



IXTLI

**Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación
Revista Latino-Americana de Filosofia da Educação**

**Volúmen 8 - Número 16
2021**

**Publicación de la
Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación, A.C.
Associação Latinoamericana de Filosofia da Educação, A.C.
ALFE**





Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación
Revista Latino-Americana de Filosofia da Educação

ISSN 2408-4751
Volúmen 8 - Número 16
2021



Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación, A.C.
Associação Latinoamericana de Filosofia da Educação, A.C.

ALFE

ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN, A.C. - ALFE
ASSOCIAÇÃO LATINOAMERICANA DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO, A.C. - ALFE

JUNTA DIRECTIVA/ COMITÊ GESTOR 2021-2023

Presidencia: Natalia Sánchez Corrales
Universidad de La Salle - Colombia

Secretario: Artur Vitorino
Pontificia Universidade Catolica de Campinas - Brasil

Tesorero: Ángel Alonso Salas
Universidad Nacional Autónoma de México - México

Organizador nuevo Congreso 2023.
Andrés Mejía Delgadillo
Universidad de Los Andes - Colombia

Vocales:

Mónica Fernández
Universidad Nacional de Quilmes - Argentina

Sagrario Chávez Arreola
Universidad Autónoma de Querétaro - México

Rosana Ponce de León
Universidad del Bío-Bío - Chile

<http://alfe.filosofiaeducacion.org>
alfesecretaria@gmail.com



Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación, A.C.
Associação Latinoamericana de Filosofia da Educação, A.C.

ALFE

IXTLI - REVISTA LATINOAMERICANA DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN
REVISTA LATINO-AMERICANA DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO
ISSN 2408-4751

COMITÉ EDITORIAL / COMITÊ EDITORIAL:

Angela Santi, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Artur Vitorino, Pontificia Universidade Catolica de Campinas – Brasil

Eduardo Gabriel Molino, Instituto A.M. de Justo, Argentina

Jesús Ernesto Urbina, Universidad Francisco de Paula Santander, Colombia

Leopoldo Arteaga, Universidad Ricardo Palma, Perú

Natalia Sánchez Corrales, Universidad de La Salle, Colombia

Samuel Mendonça, Pontificia Universidade Catolica de Campinas – Brasil

Editora Volumen 8

Natalia Sánchez Corrales, Universidad de La Salle, Colombia

Asistente editorial

Lina Soler Monsalve

Contacto con / Contato com IXTLI en:

www.revista.ixtli.org

ixtli.alf@gmail.com

IXTLI

Ixtli: Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación es una publicación latinoamericana, arbitrada, electrónica, de frecuencia semestral, de acceso gratuito, que sirve como espacio de diálogo crítico acerca de asuntos educativos desde un abordaje filosófico, indagando sobre los problemas conceptuales y de sentido en la educación. Publica artículos originales de investigación filosófica que no hayan aparecido en otras revistas o medios de divulgación, después de un proceso doblemente ciego de evaluación. Es de interés para investigadores en filosofía de la educación, investigadores educativos en general, y personas que trabajan o se interesan por la educación en sus múltiples dominios de acción.

El contenido de los artículos publicados es responsabilidad de sus autores y no refleja, necesariamente, el posicionamiento del Comité editorial

Ixtli: Revista Latino-americana de Filosofia da Educação é uma publicação latino-americana, arbitrada, eletrônica, de frequência semestral, de acesso gratuito, que serve como espaço de diálogo crítico acerca de temas da educação a partir de uma perspectiva filosófica, indagando sobre os conceitos e os sentidos da educação. Publica artigos originais de pesquisa filosófica que não tenham sido publicados outras revistas ou meios de divulgação, depois de um processo duplo cego de avaliação. É de interesse de pesquisadores em filosofia da educação, pesquisadores da educação em geral e pessoas que trabalhem ou se interessem pela educação em seus múltiplos campos de atuação.

O conteúdo dos artigos publicados é da responsabilidade de seus autores e não reflete necessariamente o posicionamento do Comitê Editorial



IXTLI - VOLÚMEN 8 - NÚMERO 16 - 2021
ISSN 2408-4751

SUMARIO / CONTEÚDO:

ARTÍCULOS / ARTIGOS:

6. Meza Rueda, J. **“La escuela y la vida”:** Una lectura pedagógica a la idea de Escuela Nueva en Agustín Nieto Caballero p. 157
7. Ganam, H. **Pedagogías de las diferencias, experiencia y narración. Una lectura posible de la (propia) práctica docente desde las pedagogías de las diferencias.** p. 179
8. Zatti, V. & Pagotto-Euzebio, M. **Educação como processo de formação humana e suas raízes não utilitárias: paideia, humanitas e Bildung.** p. 193
9. Echavarría Grajales, C., Vanegas-García, J & González-Mlendez, L. **El aula en el vilo de la mirada fenomenológica** p. 217
10. Hernández Pérez, L. **¡No te olvides de formarte! Una aproximación al concepto de Bildung en el siglo XVIII (1920-2020)** p. 243

CRITERIOS EDITORIALES / CRITÉRIOS EDITORIAIS.

p. 266

1. Políticas de IXTLI.
2. Envío de trabajos. Normas para autores.

Nómina de evaluadores externos *ad hoc* que colaboraron en el Volumen 8:

El Comité Editorial de Ixtli, agradece de modo muy especial a los-as siguientes especialistas que han colaborado generosamente en la evaluación doblemente ciega que se ha realizado para seleccionar los artículos del presente Volumen 8 (2021)

Adriana Maria da Silva

Américo Grisotto

Carlos Skliar

Claribel del Valle Pereira Rojas

Daniel Román March

Eduardo Corbo Zabatel

Fernando Fava

Fredy Hernán Prieto Galindo

Hilda Beatriz Salmerón

Irazema Ramirez

Juan Alexis Parada Silva

Laura Alicia Ruiz López

Laura Angélica Bárcenas Pozos

Luis Antonio Velasco Guzmán

María del Pilar Juárez Cid

María Gisella Boarini

Mónica Adriiana Mendoza González

Monica Fernandez

Pólux Alfredo García Cerda

Ricardo Buseti

Rodolfo Cisneros Contreras

Roselén Angela Schiaffino Alfonsín

Vicente Capuano

Wanderley Cardoso de Oliveira

ARTÍCULOS - ARTIGOS



“La escuela y la vida”: Una lectura pedagógica a la idea de Escuela Nueva en Agustín Nieto Caballero

José Luis Meza Rueda
Universidad de La Salle, Bogotá
jmeza@javeriana.edu.co

 <https://orcid.org/0000-0002-6520-2653>

Doctor y Magíster en Teología, Universidad Javeriana; Magíster en Docencia, Universidad de La Salle; Especialista en Educación Sexual, Fundación Universitaria Monserrate; Especialista en Desarrollo Humano y Social, Instituto Pío X-Madrid; Licenciado en Educación con especialidad en estudios religiosos, Universidad de La Salle. Profesor asociado de la Universidad de La Salle. Pedagogo y teólogo. Autor de diversos artículos sobre educación ética, política y axiológica, educación religiosa escolar, investigación educativa, entre otros temas. Miembro del grupo de investigación Educación ciudadana, ética y política.

Resumen - Resumo - Abstract

La escuela y la vida, en cuanto expresión genuina del pensamiento pedagógico del intelectual Agustín Nieto Caballero, brinda claves importantes para comprender la manera como la idea de Escuela Nueva fue posible en Colombia y América Latina y, además, contiene elementos inspiradores para pensar la escuela en los momentos actuales, el rol del maestro y el estudiante, el propósito de la enseñanza-aprendizaje y la relación de la educación con otros ámbitos de la realidad. Si existe una Escuela Nueva

La escuela y la vida, como expressão genuína do pensamento pedagógico do intelectual Agustín Nieto Caballero, fornece chaves importantes para compreender como a ideia da “nova escola” foi possível na Colômbia e na América Latina e, além disso, contém elementos inspiradores para pensar sobre a escola na atualidade, o papel do professor e do aluno, o propósito do ensino-aprendizagem e a relação da educação com outras áreas da realidade. Se há uma escola nova é porque há também uma es-

La escuela y la vida, as a genuine expression of Agustín Nieto Caballero pedagogical thinking, provides important keys to understand how “new school” idea was possible in Colombia and Latin America, and contains inspiring elements for thinking about school at present time, teacher and the student’s role, teaching-learning purpose, and educational relationship with other areas of reality. If there is a new school it is because there is also an old school, but it is not a chronology matter but of spirit. That is why, this article attempts to answer the question: what makes a school new? Or better yet, how to make school a place of life and not simply a place that prepares for life? For this, the first part presents some traces of Agustín Nieto Caballero’s intellectual biography together with an approach to his work La escuela y la vida which, in turn, leads to a reflection about interest centers, new school

es porque también hay una “escuela vieja”, pero no se trata de un asunto cronológico sino de espíritu. Por eso, el presente artículo intenta responder a la pregunta ¿qué es lo que hace nueva la escuela? O mejor aún, ¿cómo hacer de la escuela un lugar de vida y no simplemente un lugar que prepara para la vida? Para ello, en la primera parte, se presentan algunos trazos de la biografía intelectual de don Agustín Nieto Caballero, junto con una aproximación a la obra *La escuela y la vida* que, en la segunda parte, desemboca en una reflexión sobre los centros de interés, el ambiente y actividades propias de la Escuela Nueva, y el lugar del maestro. Todo ello para actualizar las intuiciones de Nieto Caballero en un tiempo que nos exige recrear la educación desde la perspectiva de un nuevo humanismo.

