuencias de estas investigaciones transformen sustancialmente su práctica educativa.

Una de las principales consecuencias directas de este proceso de transferencia radica en la necesidad de diseñar unidades académicas de enseñanza – aprendizaje desde un enfoque multisensorial que incluya el pensamiento visual, además de las didácticas tradicionales. Reconocer la participación simultánea de ambos hemisfe-

rios en los procesos cognitivos no implica desconocer las técnicas tradicionales que privilegian el hemisferio izquierdo, sino equilibrar la carga incluyendo estrategias que desarrollen también los procesos que habían sido olvidados y catalogados como “subordinados” en la teoría de la especialización hemisférica.

Si bien este enfoque implica más esfuerzo docente en las áreas de investigación y de diseño, también es mucho más eficaz y funcional desde la perspectiva del aprendizaje del alumno. Al presentar una información de diversas maneras, se permite al alumno aprender de la manera que le resulte más eficiente, al tiempo que le expone diferentes formas de aprendizaje y desarrolla una variedad de procesamientos de la información y de resolución de problemas que van más allá del nivel representacional verbal; se incluyen, entre otros, el pensamiento visual, las imágenes mentales, la metáfora, el lenguaje evocador, la simulación, los experimentos de laboratorio, el trabajo con objetos reales, la representación de roles y el aprendizaje multisensorial.

La primera vez que se enseña desde esta perspectiva se requiere más tiempo de preparación, pero su enseñanza no requiere más tiempo del utilizado para una clase convencional. De hecho, puesto que mejoran la comprensión y la motivación, el profesor pasa menos tiempo revisando y repitiendo y dispone de más tiempo para diseñar actividades que resulten estimulantes.

Este enfoque de enseñanza es heredero de las investigaciones neurocientíficas más recientes que tienen el potencial transformador para ser aplicado en los currículos, en las formas de secuenciar los contenidos, en las metodologías que se llevan al aula; sin embargo, las condiciones de posibilidad de este tipo de transformación van desde la necesidad de hacer modificaciones en la estructura del sistema educativo, el sistema de evaluación nacional y, como se mencionó anteriormente, la necesidad de realizar procesos de modificabilidad cognitiva en los profesores.

Además de estas implicaciones en el orden temporal y en la necesidad de reconocer los estilos de aprendizaje de los alumnos, la transferencia de las investigaciones neurocientíficas al campo de la pedagogía, la didáctica y en especial a la práctica educativa, requieren modificaciones concretas en las teorías de la inteligencia y los tipos de evaluación que se determinan a nivel nacional. Esta es otra implicación vital, porque al cuestionar las teorías clásicas de la inteligencia, los profesores tienen la posibilidad de reconocer que existen distintos estilos de aprendizaje y que, de acuerdo a este nuevo modo de comprensión, se hace necesario encontrar maneras distintas de presentar la información en los procesos de evaluación.

Es necesario hacer frente a los problemas mente-cuerpo en la enseñanza de la filosofía, máxime si ésta se ha concentrado en lo referente a la mente. No se requiere un viraje de las propuestas sobre el tema con el fin de realizar una reconstrucción de este debate, sino realizar una transferencia de corte aplicado en donde exista un esfuerzo por comprender las perspectivas de aprendizaje que se tienen. La exigencia de McGilchrist (2010) es que se expandan los modos de comprender este proceso, se superen las dicotomías y se afecte el trabajo de quienes “planean” y “diseñan” los ambientes de aprendizaje. La razón es el producto de la convergencia de ambos hemisferios, su división es más una herramienta para que las disciplinas neurológicas puedan trabajar y organizar sus hipótesis, pero en términos de acción es la unión de las facultades de cada hemisferio la que hace posible que seamos razonables. Este enfoque, precisamente, es el que sustenta este trabajo y justifica la necesidad de generar una innovación pedagógica en este campo, ya que se crearían condiciones para revisar, de manera estructural, un saber que sirve de presupuesto para la preeminencia de lo que se imputa al hemisferio izquierdo.

Nuestra tarea será entonces hacer referencia a las teorías de la inteligencia que dan soporte al enfoque de la enseñanza de la filosofía desde un énfasis en pensamiento visual, esperando que los profesores interesados en comenzar este proceso tengan algunos indicios teóricos para cuestionar el aparataje clásico que ha vinculado la inteligencia con Coeficiente Intelectual (CI) y exclusivamente con los procesos del hemisferio izquierdo.