cola antiga, mas não é uma questão de cronologia, mas sim de espírito. Por esta razão, se quiser, este artigo tenta responder à pergunta: o que torna a escola nova? Ou melhor ainda, como fazer da escola um lugar de vida e não simplesmente um lugar que se prepara para a vida? Para tal, o artigo apresenta alguns traços da biografia intelectual de Don Agustín Nieto Caballero juntamente com uma abordagem do trabalho *La escuela y la vida* que, por sua vez, leva a uma reflexão sobre os centros de interesse, o ambiente e as atividades da nova escola, e o lugar do professor. Tudo isto para atualizar as intuições de Nieto Caballero durante um tempo que exige que recriemos a educação a partir da perspectiva de um novo humanismo.

environment and activities, and teacher place in the school. All this to update Nieto Caballero's intuitions for a time that requires us to recreate education from a new humanism perspective. *La escuela y la vida*, as a genuine expression of Agustín Nieto Caballero pedagogical thinking, provides important keys to understand how "new school" idea was possible in Colombia and Latin America, and contains inspiring elements for thinking about school at present time, teacher and the student's role, teaching-learning purpose, and educational relationship with other areas of reality. If there is a new school it is because there is also an old school, but it is not a chronology matter but of spirit. That is why, this article attempts to answer the question: what makes a school new? Or better yet, how to make school a place of life and not simply a place that prepares for life? For this, the first part presents some traces of Agustín Nieto Caballero's intellectual biography together with an approach to his work *La escuela y la vida* which, in turn, leads to a reflection about interest centers, new school environment and activities, and teacher place in the school. All this to update Nieto Caballero's intuitions for a time that requires us to recreate education from a new humanism perspective.

Palabras Clave: Agustín Nieto Caballero, Escuela Nueva, Filosofía de la Educación, Pedagogos Colombianos, Escuela Activa

Palavras-chave: Agustín Nieto Caballero, Escuela Nueva, Filosofia da Educação, Pedagogos Colombianos, Escola Activa.

Keywords: Agustín Nieto Caballero, Escuela Nueva, Philosophy of Education, Colombian Pedagogues, Active School.

Recibido: 09/03/2021

Aceptado: 04/08/2021

Para citar este artículo:

Meza Rueda, J. (2021). “La escuela y la vida”: Una lectura pedagógica a la idea de Escuela Nueva en Agustín Nieto Caballero. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 8(16). 157-177.

“La escuela y la vida”: Una lectura pedagógica a la idea de Escuela Nueva en Agustín Nieto Caballero

Introducción

La escuela y la vida es una compilación de escritos, todos ellos de la pluma de Agustín Nieto Caballero, que revelan tanto las constantes como la progresión de su pensamiento pedagógico. Aunque el más antiguo de los escritos data del año 1915 y el más reciente de 1956¹, todos revelan una consistencia interna que se identifica con los ideales educativos del movimiento de la Escuela Nueva. La hondura de sus ideas también expresa la preocupación que el pensador colombiano tenía por un proyecto de nación, que la pusiera a tono con aquellos otros países en los cuales tuvo la oportunidad de vivir y, además, compartir las experiencias que se iban dando en el Gimnasio Moderno, laboratorio que evidenciaba otra manera de educar.

Este artículo pretende, en un primer momento, hacer una aproximación a la vida de Agustín Nieto Caballero y, en un segundo momento, mostrar sus ideas educativas y su actualidad, expresión de lo que también soñaron y pusieron por obra pedagogos como Pestalozzi, Kerschensteiner, Decroly, Claparède, Dewey, María Montessori y Ferrière, de los cuales supo nutrirse a través de sus periplos, participación en eventos educativos, lectura de sus textos y visita a sus instituciones.

¹Aunque el último artículo del libro *La escuela y la vida*, que lleva por título “En defensa de la libertad”, fuera escrito en 1956 y publicado en 1958 en el libro *Palabras a la juventud*, es necesario aclarar que hay otro que no aparece datado y, sin embargo, formó parte del libro *Una escuela*, publicado en 1966.

Reseña biográfica de Agustín Nieto Caballero²

Agustín Nieto Caballero nació en Bogotá el 17 de agosto de 1889. Hizo sus estudios de primaria en las escuelas de su ciudad natal; sus estudios secundarios y universitarios en los Estados Unidos y varios países de Europa, en donde residió por espacio de diez años. Obtuvo el título de bachiller en leyes en la Escuela de Derecho de París. Siguió, además, cursos de filosofía y ciencias de la educación en la Universidad de La Sorbona y en el Colegio de Francia, durante cuatro años, y en el *Teachers College* de la Universidad de Columbia, en Nueva York, en donde cursó estudios de biología y obtuvo el Doctorado en Psicología.

De regreso a Colombia, en asocio con José María Samper, Tomás Rueda Vargas, Tomás Samper, Ricardo Lleras Codazzi y otros librepensadores, fundó en 1914 el Gimnasio Moderno de Bogotá, conocido como la primera Escuela Nueva de Suramérica. Desde aquel entonces y hasta ahora la institución ha tenido gran influjo en la organización de las escuelas nuevas de Colombia y otros países de América Latina. El Gimnasio Moderno inició, desde su fundación, las excursiones escolares, los trabajos manuales, las disciplinas de confianza, los métodos activos de enseñanza y muchas otras experiencias como las cajas y restaurantes escolares, la Cruz Roja Juvenil y diversas obras de protección infantil. Nieto Caballero también se preocupó por la educación de la mujer, y lo demostró al fundar, en 1928, el Gimnasio Femenino en Bogotá.

Agustín Nieto concurrió como vocero del periodismo de Colombia al Congreso Internacional de la Prensa reunido en Madrid en 1931. En dos ocasiones (1931 y 1934) representó a su país en la sociedad de las naciones. En numerosas ocasiones llevó esta misma representación en conferencias internacionales de educación. Fue, por otra parte, invitado por países extranjeros a dictar cursos sobre las nuevas corrientes de educación. Ocupó desde 1932 hasta fin de 1936 el cargo de director general de Educación. Además, la reforma

² En la Web se encuentran innumerables notas biográficas de don Agustín Nieto Caballero; no obstante, remitimos al lector al libro Agustín Nieto Caballero y el proceso de apropiación del pensamiento pedagógico y filosófico de John Dewey de Julio Santiago Cubillos Bernal (2007), publicado por la Universidad del Valle (Cali, Colombia). Cubillos elabora una interesante biografía intelectual en la cual da cuenta de su contexto, su formación, sus iniciativas, su filosofía, su pedagogía y su idea política. Igualmente, es sugerente la crónica "Un caballero de pensamiento moderno. El perfil humano de Agustín Nieto Caballero" escrita por Juan Camilo Cuesta, John Edyson Galvis y Germán Romero, publicada como capítulo de libro en Maestros colombianos ilustres del siglo XX, pp. 43-68, obra editada por Fernando Vásquez (2017) y publicada por la Universidad de La Salle (Bogotá).

de la universidad y de las escuelas normales, secundarias y primarias en Colombia está íntimamente vinculada a su nombre.

Fue invitado como huésped de honor al Congreso Mundial de Educación que se reunió en Cheltenham (Inglaterra) en el verano de 1936, y presidió por voto unánime la V Conferencia Internacional de Instrucción Pública que se reunió en Ginebra en el mismo verano de 1936. Desde octubre de 1938 hasta octubre de 1941 ocupó el cargo del rector de la Universidad Nacional de Colombia, periodo en el cual hizo adelantar con ritmo acelerado las grandes construcciones de la Ciudad Universitaria.

Asistió como presidente de la delegación colombiana al VIII Congreso Científico Americano, reunido en Washington en mayo de 1940. En los años de 1942 y 1943 desempeñó el cargo de embajador de Colombia en Chile. Fue invitado por el Consejo Británico a hacer un viaje de estudio por Inglaterra y Alemania. La UNRRA lo invitó, así mismo, a Italia y Grecia, y el gobierno francés a París. Durante esta correría dictó conferencias en las universidades de Londres, París y Atenas.

En el año de 1947 fue nombrado miembro principal del consejo superior de Educación y presidente de la delegación de Colombia a la Segunda Conferencia Mundial de la UNESCO reunida en la ciudad de México. En junio de 1949 fue a París llamado por la UNESCO para estudiar su organización. Asistió al congreso de las Américas en la misma ciudad, y en Ginebra a la XII Conferencia Internacional de Instrucción Pública como jefe de la delegación de Colombia. En diciembre de 1950 concurrió en la Habana a la *Reunión de Expertos para el Intercambio de Personas* invitado nuevamente por la UNESCO.