Bibliografía

- Arnheim, R. (1986). *El pensamiento visual*. Barcelona: Paidós.
- Antisseri, D & Reale, G. (2011) *Historia de la Filosofía. Filosofía Pagana y Antigua*, Vol. 1. Bogotá: San Pablo y Universidad Pedagógica Nacional.
- ANUIES (2003). *Innovación educativa*. México: ANUIES.
- Arendt, H. (2001). *Hombres en tiempos de oscuridad*. Barcelona: Gedisa.
- Bachelard, G. (1996). *La tierra y los ensueños de la voluntad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bech, J. (2000). *La filosofía y su historia*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Blanco, R. & Messina, G. (2000). *Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina*. Bogotá, Colombia: Convenio Andrés Bello.
- Bogen, J. E. & Bogen, G. M (1969a). The Other Side of the Brain I: Dysgraphia and Dyscopia Following Cerebral Commissurotomy. *Bull. L. A. Neurol. Soc.*, 34, 73-105.
- Bogen, J. E. & Bogen, G. M (1969b). The Other Side of the Brain II: An Appositional Mind. *Bull. L. A. Neurol. Soc.*, 34, 135-162.
- Bogen, J. E. & Bogen, G. M. (1969c). The Other Side of the Brain III: The Corpus Callosum and Creativity. *Bull. L. A. Neurol. Soc.*, 34, 175-195.
- Cavadi, A. (2011). Orientación filosófica y enseñanza de la filosofía: afinidades, diferencias y sinergias operativas. En: L. Cárdenas & C. Restrepo. Eds. (2011). *Didácticas de la Filosofía. Vol. 1. Para una pedagogía del concepto* (pp. 57-69). Colombia: Universidad de Antioquia- San Pablo.
- Cavell, S. (1999). *La búsqueda de la felicidad. La comedia de enredo matrimonial en Hollywood*. Barcelona: Paidós.
- Cioffi, F. (2004) La situación de la didáctica de la filosofía en Italia vista a través de la evolución de los manuales escolares. En: G. Vargas & L. Cárdenas. Eds. (2004). *Filosofía, Pedagogía y enseñanza de la filosofía* (pp. 229-242). Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Cuartas, J. (2011). Desastres de la filosofía. En: L. Cárdenas & C. Restrepo. Eds. (2011). *Didácticas de la Filosofía. Vol. 1. Para una pedagogía del concepto* (pp. 127-137). Colombia: Universidad de Antioquia- San Pablo.
- Dewey, J. (1961). *El hombre y sus problemas*. Buenos Aires: Paidós.
- _____. (1978). *Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Argentina: Losada.

- Ferrer, A., Raffi, X., Lerma, B., & Polo, C. (2001). *Locuras de cine*. España: Gráficas Colomar.
- Ferrer, A., Garcia Raffi, X., Hernandez, F., & Lerma, B. (2006). *Primum videre, deinde philosophari: una historia de la filosofía a través del cine*. España: Institucio Alfons el Magnanim.
- Ferrer, A., Garcia Raffi, X., Hernandez, F., & Lerma, B. (2012). Notas para una Fil(m)osofía. En: L. Cárdenas & C. Restrepo. Eds. (2012). *Didácticas de la Filosofía*. Vol. 2. *Experiencias, instrumentos y métodos* (pp. 187-214). Colombia: Universidad de Antioquia- San Pablo.
- Feuerstein, R., Falik, L. & Rand, Y. (2002). *Dynamic assessments of cognitive modifiability*. Jerusalem, Israel: ICELP Press.
- Feuerstein, R., Rand, Y. & Hoffman, R. (1980). *Instrumental enrichment*. Illinois: Scott Foresman.
- Feuerstein, R., Pnina, K. & Tannenbaum, A. (1991). *Mediated Learning Experience (MLE): Theoretical Psychosocial and Learning implications*. England: Freund Publishing house Ltda.
- Feuerstein, R. Rand, Y., Hoffman, M. B. & Miller, R. (2004). *Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*. Baltimore, MD: University Park Press.
- Feyerabend, P. (1976). *Cómo ser un buen empirista*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Gaitán, C., López, E., Quintero, M. & Salazar, W. (2010). *Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Gardner, H. (1986). *La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura.
- _____. (1998). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- _____. (2002). *La nueva ciencia de la mente*. Historia de la revolución cognitiva. Barcelona: Paidós.
- Geschwind, N. & Kaplan, E. (1962). A human cerebral disconnection syndrome. *Neurology*, 12 (10), 675–685.
- Gómez, M. (2003). *Introducción a la didáctica de la Filosofía*. Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Hegel, W. (1986). *Lecciones de filosofía de la historia*. Tomo I. México: Fondo de Cultura Económica.