En enero de 1955 formó parte como huésped de honor de la Unión Panamericana en el seminario de segunda enseñanza reunido en Santiago de Chile. En marzo de 1956, a solicitud de la División de Educación de la OEA, concurrió a la Escuela Normal Interamericana de Rubio (Venezuela) para estudiar los planes y programas de ese instituto. En abril de 1958 integró, como delegado de Colombia, el Comité consultivo de la UNESCO reunido en Panamá, y fue nombrado su presidente.

Nieto Caballero fue invitado por la Unión Panamericana en calidad de asesor al Seminario Interamericano de Washington sobre Planeamiento integral de Educación, y tomó parte como delegado de Colombia en la XXI Conferencia Internacional de Instrucción Pública de Ginebra (Asamblea Mundial de

Educación) a la cual asistieron delegados de 72 países, quienes lo eligieron presidente. Un mes después la UNESCO lo nombró miembro del Comité Consultivo Internacional para el Estudio de Planes y Programas Escolares, y viajó nuevamente a Europa para tomar parte en las deliberaciones de este Comité.

En 1959 fue invitado por el Ministerio de Educación de la Unión Soviética. Ese año fue nombrado miembro correspondiente de la Academia Colombiana de la Lengua. Al siguiente año va a Buenos Aires como invitado de honor a la reunión de las Jornadas Latinoamericanas de Educación y Cultura y dicta conferencias en varias de las capitales de los países suramericanos.

Con motivo del cincuentenario del Gimnasio Moderno, el presidente de la República de Colombia le confiere la condecoración de la Orden de Boyacá, en el grado de gran oficial. En la misma oportunidad la Unión Panamericana le otorga la Orden de la Alianza para el Progreso; la Oficina de Educación Iberoamericana, la Medalla de Oro correspondiente al año 1963; la Sociedad de Mejoras y Ornato de Bogotá, la Insignia del Civismo Jiménez de Quezada; y el gobierno francés, la Condecoración de la Orden del Mérito de la República Francesa en el grado de comendador. En octubre de 1964 viaja a Los Ángeles, como invitado de honor de la Universidad de California, para tomar parte en la Conferencia de Educación Comparada del Hemisferio Occidental.

En junio de 1965, invitado por la OEA, concurre a la conferencia Técnica sobre Planeamiento de la Educación Media reunida en Ciudad de México. Y en el mes de julio del mismo año, la Cruz Roja Colombiana le otorga la condecoración Gran Cruz Extraordinaria de la Orden del Mérito. Invitado por la OEA, asiste en calidad de consejero a la IV Conferencia del Consejo Interamericano Cultural reunida en Washington en enero de 1966. La República de Francia le concedió, en 1970, las Palmas Académicas por su aporte en el campo de la educación.

Por iniciativa del Consejo Superior del Gimnasio Moderno, se publicaron en diversos volúmenes una recopilación de los artículos del rector. Han visto la luz: *La escuela y la vida*, *Rumbos de la cultura*, *Los maestros*, *La segunda enseñanza*, *Las reformas de la educación*, *Crónicas de viaje*, *Crónicas ligeras* y *Palabras a la juventud*. Otros trabajos pedagógicos fueron compilados en *Una escuela* y *La escuela activa*.

Agustín Nieto Caballero desempeñó hasta sus últimos días la rectoría del Gimnasio Moderno, el cual le confirió el título del Rector Máximo. Falleció en Bogotá el 3 de noviembre de 1975.

Acerca de la obra *La escuela y la vida*

Como ya se dijo, *La escuela y la vida* es un conjunto de escritos de diferentes épocas y con diversos propósitos, a través de los cuales se aprecia una evolución histórica propia de un filósofo de la educación que supo leer los cambios de su época, pero, igualmente, de las constantes que supieron convertirse en principios de su pensamiento pedagógico. Ahora bien, en justicia hay que reconocer que la originalidad de sus planteamientos radica en la manera como supo articular y adecuar las ideas, de una parte, de los pedagogos Johann Pestalozzi, Georg Kerschensteiner, Ovide Decroly, Édouard Claparède, John Dewey, María Montessori y Adolphe Ferrière³, y de otra parte, de pensadores latinoamericanos como Andrés Bello, Domingo Faustino Sarmiento, José Martí y José Pedro Varela, a la realidad colombiana en la cual se mecían vientos de centenarismo y liberalismo⁴.

Nieto Caballero no concebía la vida separada de la escuela, ni la escuela de la vida, y en ello podría resumirse su colosal aporte a la pedagogía en Colombia. “La escuela prepara para la vida”, solemos decir coloquialmente, pero, si bien hemos entendido a nuestro pensador, deberíamos corregir diciendo “La escuela es vida”, por eso, en ella los estudiantes son actores de su propia educación y no sujetos pasivos en la labor de unos profesores autoritarios que tratan de imponer sus ideas. Más aún, los estudiantes encuentran en la Escuela Nueva un espacio para desplegar toda su capacidad, imaginación e inventiva.

³ Una síntesis formidable del pensamiento de estos pedagogos se encuentra en Trilla J. (2007). El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI. Barcelona: Graó.

⁴ Fabio Lozano Simonelli recuerda, a este propósito que, “la generación del centenario sufrió dos terribles heridas sentimentales en su adolescencia: las guerras civiles y la pérdida de Panamá [...] patriotismo altivo, intransigente, a menudo grandilocuente [...] y el liberalismo, en muchos, ha sido la práctica ardorosa y sin esguinces de la tolerancia y el antidogmatismo, lo menos parecido a la laxitud espiritual, dado su apego radical a los derechos humanos y su creencia en el progreso ilimitado de personas y sociedades, a través especialmente, de la educación y del trabajo” (Lozano, 1979, p. 15).

La Escuela Nueva divulgada por don Agustín en Colombia es el antecedente de la educación permanente, de las aulas abiertas y de la formación como responsabilidad colectiva. La Escuela Nueva es una sociedad de maestros y discípulos, no la autocracia de los primeros ni la anarquía institucionalizada de los segundos. Por eso, uno de sus axiomas podría sintetizarse en “Educar primero que instruir” (Nieto, 1915/1979, p. 21) y, por la misma razón, debería señalarse una apuesta por la formación integral del sujeto.

Un indicador de tal formación está en la disciplina mental:

Consiste esta disciplina en educar el espíritu orientándolo hacia la investigación y hacia el análisis. Tiene capital transcendencia, porque educar el espíritu es enseñar a pensar; es enseñar a descomponer lo que nos viene de fuera para asimilarlo por partes; es desenvolver capacidades; es sacudir y encauzar aficiones; es despertar energías; es, en síntesis, iluminar la inteligencia, haciéndola consciente y libre (Nieto, 1915/1979, p. 21).

En otras palabras, podemos decir desde ahora que Nieto Caballero soñó –y logró– una escuela centrada en el estudiante sin con esto afirmar que subestimara el ser y quehacer del maestro; antes bien, resignificó su función y, sobre todo, hizo caer en cuenta de la importancia de la relación maestro-estudiante y de la escuela como un espacio privilegiado que posibilita el desarrollo de las diferentes dimensiones del ser humano. Ahora bien, cuando hablamos de la escuela pensada por Agustín Nieto, no estamos hablando de una abstracción. Todas las ideas que se exponen en el libro se hicieron realidad en el Gimnasio Moderno y, sin duda, en otras que lo constituyeron en su referente, porque se dieron cuenta que otra forma de educación era posible.

La Escuela Nueva, a la manera de Agustín Nieto Caballero

A continuación, se expone sucintamente la manera como Nieto Caballero concibió la Escuela Nueva junto con aquellas características hechas realidad en el Gimnasio Moderno. Una idea “nueva” de educar que se expresaba en el diseño curricular, la didáctica, las actividades cotidianas, la relación maestro-estudiante, la relación del estudiante con su entorno, los recursos, la evaluación, el rol del maestro, entre otros.

Escuela Nueva vs Escuela Vieja

Nieto Caballero insistió en muchas ocasiones en que, si había una Escuela Nueva, era porque también existía una “escuela vieja”, pero la diferencia no era cronológica sino de espíritu. La escuela vieja se contenta con instruir, es la del *magister dixit*; en la nueva el educador se preocupa por hacer pensar y discurrir a sus alumnos, y les enseña a aprender (Nieto, 1966/1979, pp. 31-198). Además, “el sistema antiguo toma el cerebro del niño como materia pasiva. Su único fin es el de estereotipar nociones; poco importa que no se comprendan, a cambio de que aseguren el lucimiento de un examen” (Nieto, 1915/1979, p. 26).