- Heidegger, M. (1951). *¿Qué significa pensar?* Argentina: Nova.
- _____. (2003). El concepto de experiencia en Hegel. En M. Heidegger (2010) *Caminos de Bosque*. Madrid: Alianza.
- Kaplan, E. (1986). *Evaluación de la afasia y de los trastornos relacionados*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Krashen, S., Houck, N., Giunchi, P, Bode, S., Birnbaum, R. & Strei, J. (1977). *Difficulty order for grammatical morphemes for adult second language performers using free speech*. Estados Unidos: Library of Congress. TESOL.
- Kimura, D. (1966). Dual functional asymmetry of the brain in visual perception. *Neuropsychologia*, 4, 275-285.
- Kinsbourne, M. (1977). Hemineglect and hemisphere rivalry. En E. A. Weinstein & R. Friedland (Eds.). *Advances in neurology* (pp. 41-49). New York: Raven Press.
- Larrosa, J. (2003). *Entre las lenguas: lenguaje y educación después de Babel*. España: Laertes.
- León Gómez, A. (2006). *¿Enseñar filosofía?* Colombia: Universidad del Valle.
- Levy, J., & Trevarthen, C. (1976). Metacontrol of hemispheric function in human split-brain patients. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance* Vol 2 (3), pp. 299-312. Estados Unidos: American Psychological Association.
- McGilchrist, L. (2010). *The Master and his Emissary: The Divided Brain and the Making of the Western World*. New Haven, Conn.; London: Yale University Press.
- Moscovitch, M. (1976). On the representation of language in the right hemisphere of right-handed people. *Brain and Language*, 3, 47-71.
- Organización de Estados Americanos —OEI—. (1998). *Análisis de los programas de Filosofía en nivel medio en Iberoamérica*. España: Organización de Estados Iberoamericanos.
- Popper, K. (1972). *Conjeturas y refutaciones. El desarrollo del conocimiento científico*. Barcelona: Paidós.
- _____. (1977). *Búsqueda sin término. Una autobiografía intelectual*. Madrid: Tecnos.
- Posada, M. (2011). La pregunta y el asombro filosóficos. En L. Cárdenas, & C. Restrepo. Eds. (2011). *Didácticas de la Filosofía. Vol. 1. Para una pedagogía del concepto* (pp. 11-22). Colombia: Universidad de Antioquia- San Pablo.

- Saldarriaga, O. (2008). De universidades a colegios. En: S. Castro-Gómez, (2008). *Genealogías de la colombianidad: formaciones discursivas y tecnológicas de gobierno en los siglos XIX y XX* (pp. 308-335). Colombia: Universidad del Rosario.
- Sharp, A. & Splitter, L. (1996). *La otra educación: filosofía para niños y la comunidad de indagación*. Argentina: Manantial.
- Saffran, J., Newport, E. & Aslin, R. (1996). Word segmentation: The role of distributional cues. *Journal of Memory and Language*, 35, 606–621.
- Saffran, J., Newport, E., Aslin, R., Tunick, R. & Barrueco, S. (1997). Incidental language learning: Listening (and learning) out of the corner of your ear. *Psychological Science*, 8, 101–105.
- Tompkins, Jane P. (1996). *A Life In School: What The Teacher Learned*. Estados Unidos: Perseus Books.
- Tozzi, M. (2003). *Aprender a filosofar: Le role de la discussion et des formes diversifiées d'écriture*. 10 p. En: [HTTP://www.pratiquesphilosophique.com](http://www.pratiquesphilosophique.com). Recuperado el 10 de mayo de 2013.
- _____. (2007). Sobre la didáctica del aprendizaje del filosofar. *Diálogo filosófico*, 68, 207-215.
- Vargas, G. (2011) Hacer-se sujeto. Una perspectiva para la enseñanza del filosofar en la educación secundaria. En L. Cárdenas & C. Restrepo. Eds. (2011). *Didácticas de la Filosofía. Vol. 1. Para una pedagogía del concepto* (pp.37-55). Colombia: Universidad de Antioquia- San Pablo.
- Vermeren, P. (2006). *La enseñanza de la filosofía en Francia en cuestión: notas desde Foucault; Derridá y Rancièrè*. En W. Kohan (2006) Teoría y Práctica en filosofía con niños y jóvenes. Experimentar el pensar, pensar la experiencia (pp. 279-285). Argentina: NOVEDUC.
- Verlee, L. (1986). *Aprender con todo el cerebro*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca, S. A.
- Zuleta, E. (1996). *Educación y democracia, un campo de combate*. Bogotá: Fundación Estanislao Zuleta.