Nuestro autor, con cierto sabor de leyenda, cuenta lo siguiente:

El diablo, en sus andanzas por las regiones siderales, llegó un día a la Tierra, y de cabeza se metió a la escuela. Angostó las ventanas para hacer lúgubre el ambiente de las aulas; suprimió en ellas los cantos festivos, las flores y las bellas imágenes, arañó las paredes; esparció basura por los suelos; espolvoreó caspa sobre la solapa del maestro, luego de arrugarle el entrecejo y correrle las gafas hasta la punta de la nariz para que por encima de ellas pudiera lanzar directamente su mirada vengadora sobre los alumnos; hizo estridente la voz del esmirriado magister, y puso un látigo en sus manos. No se contentó con tan poco Lucifer. Tomó como meta el embrutecimiento de los niños: inventó los manuales, congestionados de términos incomprensibles, que habrían de retenerse de memoria para ser citados, sin cometer la herejía de cambiar en ellos una sola palabra. Y en derredor de la pequeña víctima arremolinó las prohibiciones, represalias y sanciones, esencia de la escuela del temor y del rencor. La escuela convirtiéndose así en una cárcel de presidiarios a quienes se juzga mal desde el ingreso, y el alma de los niños se tornó recelosa, seca y gris cuando no activa en la malicia y el engaño. (Nieto, 1957b/1979, p. 171)

En consecuencia, para Nieto Caballero (1966/1979, p. 53) la “escuela vieja” encerraba a los niños entre muros tétricos y fríos. Cualquier actividad era un irrespeto e indisciplina. La quietud era la regla. Los bancos de clase deformaban el cuerpo de los pequeños escolares; el ambiente del claustro les deformaba el alma. Fiel discípulo de Dewey, Nieto estaba convencido de que la escuela antigua era la escuela de la gente sentada, y que la Escuela Nueva es la de la gente que se mueve. “Lo de antes era un auditorio; lo de hoy es

un laboratorio. Antes se escuchaba; ahora se trabaja. Se comenzaba antes por presentar la palabra; luego la imagen, por último el objeto. No se llegaba siquiera a la actividad, al experimento. Ahora la experiencia –el contacto con el objeto– es lo primero. Viene luego lo demás” (Nieto, 1966/1979, p. 194).

Por eso, había que estar atentos para desentrañar el espíritu que movía la escuela. “Existen escuelas de espíritu dogmático y escuelas de espíritu democrático; escuelas en las que es preciso obedecer ciegamente y escuelas en donde se permite pensar y actuar con una libertad que sólo está limitada por la disciplina general y el orden, y por el respeto a la dignidad de los demás” (Nieto, 1950/1979, p. 128). Si la escuela quería ser nueva, entonces, debía ser el contrarrelato de la escuela vieja y asumir unos principios diferentes.

En la Escuela Nueva lo más importante es que el estudiante aprenda a aprender: “El niño podrá olvidar lo que ha aprendido lo olvidará menos que cuando solo lo memorizó sin comprenderlo, pero en el quedara la disciplina mental, la capacidad desarrollada, la facultad de encontrar lo que olvidó” (Nieto, 1915/1979, p. 25); que el aprendizaje resulte del interés de los estudiantes: “La Escuela Nueva es ante todo un ambiente; ambiente de libertad dentro del orden; de íntima colaboración, y de alegría en el trabajo [...] La disciplina en esta escuela no es una imposición exterior: se deriva con toda naturalidad del interés puesto en el trabajo que se está ejecutando” (Ibíd., p. 32); que el estudiante y el maestro estén unidos para lograr un propósito común: “La escuela activa, ha dicho Ferrière, su ilustre propagador, existe cuando el pensamiento y sentimiento del niño se asocian en el trabajo que ejecutan, y cuando la actividad es común a maestros y alumnos” (Nieto, 1966/1979, pp. 194-195).

Efectivamente, Nieto Caballero sabía que la Escuela Nueva era activa y, sin embargo, no la confundía con activismo: “La escuela activa no es escuela de agitación anárquica sino de actividad ordenada. Se llama activa porque en ella el espíritu está en constante proceso de creación. Tiene programas de realización que no son letra muerta ni carecen de flexibilidad. El programa es en ella una fuerza dinámica, y como tal establece un proceso de acción” (Nieto, 1955/1979, p. 123). Ferrière y Decroly le permitieron descubrir que la escuela debía salir del aula: El contacto con la naturaleza y con las obras humanas fue su constante obsesión. Las pequeñas excursiones por los alrededores de la escuela, las visitas a las fábricas, monumentos y museos, y todo lo que pudiera avivar la capacidad de observación inteligente, estaba dentro del programa suyo. Las labores manuales tenían una importancia pri-

mordial: “En la actividad manual cada cual expresa lo que sabe y puede [...] El juego es el trabajo del niño” (Nieto, 1957/1979, p. 154). A este propósito enfatiza el pedagogo colombiano basándose en los postulados de Decroly:

Pudiéramos decir que la clave de la enseñanza está en hacerla activa. Por esta razón, las clases al aire libre, en pleno campo, en donde ello es factible, dan tan admirable rendimiento. Es evidente que resulta más sencillo para el institutor, y más fácil desde luego, atender a lo que dice el libro y hacer la clase entre los cuatro muros de la escuela, pero no son los métodos que menor esfuerzo piden los que han de buscarse, sino los que puedan resultar más eficaces, más educativos. Una salida al campo vale por muchas lecciones. El arte del maestro estará en saber determinar cada vez el terreno de la observación (Nieto, 1957/1979, p. 158).

Los centros de Interés

No podríamos avanzar sin recordar que el motor de la escuela nueva son los *centros de interés*. Esta estrategia estuvo presente en el Gimnasio Moderno desde sus inicios y encontró su mejor inspiración en Decroly porque:

Al salir de la escuela el muchacho no encuentra los textos escolares que se piden sean aprendidos de memoria: encuentra la vida [...] El doctor Decroly, en vez del habitual plan de materias escolares que, según su observación, nada dicen al espíritu del niño y sólo logran dispersar su atención, sugiere la concentración de toda la enseñanza en un programa vasto y flexible que él ha llamado de ideas asociadas y que se desarrollan por medio de centros de interés” (Nieto, 1966/1979, p. 63).

Los centros de interés parten de la realidad ambiente y encauzan las motivaciones de la mente humana:

El interés suscitado en el niño por una determinada realidad, y la oportunidad de ponerse en contacto con esa realidad han de aprovecharse sin dilación. Si estalla un incendio en la vecindad el maestro no aguardará a llegar a su programa a las “Defensas de la Sociedad” para hacerles conocer a sus alumnos las máquinas extinguidoras, el servicio de la Cruz Roja, el valor de los bomberos, la significación de las compañías de seguro. El acontecimiento sensacional se convierte –lo mismo dentro que fuera de la escuela– en el centro de interés vital. Las composiciones, los

cálculos, las lecturas, solo serán en ese momento realmente provechosas si se hacen en términos de aquello que llena la imaginación (Ibíd., p. 69).

Nieto consideraba que la facilidad para aprender aumentaba en proporción al interés que inspiraba el tema del estudio. “Lo que interesa satisface y lo que satisface se graba inteligentemente en la memoria. Interés y esfuerzo han de ir siempre juntos [...] Basta despertar en él la curiosidad para que se produzca espontáneamente el esfuerzo” (Nieto, 1957/1979, p. 165). La esencia de los centros de interés está en ser una actividad inteligente, y no mera agitación; está en que el niño construya sus propios conceptos, y no sólo los reciba ya hechos del maestro o del libro:

No obstante, con el nombre de centros de interés, se siguen dictando conferencias; se sigue viviendo en una etapa retardada de la evolución educacionista. “Habéis visto –dicen algunos maestros a sus alumnos– ¿Cómo se hace un ladrillo, como se construye una mesa, como se imprime un diario?”, y antes de oír la respuesta que las más de las veces sería negativa, y en vez de salir con los muchachos en busca de la realidad, los inspirados conferenciantes irrumpen con su clásico “Os lo voy a contar”, y ya no hay quien los detenga en su erudita exposición (Nieto, 1966/1979, p. 71).

Los centros de interés son ante todo un pretexto para potencializar las vertientes cognitiva, emotiva y volitiva del ser humano. Los centros de interés eran concebidos por Nieto como una manera peculiar de trabajo del espíritu:

Cada una de las actividades que nos mueven con una finalidad definida, se convierte en centros de interés. Lo será para el arquitecto la construcción que adelanta, para el ingeniero el puente que construye, para el abogado la causa que defiende, para el médico el paciente que cuida. Sin centro de interés no habría tarea seria en la vida” (Nieto, 1957/1979, p. 166).

Nieto, dejando de lado cualquier exclusivismo o dogmatismo pedagógico, supo asumir diversos métodos dejando en claro que debían “ser activos, dinámicos, racionales, propicios al desarrollo de las aptitudes innatas y al libre juego de las iniciativas individuales. Han de proporcionar holgado campo a la experimentación. Han de satisfacer el espíritu creador. Una pedagogía viva ha de inspirarlos” (Nieto, 1955/1979, p. 120) y, por supuesto, la clave estaba

en el mismo maestro porque éste es el experto que los pone en práctica (Nieto, 1957/1979, p. 159).

Ambiente de la Escuela Nueva

La escuela soñada y puesta en obra por Nieto debía ser aquel hogar alegre y sano de puertas abiertas, “en donde la tarea cotidiana no sea jamás tortura sino animosa y voluntaria ocupación”⁵ (Nieto, 1957b/1979, p. 170). Por eso, al llegar al Gimnasio la visión era la de un enjambre de muchachos que trabajaban y jugaban con alegría. El ambiente era de una libertad disciplinada, desde el jardín hasta las clases superiores, porque el niño necesita para el desenvolvimiento armónico de su cuerpo y de sus facultades, alegría en el medio en donde vive, y libertad de acción (Nieto, 1966/1979, p. 54). La atmósfera en la cual se mueve el niño es determinante en su aprendizaje y en el desarrollo de sus dimensiones:

Para medir el efecto decisivo del medio ambiente basta sólo pensar en lo que ocurre a todo ser humano al llegar a la vida. El hombre no hereda el idioma, la religión, las costumbres, sino la capacidad de adquirir lo que el medio le ofrece, dijéramos mejor, la ductilidad de dejarse impregnar por el ambiente en donde nace [...] De ahí la importancia de rodear al niño de una atmosfera favorable a su formación mental y moral en medio de la cual encuentre oportunidades para actuar, para desarrollar su personalidad (Nieto, 1957/1979, p. 157).

Lo anterior explica por qué el Gimnasio Moderno fue una institución que se construyó a las afueras de Bogotá en aquel entonces. Su arquitectura campestre y abierta rompía con la idea de claustro y moles de cemento muy propios de la época. El Gimnasio era la materialización de una “escuela nueva”:

⁵ Nieto, en una remembranza que le hiciera a Ferrière, recuperó estas palabras del pedagogo suizo que ilustran bastante bien el ambiente de la escuela diferente que quería: “El niño ama la naturaleza: se le amontona en salas cerradas; quiere jugar, construir a su modo: se le obliga a trabajar como un esclavo; quiere moverse: se le obliga a mantenerse inmóvil; quiere manipular objetos: se le pone en contacto con ideas que no comprende; quiere hablar: se le exige el silencio; quiere razonar: se le hace aprender de memoria; quiere buscar por sí mismo la ciencia: se le sirve hecha; quisiera movilizar su fantasía: se le doblega bajo el yugo del adulto; quisiera entusiasmarse: se inventan los castigos; quisiera servir libre y conscientemente: se le enseña a obedecer sin raciocino” (Nieto, “Adolfo Ferrière”, 1957b/1979, p. 170).

La escuela nueva [...] ha creado el tipo de vida natural y sana que ha guiado nuestros pasos [...] Esta escuela está en el campo porque es allí donde puede disponerse de mayor espacio, de más abundante luz y de aire más puro, de mayor sosiego para el espíritu, de más ricas sugerencias para el desarrollo de la llamada trinidad psicológica del individuo: el sentimiento, la inteligencia y la voluntad. La vigorización de las fuerzas más útiles al hombre se favorece allí por todos los medios posibles (Nieto, 1966/1979, pp. 193-194).

La confluencia de los factores relacionales, metódicos y físicos constituían un ambiente favorable capaz de contrarrestar los “efectos deformativos” que Nieto ya veía en los inventos modernos (Nieto, 1957/1979, p. 157). Sin embargo, vale la pena aclarar que él no los estigmatizó de tajo ya que, entre otras cosas, supo aprovecharlos como un recurso en la formación de los estudiantes; pero, él sí fue consciente de que muchos de los mensajes de los *mass media* no eran neutrales ni ingenuos de ideología.

Actividades Propias de la Escuela Nueva

Lo expuesto hasta aquí nos permite suponer el tipo de actividades que se desarrollan en una institución que apuesta por la “escuela nueva”: salidas al campo⁶, visitas a los museos y lugares de interés, elaboración de monografías de todo lo estudiado, gran importancia a la música, el dibujo y el trabajo manual, utilización constante de la expresión verbal y escrita, prácticas de investigación, reuniones periódicas del profesorado en busca de un frecuente intercambio de ideas y del logro de una verdadera coordinación de todas las enseñanzas, y trabajo en equipo, no solo por parte de los alumnos sino de éstos con los profesores (Nieto, 1955/1979, p. 123). Y, ¿qué decir de las tareas? “Toda tarea escolar debe ser una invitación a la reflexión, a la búsqueda intelectual de algún dato, a la observación de un tema en estudio, a la solución de un problema inteligible, y no un ejercicio de simple copia o de tediosa realización” (Nieto, 1966/1979, p. 83). Las tareas debían ser un

⁶ A propósito de las salidas de campo: “Se marcha el maestro al campo con su caravana de discípulos: allí enseña, más bien parece que con ellos estudian geografía, siguiendo el curso de un riachuelo, o historia natural en presencia de los insectos y de las plantas. Con ellos va a una fábrica y allí los niños se dan cuenta del trabajo –lección de estudios sociales– y advierten el progreso de las industrias lección de física o de química aplicada. Sale con ellos de paseo por la ciudad, y ante un edificio nacional, ante la estatua de un héroe, les da una sentida y eficaz lección de historia patria” (Nieto, 1915/1979, p.25).

pretexto para lograr ese “aprender a aprender” que debería perdurar más allá de los tiempos escolares.

Lo anterior también nos permite comprender la razón por la cual la evaluación no está pensada como un ejercicio mecánico ni memorístico: “En toda prueba racional deberá permitirse a los educandos usar diccionario, tablas de matemáticas, fórmulas de química, tan como si se tratara de un trabajo libre realizado fuera de la escuela” (Ibid., p. 98). Así, la evaluación era una oportunidad para que el estudiante pusiera en juego sus conocimientos y capacidades; y, si llegara a ocurrir que la mayoría de los estudiantes tuviese un resultado reprobatorio, el primero que debería cuestionarse sería el profesor. Nieto Caballero se resistió a utilizar escalas numéricas e, inspirándose en el modelo ginebrino, propuso una escala cualitativa de evaluación (Ibid., p. 98).

De forma particular vale la pena resaltar que la escuela nueva rompe con una idea individualista y sitúa al sujeto en su contexto. Más aún, pone al estudiante de cara a la realidad, aquella que le informa que no todos tienen los mismos recursos y lo compromete solidariamente (Ibid. p. 223-224). Agustín Nieto cuenta algunas prácticas que, si bien podrían haber caído en cierto asistencialismo, procuraban un compromiso perdurable a favor de la gente necesitada y el cultivo de una sensibilidad frente a la pobreza y la injusticia.

El Maestro en la Escuela Nueva

Decroly le enseñó a Agustín Nieto que el maestro era, aunque la escuela fuera activa, lo más importante: “Su principal función es descubrir y desarrollar hasta el máximo posible las capacidades potenciales de su alumno; colaborar con él en la búsqueda de su mejoramiento, formar su espíritu; adiestrarlo en la reflexión; acrecentar sus fuerzas morales. Sólo así tendrá plena conciencia de su apostolado” (Nieto, 1957/1979, p. 153). Nieto hacía clara diferencia entre los “enseñantes” y los “maestros”. Los primeros son aquellos que se preocupan por enseñar conceptos, nombres, temas, fórmulas. Los segundos están dedicados con serenidad y abnegación a formar, a dirigir conciencias (Nieto, 1966/1979, p. 191). Más aún:

El maestro ha de ser un hombre que no sólo sea el exponente de esenciales condiciones morales, sino que tenga la fibra del conductor de juventudes, devoto de los libros, amante de su tarea, imbuido del más estricto espíritu de justicia, honesto en sus proceder, respetuoso de

sus discípulos, ajeno a toda vanidad; tan pulcro en su pensamiento y expresiones como en su propia presentación personal; hombre íntegro, en fin, cuyo carácter pueda erigirse en ejemplo (Ibíd., pp. 235-236).

El testimonio del maestro tenía para Nieto Caballero un poder formativo exponencial. “Es la acción que sirve de ejemplo, y no la prédica lo que tiene importancia en la formación de carácter. Nada ganaríamos con hacer el elogio de la democracia, ni con predicar el cristianismo, si el ambiente en que están situados los alumnos es antidemocrático y anticristiano (Nieto, 1955/1979, p. 104). De esta forma, el maestro refrenda lo que dice con lo que hace o, por el contrario, sepulta lo dicho si su vida no lo corrobora. La formación moral no es una instrucción acerca de unos determinados valores, sino la demostración de tales valores en la vida misma (Nieto, 1950/1979, p. 129). Pero, para ello, el pedagogo colombiano estaba convencido de que había que tomarse en serio la formación de los maestros (Torres, 2015).

La actualidad de la propuesta de Nieto Caballero

Agustín Nieto Caballero entendió la pedagogía como una ciencia de la educación y al pedagogo como un sujeto que para educar sabe qué hay que hacer (1964, p. 11), razón por la cual “construyó un saber previo sobre la educación, sobre sus instituciones y sobre el sentido que la educación tiene para un país y para una cultura universal” (Quiceno, 2007, p. 20). Dicho saber adquirió en su momento una fisonomía a través de sus prácticas que, por supuesto, lograron su cometido bajo aquellas circunstancias de tiempo y lugar. En otras palabras, pretender una réplica acrítica de las mismas sería caer en un anacronismo. Por tal razón, lo que resulta más interesante es preguntarse por el “espíritu” de su saber pedagógico, por los principios que no han perdido vigencia y que podrían ayudar a repensar la educación en nuestro momento histórico.