ÍNDICE TEMÁTICO

- Absoluto, 41, 72, 73, 83, 84, 85, 86, 88,
94, 97, 98, 104, 105
- Acción comunicativa, 12, 14, 17, 19,
21, 23, 26, 27, 28
- Acción educativa, 109, 125, 157
- Acción pedagógica, 152, 153, 157, 158,
159, 161
- Actividad pedagógica, 161, 162
- Amistad, 16, 21, 80, 93, 94, 95, 96
- Amor, 11, 16, 20, 79, 81, 90, 91, 92, 93,
94, 95, 96, 99, 100, 121, 122, 145
- Antropología, 34, 52, 151, 157, 165,
177, 186
- Apatía, 103, 107
- Armonía entre sensibilidad y razón, 74
- Arrepentimiento, 47, 48, 139
- Arte (s), 41, 42, 55, 59, 60, 72, 85, 90,
95, 99, 105, 107, 109, 139, 140,
143, 147, 148, 166, 168, 169, 170,
201
- Arte de vivir, 41, 42
- Arte literario, 147
- Autoconciencia, 62, 63, 64, 73, 86
- Autodeterminación racional, 60, 67
- Autodominio, 35, 36, 43
- Autoexamen, 43
- Autolimitación, 36, 46, 86, 87
- Barbarie, 54, 68
- Belleza, 91, 99, 105, 106, 107, 134, 205
- Bildung, 59, 60, 61, 66, 67, 68, 71, 72,
73, 74, 75, 76, 77, 79, 96, 103, 159,
171
- Campos de acción pedagógicos, 152
- Capitalismo de ficción, 177, 185
- Cine, 143, 183, 200, 201
- Cínico (s), 44, 134
- Círculo Latinoamericano de Fenome-
nología, 11, 27
- Ciudadano (s), 14, 15, 16, 20, 21, 24,
46, 54, 65, 71, 76, 77, 185
- Civilización, 55, 120, 121
- Co-enunciador, 110, 112
- Competencias ciudadanas, 17
- Comprensión del otro, 140, 141, 147
- Comunicación, 15, 16, 18, 22, 110, 111,
112, 113, 125, 143, 149, 178, 184,
187, 203
- Comunidad ético-política, 75
- Conciencia monológica, 22, 26
- Confilosofar, 191
- Contenidos culturales, 71, 72, 73, 77
- Contexto institucional, 73
- Cosmopolita, 51, 52, 55, 56
- Crítica pedagógica a la sociedad, 1551,
162, 173
- Cuidado de los otros, 34, 46
- Cuidado de sí, 34, 35, 40, 44, 45, 46
- Culpa, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 42,
43, 44, 45, 47
- Culpa ética, 38

- Culpabilidad, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 47
- Cultura, 11, 17, 29, 44, 51, 54, 55, 60, 61, 63, 68, 86, 97, 99, 103, 107, 109, 110, 113, 114, 116, 117, 118, 119, 123, 124, 126, 129, 130, 131, 132, 135, 138, 141, 144, 145, 159, 160, 171, 180, 185, 189, 202
- Dialéctica, 35, 42, 43, 47, 63, 64, 65, 66, 68, 71, 72, 182
- Dialéctica del hacer, 64, 65
- Dialéctica del pensar, 65, 66
- Dialéctica del querer, 65
- Dialéctico (s), 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 72, 160
- Diálogo (s), 13, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 31, 41, 68, 79, 81, 88, 96, 110, 111, 125, 146, 169, 188, 191, 198
- Didáctica de la filosofía, 182, 188, 194, 199
- Disciplina, 18, 52, 53, 54, 55, 62, 124, 132, 166, 182, 187, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 207
- Educación, 11, 12, 13, 14, 19, 24, 26, 30, 33, 34, 43, 47, 48, 51, 53, 54, 55, 56, 59, 60, 61, 62, 67, 103, 104, 105, 106, 107, 109, 113, 114, 115, 119, 124, 125, 129, 131, 132, 133, 151, 152, 153, 154, 155, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 177, 178, 180, 181, 182, 187, 193, 194, 200
- Educación ciudadana, 12, 19, 24
- Educación estética, 103, 104, 105
- Educación moral, 33, 34, 43
- Educación negativa, 158
- Educación práctica, 54
- Ego trascendental, 14
- Emisor, 110, 111, 112, 113
- Enfermedad, 34, 35, 37, 38, 47, 168
- Enseñanza de la filosofía, 11, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 199, 201
- Escuela, 12, 17, 19, 24, 25, 26, 33, 37, 38, 42, 53, 62, 67, 109, 115, 116, 118, 119, 121, 122, 123, 125, 127, 128, 129, 131, 132, 182, 187, 188, 189, 190, 191, 193, 204, 206
- Escuela italiana, 187, 188, 189
- Espíritu, 21, 28, 48, 60, 63, 64, 67, 71, 72, 74, 79, 80, 88, 89, 95, 99, 107, 121, 122, 123, 135, 158, 160, 171, 189
- Estado de la libertad, 104, 107
- Estado natural, 104
- Estado racional, 71
- Estilo de vida, 36, 40, 42
- Éthos, 12, 40, 46, 47, 84
- Ética, 12, 14, 15, 16, 17, 20, 21, 25, 30, 34, 35, 37, 38, 40, 42, 43, 45, 47, 67, 68, 71, 75, 151, 168, 172, 173, 177, 192, 199
- Ética de la felicidad, 45
- Ética del cuidado, 35, 40, 42

- Ética del cuidado de sí, 35, 40
Ética epicúrea, 37
Ética mínima, 16
Éticas de la dicha, 34
Éticas Pedagógicas, 33
Evaluación, 15, 39, 40, 133, 177, 183,
184, 196, 208
Examen de conciencia, 38, 39, 40, 42,
43, 44, 45
Examen de sí, 41, 44
Experiencia estética, 105, 106
- Familia, 26, 30, 62, 65, 127, 159
Fantasía, 98, 99, 100, 137, 138, 139,
140, 141, 142, 143, 144, 148
Fantasía moral, 137, 138, 139, 143, 144
Fenomenología, 11, 13, 14, 18, 19, 20,
21, 22, 23, 27, 28, 29, 31, 63, 64,
71, 160
Fenomenología de la voluntad, 63
Fenomenología trascendental, 22, 23
Filosofía, 183
Filosofía, 201
Filosofía de la educación, 13, 14
Filosofía de la felicidad, 47
Filosofía del lenguaje, 22
Filosofía para niños, 184, 195, 196
Filosofía poética, 84
Filosofía práctica, 12, 15, 16, 18, 65
Formabilidad, 154, 155, 156, 157, 158,
159, 160, 161, 163, 167, 171, 172
Formación, 15, 16, 17, 18, 24, 31, 34,
48, 54, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 67,
68, 71, 72, 73, 74, 76, 77, 79, 93,
94, 95, 96, 98, 103, 104, 105, 107,
138, 139, 154, 155, 156, 157, 159,
160, 162, 163, 170, 171, 172, 173,
177, 178, 180, 181, 182, 184, 185,
187, 188, 190
Formación ciudadana, 15, 16, 18, 24
Formación de ciudadanos, 76
Formación de subjetividades, 177
Formación práctica, 65, 74
- Historia de la fenomenología, 18
Historia de la filosofía, 181, 182, 183,
188, 199
- Ilustración, 51, 54, 55, 56, 80, 146, 206
Ilustración alemana, 80
Imperativo categórico, 54
Imperativo de consecuencia, 55
Infinito, 72, 84, 85, 86, 87, 89, 90, 91,
92, 98, 99
Información, 30, 110, 113, 115, 125,
178, 179, 183, 184, 185, 186, 187,
190, 202, 203, 204, 205, 207, 208
Ingenio, 79, 88, 89, 90, 93, 98, 100
Inocencia, 34
Instrucción, 27, 53, 54, 62, 109, 166,
168, 180, 184
Intencionalidad, 19, 20
Interlocutor, 23, 43, 110
Intersubjetividad, 14, 22, 28, 65
Ironía, 79, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 89,
93, 96, 97, 98, 100
- Juego, 23, 33, 40, 96, 97, 105, 110, 113,
118, 120, 128, 131, 132, 143, 148,
169