En este sentido viene bien resaltar la idea antropológica de Nieto Caballero, idea que considera los dinamismos intelectivos, emotivos y volitivos del ser humano (1947/1979, p. 39). Una visión comprensiva y total de tales dinamismos por parte de la escuela hace que el sujeto tenga un despliegue mucho más rico de todas sus capacidades. A este respecto resulta conveniente recordar que, desde hace varios años, hemos sido testigos de la acusación hecha a la escuela de provocar un reduccionismo antropológico y caer en intelectualismos, ilustracionismos, racionalismos y memorismos, aunque se

diga en innumerables proyectos educativos institucionales que se busca una formación integral.

En este sentido llama la atención que Nieto Caballero haya procurado no sólo el cultivo de la inteligencia, sino también del carácter para promover sujetos capaces de relación con los otros (dimensión sociopolítica), con la naturaleza (dimensión ecológica) y con el Trascendente (dimensión espiritual) (Ibíd., p. 38). La relacionalidad del ser humano se expresaba a través de diferentes prácticas y actividades que desbordaban los muros del aula de clase y no eran otra cosa que un reflejo de la noción de interdependencia que Nieto manifestó en sus escritos (1966/1979, p. 60). Para el pensador colombiano, la escuela no debía cultivar un insano individualismo, sino que, por el contrario, estaba llamada a fortalecer el trabajo cooperativo, la colectividad y la relación con el mundo local, nacional e internacional (1947/1979, p. 36). Por eso, encontramos una invitación a revisar si la educación que hoy tenemos está suscitando una conciencia de la necesidad que el sujeto tiene de los otros para conseguir su mutua realización y llevar a cabo la transformación de su mundo vital.

Los concedores de Nieto Caballero lo inscriben dentro de un nuevo humanismo (Cubillos, 2007; Marcel, 2014; Torres, 2015; Cuesta, Galvis & Romero, 2017) lo cual no resulta difícil de sustentar por cuanto él mismo así lo proclamó. ¿No necesitamos acaso de ese nuevo humanismo en nuestro país? ¿No debería ser una consigna en cada una de nuestras escuelas? Don Agustín afirmaba que el nuevo humanismo “abarca todo lo esencial de lo que puede convenir al hombre” y, por eso, estaba seguro de la bondad de la democracia, de la exigencia de una formación ciudadana y de la necesidad de una educación religiosa y moral que le permitirá al sujeto valorarse a sí mismo y a los otros, aunque su condición social, económica, política o religiosa fuera diferente (Nieto, 1966/1979, pp. 81.115-192-193). Hoy más que nunca necesitamos recuperar en nuestro país la valía del ser humano y considerar férreamente que “toda vida es sagrada”. Ni la diversidad política, social, étnica, sexual, ni los intereses particulares pueden ser razones válidas para excluir, estigmatizar o ultimar al otro.

Adicionalmente, resulta indiscutible la vigencia del principio “aprender a aprender” y el autoagenciamiento del proceso formativo por parte del educando, que se desprende de una sólida motivación. En palabras de Nieto: “Es sabido que la facilidad para aprender aumenta en proporción del interés que inspira el tema del estudio. Lo que interesa satisface y lo que satisface se graba in-

teligentemente en la memoria” (1957/1979, p. 165). Nieto nos recuerda que el niño es tremendamente curioso y, por lo tanto, la escuela debe aprovechar esta condición para promover su talante investigativo. Trabajos de campo, excursiones, prácticas en el laboratorio, observaciones sistemáticas, exploraciones con los sentidos, visitas a sitios culturales e históricos, y tantas otras actividades nos llevan a pensar si no hemos olvidado que la escuela es un “lugar de gozo” y, en cambio, hacemos de los estudiantes sujetos amorfos, domesticados y pasivos. Aquí viene bien recordar que para Nieto la “escuela vieja” es sinónimo de prisión (1918/1979, pp. 183-184) adelantándose en cincuenta años a la reflexión que hiciera M. Foucault en su ensayo *Vigilar y castigar* a propósito de los medios disciplinarios escolares que buscan la “docilidad de los cuerpos” (Foucault, 2002, pp. 82-117).

Igualmente, llama la atención la visión planetaria de Nieto Caballero: un ser humano consciente de que su mundo no acaba en su propio terruño. De ahí la importancia que él le dio a aprender una lengua diferente a la materna, recibir publicaciones de diferentes latitudes, invitar a personas nacionales e internacionales, cultivar diversas formas de expresión escrita entre los estudiantes, junto con otras estrategias comunicativas que permitían el intercambio con otras personas, instituciones y culturas. Todo esto nos recuerda el desafío que tiene un sistema educativo que acoge una generación imbuida en lo tecnológico y que tiene serios problemas de dominio de su propia lengua (en dicción, sintaxis, ortografía, semántica) y, además, aún duda de la importancia de aprender bien otra lengua –tal vez el inglés– para tender puentes en un mundo más globalizado. Nuestros jóvenes acusan una clara deficiencia en sus competencias lecto-escriturales y se defienden bajo el eufemismo de la naturaleza icónica de sus códigos lingüísticos. Ellos se creen “planetarios” pero, al final, se descubren “provincianos” por pobreza cultural.

Finalmente, aunque hemos dejado muchas ideas al margen por cuestión de límites de este escrito, no podríamos terminar sin insistir en que toda educación no está libre de ideología; en otras palabras, no existe una educación “neutra”. Nieto lo tenía claro y por eso afirmaba que “la educación es ante todo el esfuerzo que hace la generación adulta por guiar a las nuevas generaciones hacia los caminos de la verdad, de la justicia y del bien” (Nieto, 1955/1979, p. 101). Más aún, en blanco y negro, él creía que la educación podría hacerse en un ambiente democrático o en un ambiente despótico:

La democracia es mutuo respeto, es categoría humana, es concepto claro de la jerarquía de los valores. No es únicamente una forma de estructura

política, sino el método de una vida estable [...] En la escuela como en la vida, la democracia es un ambiente. Y lo más trascendental, en la vida como en la escuela, es el ambiente, el clima espiritual, la atmosfera que nos envuelve y en medio de la cual respiran nuestro cuerpo o nuestra mente [...] El despotismo puede educar por el temor, y así lo hace. No la democracia. Educar por el temor es maleducar, desorientar, sembrar la simulación, crear la cobardía. El niño atemorizado no piensa: obedece. Es cierto que para los maestros dictadores, que también los hay, el niño es sólo un pequeño animal doméstico que como tal tiene por única función obedecer. (Nieto, 1956/1979, pp. 262-263).

Conclusión

“Todo tiempo pasado fue mejor”, sentencian los antiguos. Aunque tenga algo de verdad, el hoy no podría explicarlo desligado del ayer. Más aún, lo que hoy vivimos podría ser la concreción imperfecta o inacabada de las ideas del ayer. Aquí se encuentra una de las tareas actuales: si las ideas de pensadores como Agustín Nieto Caballero tienen sentido, qué y cómo podrían ayudarnos a responder a los desafíos hodiernos.

Si hay algo que caracteriza vertebralmente la vida, obra y pensamiento del fundador del Gimnasio Moderno, es la educación. La lectura que él hiciera de las necesidades de su tiempo, junto con la apropiación de lo que pudo ver en diferentes partes del mundo, escuchar en diferentes escenarios académicos y estudiar en los pedagogos que le antecedieron, dejan ver una visión planetaria, pero contextual, sólida, pero flexible y nueva, pero sin caer en esnobismos, de la educación y la escuela.

La invitación de una Escuela Nueva que le apuesta al interés como primer motor del aprendizaje, a los escenarios que están fuera de los muros de la escuela como aulas abiertas, a la formación permanente como principio de crecimiento integral, a la relación colaborativa entre maestros y estudiantes como condición educadora y al humanismo como superación de la cosificación, pasividad e instrumentalización del ser humano, sigue vigente.

No obstante, hoy coexisten una “escuela nueva” y una “escuela vieja”. ¡Cuánto quisiéramos una escuela nueva! Como no se trata de un asunto cronológico, la primera no ha superado la segunda. Además, como están referidas a un problema de “espíritu”, es posible que la segunda se esté imponiendo sobre

la primera hoy más que nunca. Por eso, si algo hemos aprendido de Agustín Nieto Caballero es que tenemos que reinventar la escuela en este momento histórico. No solo porque estemos viviendo en un tiempo de pandemia sino porque se avicinan tiempos de posthumanismos y transhumanismos. Para ello, necesitamos que todos los actores –y principalmente los maestros– dejemos actuar el espíritu; ese que “hace nuevas todas las cosas” (Ap. 21,5); ese que nos ayudaría a salir de la parsimonia, el inmovilismo y el conformismo que nos acechan.