Juicio, 14, 17, 54, 55, 57, 63, 73, 75, 117, 142, 164, 196
 Laboratorio filosófico, 189
 Lectura, 23, 109, 115, 118, 121, 138, 142, 143, 144, 146, 148, 149, 180, 183, 194
 Lenguaje, 15, 17, 22, 26, 47, 110, 112, 117, 120, 122, 127, 128, 141, 144, 146, 147, 154, 155, 157, 172, 189, 193, 194, 199, 205, 208
 Ley, 16, 24, 35, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 67, 104, 106, 180, 181, 187
 Libertad, 33, 38, 53, 54, 55, 60, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 74, 76, 79, 84, 86, 87, 94, 104, 106, 107, 124, 138, 144, 148, 149, 154, 155, 156, 157, 165, 169, 172, 185, 198
 Libertad estética, 105
 Logos, 40, 44, 46, 47, 113
 Mayoría de edad, 17, 54, 60
 Mediación, 45, 62, 65, 66, 68, 88, 152, 162, 170, 172, 173
 Metáforas, 141, 146
 Metanoia, 34, 48
 Método fenomenológico, 18, 20
 Morales de la culpa, 34
 Moralidad, 34, 55, 105, 157
 Mundo de la vida, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 22, 23, 24, 26, 28, 143
 Necesidad, 54
 Novela (s), 88, 138, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 196
 Pedagogía, 12, 15, 16, 17, 18, 30, 31, 51, 55, 56, 61, 119, 120, 149, 151, 152, 59, 61, 120, 152, 155, 156, 157, 158, 159, 161, 164, 165, 166, 170, 172, 176, 177, 198, 213
 Pedagogía general, 151, 152, 153, 154, 161, 162, 166, 168
 Pensamiento visual, 178, 183, 186, 189, 207, 208, 209
 Pensamiento y la acción pedagógicas, 151, 152, 153, 155
 Pensar, 14, 15, 17, 19, 20, 21, 24, 30, 42, 47, 48, 51, 55, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 91, 93, 94, 114, 116, 121, 125, 126, 127, 137, 139, 144, 151, 160, 166, 172, 181, 182, 184, 195, 196, 197, 198, 200, 203, 206
 Perfectibilidad, 34, 43, 46, 156, 171, 173
 Plan de la Naturaleza, 54
 Planes educativos, 119, 123, 195
 Poesía, 79, 81, 83, 84, 88, 89, 90, 95, 96, 99, 100, 147
 Política, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 29, 30, 31, 34, 38, 42, 43, 45, 46, 63, 67, 68, 75, 93, 103, 131, 134, 139, 144, 145, 148, 149, 162, 164, 165, 167, 168, 169, 170, 173, 178, 181, 184, 185, 187
 Práctica educativa, 161, 163, 177, 186, 201, 207, 208
 Prácticas pedagógicas, 178, 179, 183, 185, 186
 Prácticas docentes, 195
 Praxeología, 166, 169

- Praxis, 40, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173
- Praxis educativa, 156, 163, 164, 165, 166, 168, 169, 170, 171, 172, 173
- Praxis pedagógica, 152, 153, 155, 158, 159, 161, 173
- Predicción, 124, 131, 133
- Prisa, 114, 115, 116, 117
- Procesos de enseñanza-aprendizaje, 200, 202
- Provecho, 96, 104, 144
- Prudencia, 31, 54, 55, 164
- Querer, 20, 61, 63, 64, 65, 66
- Racionalismo, 94, 107
- Razón, 18, 19, 20, 21, 23, 26, 27, 29, 30, 37, 42, 46, 52, 53, 54, 55, 61, 63, 73, 74, 76, 80, 81, 82, 87, 98, 99, 100, 103, 104, 105, 106, 107, 119, 121, 143, 171, 172, 184, 193, 194, 196, 205, 209
- Razón razonante, 80, 99, 100
- Receptor, 48, 110, 111, 112, 113, 190
- Reconciliación, 35, 65, 72, 73
- Reconocimiento, 48, 62, 64, 65, 66, 68, 74, 77, 105, 106, 139, 143, 144, 147, 148, 149, 152, 153, 154, 169, 173, 182, 183, 184, 185, 191, 207
- Reflexión pedagógica, 151, 154, 173, 192
- Relaciones de fuerza, 73, 74
- Responsabilidad, 19, 20, 21, 38, 42, 119, 120
- Romanticismo, 55, 79, 80, 84, 90
- Romanticismo alemán, 55, 80
- Salvajismo, 53, 54, 103, 107
- Sensibilidad, 20, 74, 79, 99, 103, 104, 105, 106, 107, 139, 149
- Sentido común, 63, 112, 125, 190, 191
- Sociabilidad, 88, 156
- Sociedades del conocimiento y la información, 178, 179, 183, 184, 185
- Subjetividad, 15, 20, 22, 24, 34, 45, 48, 71, 73, 75, 76, 91, 118, 185
- Subjetividad soberana, 71, 76
- Subjetividad trascendental, 20
- Sujeto trascendental, 22
- Télos, 15, 20, 75
- Teología, 43, 48
- Teoría del Estado, 23
- Terapéutica, 34, 35, 38, 45
- TIC, 178, 183, 184
- Tiempo, 14, 16, 21, 23, 30, 45, 51, 55, 56, 80, 81, 88, 89, 91, 93, 109, 115, 116, 117, 121, 124, 148, 153, 160, 170, 173, 179, 189, 198, 207, 208
- Utilidad, 79, 94, 104, 107, 122, 139, 177, 182

ÍNDICE ONOMÁSTICO

- Acosta, E., 105, 106
Adorno, T., 17, 139, 171
Alcibiades, 46
Anders, G., 137, 138, 139, 140, 143
Antiseri, D., 182
Aquiles, 132
Arenas, B., R., 30
Arendt, H., 23, 184
Aristóteles, 163, 164
Arnheim, R., 186, 200
Aslin, 203
Ayala, F., 201
- Bachelard, G., 182
Barrueco, 203
Bernstein, B., 133
Bech, J., 178, 183
Benjamin, W., 27, 200, 201
Benner, D., 151, 152, 153, 154, 155,
156, 157, 158, 159, 160, 161, 162,
164, 165, 166, 168, 169, 172
Biemel, W., 83, 84, 85, 87
Blanco, R., 186
Bogen, J., 203
Bueno, G., 201
- Camps, V., 200
Canguilhem, 120
Cavadi, A., 191
Cavell, S., 201
Chaves, J., 80
Cicerón, 41
- Cioffi, F., 187, 190, 191
Copérnico, 122
Cordúa, C., 63
Cuartas, J., 182
- De Greiff, L., 21
Deleuze, G., 200, 201
Derbolav, 166
Derrida, J., 17, 30
Descartes, R., 200, 206
Dewey, J., 179
Dickens, 145, 147, 148, 149
Dilthey, W., 152
Diógenes, 47
Dworkin, 17
- Epicuro, 33, 34, 35, 37, 38, 43, 44, 45, 47
- Ferrer, A., 182, 189
Ferrer, M., 88
Ferrater Mora, J., 201
Feyerabend, P., 182
Fichte, J., 17, 59, 80, 83, 85, 93, 94,
154, 156
Fontane, T., 148
Foucault, M., 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40,
41, 42, 43, 44, 45, 46, 153
Freud, S., 133
Fronto, 44
- Gadamer, H. G., 59, 94, 139
Gagin, F., 38

Gaitán, C., 179
 García Raffi, X., 182, 189, 200
 Gentile, G., 188
 Ginzo, A., 61
 Goethe, 59, 80
 Gómez, 178
 Gómez Mendoza, 194
 Gómez, Miguel Ángel, 194
 Gottlieb, J., 154
 Gros, F., 35, 39, 48

 Habermas, J., 18, 19, 20, 23, 26
 Hegel, G. W. F., 59, 60, 61, 62, 63, 64,
 65, 66, 68, 71, 72, 73, 74, 75, 76,
 77, 80, 81, 91, 93, 94, 154, 160, 181
 Heidegger, M., 17, 181
 Heitger, M., 152
 Held, K., 17
 Herbart, F., 152, 154, 156, 157
 Herder, 59, 80
 Hernández, F., 199, 200
 Herrera, D., 18, 22, 27, 28
 Hierocles, 48
 Homero, 114
 Honneth, 17, 139
 Hoyos Vásquez, G., 11, 12, 13, 14, 15,
 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24,
 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31
 Humboldt, 17, 59, 60, 151, 154, 156, 160
 Hüni, 17
 Husserl, E., 12, 13, 14, 18, 19, 22, 23,
 24, 26, 28, 29, 30

 Ipland, J., 60
 Iribarne, J., 27

 Jacques, J., 154

 Kant, 17, 19, 51, 52, 53, 54, 55, 56,
 59, 60, 61, 105, 106, 107, 122, 154,
 156, 170, 200
 Kaplan, Edith, 203
 Kimura, D., 203
 Kinsbourne, M., 203
 Klafki, W., 60, 65, 103, 105
 Kracauer, S., 200
 Krashen, S., 203

 Lacan, 127
 Landgrebe, L., 14, 19
 Larrosa, J., 183
 Lawrence, D. H., 148
 Lenzen, D., 152
 León Gómez, 179
 León Gómez, A., 181
 Lerma, B., 183, 189, 200
 Lessing, 55
 Levinas, E., 17
 Levy, J., 203
 Lipman, M., 195, 196
 Lledó, E., 45, 47, 48, 201
 López, E., 179
 Luzuriaga, L., 157

 Marco Aurelio, 44
 Marcuse, H., 17, 20
 Begué, M. F., 27
 McGilchrist, L., 186, 205, 209
 Messina, G., 187
 Mondolfo, R., 44
 Moscovitch, M., 203, 204