Referencias

Cubillos, J. (2007). *Agustín Nieto Caballero y el proceso de apropiación del pensamiento pedagógico y filosófico de John Dewey*. Cali: Universidad del Valle.

Cuesta, J, Galvis, J. & Romero, G. (2017). *Un caballero de pensamiento moderno. El perfil humano de Agustín Nieto Caballero*. En Maestros colombianos ilustres del siglo XX, p. 43-68. Bogotá: Universidad de La Salle.

Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Lozano, F. (1979). *Prólogo*. de La escuela y la vida. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura.

Marcel, A. (2014). Don Agustín Nieto Caballero Andante de la Educación. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (5). Recuperado: https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/2772

Nieto, A. (1915/1979). *Rumbos de la cultura*, en La escuela y la vida. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura.

Nieto, A. (1918/1979). *Palabras a la juventud*, en La escuela y la vida. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura.

Nieto, A. (1950/1979). *Mensaje a los maestros*, en La escuela y la vida. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura.

Nieto, A. (1955/1979). *La segunda enseñanza*, en La escuela y la vida. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura.

Nieto, A. (1957/1979). *Ovidio Decroly*, en La escuela y la vida. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura.

Nieto, A. (1957b/1979). *Adolfo Ferrière*, en La escuela y la vida. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura.

Nieto, A. (1964). *Crónicas ligeras*. Bogotá: Antares.

Nieto, A. (1966/1979). *Una escuela*, en La escuela y la vida. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura.

Quiceno, H. *Agustín Nieto Caballero*, en Castro-Gómez, Santiago (2007). *Pensamiento colombiano del siglo XX*. Bogotá: Editorial Javeriana.

Torres, N. (2015). Agustín Nieto Caballero: pensamiento pedagógico y aportes a la escuela nueva. *Revista UNIMAR*, 33(1), p. 57-73.

Trilla, J. et al. (2007). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó.



Pedagogías de las diferencias, experiencia y narración. Una lectura posible de la (propia) práctica docente desde las pedagogías de las diferencias.

Hamil Rafael Ganam
Universidad Nacional Tres de Febrero (UNTREF)
hamilganam@gmail.com
 <https://orcid.org/0000-0003-2391-035X>

Profesor de filosofía (Instituto Salesiano “Pío X”, Córdoba, Argentina). Estudiante de la Licenciatura en Filosofía, Universidad Nacional Tres de Febrero -UNTREF- (Argentina). Actualmente, trabajo en la tesis de licenciatura y me desempeño como docente de educación secundaria en colegios de la ciudad de Caleta Olivia (Santa Cruz, Argentina).

Resumen - Resumo - Abstract

La experiencia siempre sorprende. Siempre tiene algo nuevo por decir. Acontece algo que escapa a cualquier tipo de previsión y planificación. Se presenta alguien que quiebra la desmesura de generalizar el qué y el cómo. Y es que “en el encuentro con alguien (...), no hay arquetipo ni homogeneidad ni semblante único.” (Skliar, 2017). El presente trabajo vuelve a mirar el primer encuentro con Federico y su silla de ruedas en clase. Recuperando el aporte que hace Skliar con la propuesta de pensar en

A experiência sempre surpreende. Tem sempre algo novo por dizer. Acontece algo que escapa de qualquer tipo de previsão e planejamento. Apresenta-se alguém que quebra a desmesura de generalizar o quê e o como. E o fato é que “no encontro com alguém (...), não há arquetipo, nem homogeneidade, nem semblante único”(Skliar, 2017).O presente trabalho relembra o primeiro encontro com Federico e sua cadeira de rodas na sala de aula. Recuperando a contribuição que faz Skliar com a proposta de

The experience is always surprising. It always has something new to say. Something happens that escape any kind of foresight and planning. Someone is presented that breaks the immoderation of generalizing “what” and “how”. And the fact is that “in the encounter with someone (...), there is no archetype nor homogeneity nor unique face” (Skliar, 2017).The present work looks back the first encounter with Federico and his wheelchair in class. Following Skliar’s contribution to the proposal to think about the “peda-

las “pedagogías de las diferencias”, la lectura de aquel encuentro nos va mostrar lo imprevisto que fue la presencia de Federico. Nos permitirá narrar el miedo docente y la incertidumbre que brota de lo inesperado. De cómo el rostro que se revela gratuitamente escapa a la racionalidad que pretende encorsetar todo lo que ha de suceder en un aula. Narrar la propia experiencia para dar lugar a lo acontecido, como potencia para desentramar prácticas y discursos arraigados en las estructuras institucionales, didácticas y personales. De-construir una escena en sus partes. Saber que ese todo experiencial, que se da en un mismo espacio y tiempo, nos enfrenta a muchos sentires en el cuerpo; nos expone a con-vivir junto a otros totalmente otros y para nada iguales. Las pedagogías de las diferencias como la ocasión para acoger y cuidar el lugar de la singularidad, de la diferencia, de la hospitalidad, de la gratuidad que implica estar “junto a” en el aula.

pensar sobre as “pedagogias das diferenças”, a leitura daquele encontro nos mostrará o imprevisto que foi a presença de Federico. Permitir-nos-á narrar o medo docente e a incerteza que brota do inesperado. De como o rosto que se revela gratuitamente escapa à racionalidade que pretende espartilhar tudo o que há de acontecer em uma sala de aula. Narrar a própria experiência para dar lugar ao acontecido, como potência para des-entramar práticas e discursos enraizados em estruturas institucionais, didáticas e pessoais. Des-construir uma cena em suas partes. Saber que este conjunto experiencial, que acontece no mesmo espaço e no mesmo tempo, nos enfrenta a muitos sentimentos no corpo; nos expõe a com-viver com outros totalmente outros y que não são de todo iguais. As pedagogias das diferenças como a ocasião para acolher e cuidar o lugar da singularidade, da diferença, da hospitalidade, da gratuidade que implica estar “junto com” na sala de aula.

gogies of differences”, the reading of that meeting will show us how unforeseen Federico’s presence was. It will allow us to narrate the teacher’s fear and the uncertainty that springs from the unexpected. How the face that reveals itself freely escapes the rationality that tries to corset everything that would happen in a classroom. In order to narrate one’s own experience to make room for what has happened, as a power to unravel practices and discourses rooted in institutional, didactic and personal structures. De-construct a scene into its parts. Knowing that this experiential whole, which takes place in the same space and time, confronts us with many feelings in our bodies; it exposes us to live together with others who are totally different and not at all the same. The pedagogies of differences as the occasion to welcome and take care of the place of singularity, of difference, of hospitality, of gratuitousness that implies being “together with” in the classroom.

Palabras Clave: Educación, Diferencia, Singularidad, Hospitalidad, Aula

Palavras-chave: Educação, Diferença, Singularidade, Hospitalidade, Sala de aula.

Keywords: Education, Difference, Singularity, Hospitality, Classroom.

Recibido: 09/03/2021

Aceptado: 09/08/2021

Para citar este artículo:

Ganam, H. (2021). Pedagogías de las diferencias, experiencia y narración. Una lectura posible de la (propia) práctica docente desde las pedagogías de las diferencias. *Ixtili. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 8(16). 179-192.

Pedagogías de las diferencias, experiencia y narración. Una lectura posible de la (propia) práctica docente desde las pedagogías de las diferencias.

“La epifanía del rostro como rostro abre la humanidad”.
(Levinas, Emmanuel)

“(…) el cuerpo escapa, nunca está asegurado,
se deja presumir pero no identificar”.
(Nancy, Jean-Luc)

Bienvenida.

Si, como dice Walter Kohan, *“la pedagogía es un misterio, un enigma, una pregunta”*, este texto es una invitación a habitar lo que nos pasa en las clases como posibilidad de vislumbrar muchos caminos posibles, frente al misterio de la presencia de quienes se nos muestran en su singularidad. Escapar al deseo de saber qué sucederá en cada encuentro antes de mirar, escuchar, tocar, recibir, acoger, hospedar, abrazar.

Volver sobre aquel encuentro (áulico) quiere ser un convite a ir más allá de uno mismo en la escritura; a correrse del centro de gravedad y dejar que aparezcan afectos que tocan el propio cuerpo. Como nos dice Larrosa, escribir es como *“compartir, para decir algo a alguien, aunque no lo conozcamos, aunque quizás nunca nos lea”*. Escribir como una espera, una pausa, un detener la vorágine de las palabras que se suceden unas a otra y darle descanso a la voz, y, así, desde la narración, reivindicar la escucha de la escritura.

Mirar, narrar, escuchar y conversar como un elogio de los *gestos mínimos* que hemos de vivir en cualquier acto educativo. Mirar, narrar, escuchar y conversar como *gestos mínimos* para que podamos “estar” en lo indefinible que es el encuentro con el otro y, de esta manera, habitar el margen, salirse de la norma, correrse de la costumbre de querer generalizar la experiencia

escolar, de querer capturar la novedad en lo previsible, sin dar lugar a los propios tiempos y a los propios modos de aprender, de estar, de ser de cada una y cada uno. Porque, al fin y al cabo, como nos comparte Skliar (2017), “enseñar [es] como dejar signos que otros descifrarán a su tiempo y a su modo.”(p. 25)

Experiencia y narración: una presencia (in)esperada.