- Nehamas, A., 42, 46
Newport, E., 203
Nietzsche, F., 47, 109, 110, 112, 114.
115, 116, 117, 118, 119, 120, 121,
122, 123, 124, 125, 126, 127, 128,
129, 130, 131, 132, 133, 134, 135,
200
Novalis, 80
Nussbaum, M., 17, 137, 138, 140, 141,
142, 144, 145, 146, 147, 148, 149

Pascal, B., 201
Pestalozzi, J. H., 167, 170
Platón, 49, 92, 200
Plotino, 200
Popper, K., 182
Posada, M., 33, 182
Proust, M., 112
Ptolomeo, 122
Puig, M., 146, 148

Quintero, M., 179

Rein, 152
Restrepo, P., 18, 22, 24, 27, 28
Ricoeur, Paul, 18, 19, 20, 31
Rivera de Rosales, J., 103, 105, 106
Rizo, R., 27, 28
Rorty, R., 17
Rossellini, 201
Rousseau, J., 55, 154, 156, 158

Saffran, J., 203
Salazar, W., 179
Saldarriaga, O., 184

Sánchez, M., D., 79, 81, 82, 83, 85, 89,
90, 100
Saussure, F., 127
Scheler, M., 14
Schelling, F., 80
Schiller, F., 59, 80, 103, 104, 105, 106,
108, 134
Schlegel, F., 59, 79, 80, 81, 82, 83, 84,
85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94,
95, 96, 97, 98, 99, 100
Schleiermacher, F., 59, 80, 154, 156,
173
Schutz, 23
Séneca, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 43,
44, 45
Sextio, 38
Sharp, A., 195, 196, 197, 198
Sloterdijk, P., 17, 20
Sócrates, 126
Soto, G., 33, 47
Splitter, L., 195, 196, 197, 198
Stoy, 152
Strawson, 17

Telmon, V., 189
Tolstoi, 115, 148
Tomasello, M., 171
Tozzi, M., 192, 193, 194
Trembl, A., 173
Trevarthen, C., 203
Tunick, R., 203

Vargas Guillén, G., 12, 188
Vargas Vega, A., 180
Veloza, Raul, 27

Verdú, V., 185
Verlee, L., 202, 203
Vermeren, P., 193
Veyne, P., 38, 41, 46
Vierhaus, R., 60
Vieweg, K., 61
Volpone, 195
Voltaire, 55

Walton, R., 27, 28
Wermüller, L., 134
Williams, 208
Woolf, V., 148
Wright, R., 145

Zenón, 132
Ziller, 152
Ziri6n, A., 27, 28
Zizek, S., 200
Zuleta, E., 182

La fuente utilizada es de la familia Times New Roman
tamaño 10,5 pts; interlineado 15 pts

El libro

LOS FILÓSOFOS Y LA EDUCACIÓN.
Formación, didáctica y filosofía de la educación
se terminó de imprimir en diciembre de 2014
en los talleres de Javegraf en Bogotá, Colombia



Colección *filosofía y enseñanza de la filosofía*

Los filósofos y la educación

Formación, didáctica y filosofía de la educación

Este texto es producto de las discusiones que, en torno a la relación entre filosofía, pedagogía y didáctica, han sostenido en diferentes escenarios los grupos de investigación Formación y Antropología Pedagógica e Histórica (FORMAPH) de la Universidad de Antioquia y Enseñanza de la Filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional. En mayo de 2013 fueron convocados diferentes investigadores a revivir la tensión entre estos campos siguiendo el camino que abrió en Colombia hace más de cincuenta años el maestro Guillermo Hoyos Vásquez, en cuya memoria se desarrollaron las discusiones sobre la relación filosofía y educación y a quien Germán Vargas Guillén, su entrañable colega y amigo, dedicó la conferencia inicial que también es el punto de partida de este libro.

La educación es un concepto confuso y paradójico, ha sido asociado, en muchas ocasiones, a la virtud y a la constitución de los hombres como seres prudentes que buscan ser felices; en otras, a la humanización que, de acuerdo a ciertas interpretaciones, se vincula con la moralización y hace de la existencia humana un proyecto que tiende al deber, pero que, según algunas más, se puede vincular a una ética del cuidado de sí que se distancia de cualquier universalidad y obligación. Los filósofos se han interesado por este asunto, no buscan diseñar propuestas instrumentales sino enfrentar preguntas como las que siguen: ¿Para qué necesitamos los seres humanos la educación? ¿Sólo a través de la educación el hombre se hace humano?

ISBN: 978-958-8650-91-3