Aventurarse a conversar (escribir) desde la experiencia, que ha marcado el (propio) cuerpo en el mirar, el escuchar, el tocar y el decir, exige una pausa, una espera, un callar. Si escribir implica “mostrar la finitud, tocar la imposibilidad, balbucear, hacer la experiencia de lo frágil y lo vulnerable” (Skliar, 2016, p. 51), se vuelve una condición demorarse en las palabras, en los silencios, en los afectos, para poder seguir el viaje, pero ya no pudiendo escapar al *otro* que se nos presentó en su rostro, en su cuerpo, en su nombre.

Escribir como una invitación que escapa al yo; como gesto pasional; como la figura (casi) superficial de lo que se nos mostró. Un otro que nos exigió no evadirnos de *la hospitalidad* como gesto educativo necesario para correrse de las lógicas escolares habituales. Escribir como extrañarse, pues, “sin extrañamiento, sin perplejidad y, en cierto modo, sin el desvanecimiento del yo no sería posible pensar, ni sentir, no tocar la escritura” (Skliar, 2016, p. 56).

Entonces, volver, en la escritura sobre esa huella que irrumpió, desde el rostro de la singularidad, en la propia singularidad. Una singularidad vestida de “una mismidad” que, al “dejarse tocar” por ese rostro en la experiencia cotidiana -en “la relación con”- pudo dar lugar a un nuevo mirar, a un nuevo andar, a un nuevo tiempo. Un tiempo nuevo que será otros tiempos y otros modos de encontrarse.

Una silla (in)esperada.

Es un aula larga, no tan ancha. Al fondo unos grifos de agua con sus respectivas piletas. Algo llama la atención desde el primer momento. Pienso y afirmo: “será que fue intento de laboratorio este espacio”. Sigo mis pasos hacia el escritorio ubicado al costado del pizarrón, mientras tanto se escuchan charlas, músicas y risas. Mis ojos hacen una vista rápida por el curso, como

viendo y no *mirando* a la vez. Mirada vacía. ¡Qué paradoja!

Llego al escritorio, apoyo mi mochila para sacar mi cuaderno y lapicera, cuando, nuevamente, levanto mi mirada y hay alguien que me sacó de lugar. Hay algo que me incomodó. Alguien irrumpió. Ya nada será igual. Me preocupa. Siento el cimbronazo. No lo había previsto.

Es Federico y su silla de ruedas. Así, sin más.

Desde la primera mesa, estando solo, está él mirándome en silencio. Me doy cuenta de ello como también de que yo esquivo su mirar. A pesar de que es el primer día de clases en ese curso, desde ese momento supe que yo ya no sería el mismo y que nada podría seguir siendo igual.

Para entonces decido iniciar con algo de “lo previsto” para esta primera clase. Me presento, cuento un poco quién soy (club de futbol, gustos musicales, en qué colegios trabajo). Les invito a que ellas y ellos se presenten. Sus voces apenas se sienten. Nombre, edad y club de futbol. Nada más. Alguna que otra chica contó sobre sus pasatiempos y gustos musicales. El grupo marca distancia, y en esa distancia están a la expectativa de lo que uno pueda decir, proponer o hacer.

Llega el turno de Federico. Con voz clara y fuerte me dice su nombre, edad y me cuenta que es deportista. Lo miro fijo, perdido en su presencia, en silencio, mientras él conversa y gestualiza con sus manos que revelan cierta dificultad en la motricidad. Sus compañeras y sus compañeros están envueltos en un silencio que evidencia familiaridad, hospitalidad, cuidado, amorosidad.

Así fue nuestro “primer” contacto. Entrar al aula y sentir que su “mero estar” me llevó por delante.

Sentí cierto alivio al escuchar su voz...

Dejarse tocar por el Otro.

Sin embargo, pese a ese alivio, a ese romper el hielo con él, no me sentía cómodo. La costumbre, lo habitual, lo de siempre era interrumpido. ¿Qué era lo que sucedía? La clase no iba a ser la “planificada”. ¡Cuánta exposición! ¡Cuánta vulnerabilidad que se reveló! ¡Qué triunfo tan grande en mí el de la racionalidad calculadora! ¡Qué tristeza no saberme ni sentirme próximo a él!

Y es que la vorágine del trabajo asalariado de ir de una escuela a otra instala al cuerpo docente en esa lógica de lo escolar que ya tiene su historia; la de enseñar lo mismo, a todos, al mismo tiempo y en el mismo lugar. Una lógica que se vuelve cómoda, práctica, útil. Modos que responden a las exigencias administrativas de las instituciones (programas, planificaciones, objetivos, clases). Prácticas y discursos que deshumanizan, y en las que parece no existir lugar para los sentimientos, ni para los afectos y los efectos de la experiencia; o al menos, eso suele suceder(me).

Todo ello, y lo siento al volver sobre esta huella, irrumpió con Federico. Sin darme cuenta, mucho era lo que estaba en juego y no tenía que ver con calificaciones, ni diagnósticos, ni notas de concepto profesional. Era la humanidad en su rostro más personal que golpeaba a mi puerta y a la que yo, como si la viera desde una ventana, parecía no querer atender.

Es así como, desde esa incomodidad que me generó su presencia, desde el desconcierto, fue necesario llamar a la preceptora y poder conversar acerca de Federico. Yo era nuevo en el colegio, por lo que no sabía de su historia. Necesitaba que alguien me diga algo de él. Buscaba un “diagnóstico”, “su” diagnóstico. Cosificar. Impostar la diferencia, con su carga de anormalidad, *en él* y no reivindicar la singularidad propia de cada una y cada uno de nosotros. Deshumanizar.

En el recreo, la preceptora me cuenta cómo se venía trabajando en las clases, en otros espacios, en años anteriores. Ella no ahondó demasiado en la información pero, como quien recita una lista del supermercado, me contó: Federico padece un problema en su desarrollo físico; tiene problemas en la motricidad de sus manos por lo que escribir se le dificulta, aunque puede hacerlo y, si lo hace tranquilo y con tiempo, puede entregar trabajos escritos; la mamá muchas veces le hace las tareas; los profes le dan trabajos específicos a él, y prefieren evaluarlo a partir de exposiciones orales, lo que lo hace que sea algo vago para escribir; Federico viaja bastante a competiciones ya que practica deportes.

Este fue el modo inmediato de poder acercarme a su biografía. A la distancia, y habiendo rumiado este encuentro, “lo ideal” hubiera sido dar lugar a su propia voz, a su tiempo, a sus modos. Sin embargo, aquel fue el “modo urgente” de poder ver *qué* tenía que hacer en el aula junto a él. Una vez más el *tener que hacer* por sobre el *dejar ser*.

Era lo que podía, lo que sentía, en ese momento de desconcierto. Era el

manotazo de ahogado de quien se encontró hundido en la incertidumbre de no tener la receta ni las indicaciones de cómo trabajar con “alguien” como Federico. La mismidad, mi mismidad, desnuda en su finitud, en su límite, en su ignorancia, en su egoísmo y terquedad, en su deseo de omnipotencia, frente a la presencia reveladora del otro que calla y mira y que se muestra. Mi “normalidad” frente a la extraña presencia de esa diferencia que yo depositaba “en” él, y no “entre” yo y él. ¡Qué mal me sentía!

Y qué bien se siente saberse afectado, tocado, por la experiencia... por ese Otro.

A su tiempo, a su modo.

Luego del recreo, me salió querer estar con él en el aula. Y es que de la charla con la auxiliar docente hubo algo de lo que dijo que sobresalió por sobre el resto: “sus papás quieren que Federico termine la escuela como *un chico más*, por eso no tiene maestra integradora. Escucharon que no le dan el título del secundario si transita con esa ayuda estos años”. Esto hizo ruido porque de los primeros pensamientos que aparecieron en mí al verlo fue: “¿por qué no tiene docente integrador?”. Una vez más en mí, en mis juicios, la diferencia que es patologizada, clasificada, diagnosticada, en definitiva, que ha de ser controlada.

Entonces, algo cambió. Era el momento de dar lugar a su estar, a lo que él es, lo que puede y lo que siente. De algún modo, tenía que correrme. Hacerme a un lado, con mi andamiaje conceptual y con mi cuerpo, para dar lugar a su presencia y estar *junto a él*.

Así, mientras el grupo inició las actividades con algunas preguntas para compartir en parejas a modo de presentación del espacio curricular, con Federico intenté habitar el tiempo de un modo singular. Acercarme y conversar. Una *proximidad* que era un salir de mí. Dar el paso frente a la novedad de lo que la experiencia me enseñaba, para poder asumir que todo no lo podía, que todo no lo sabía. Acortar la distancia de mis juicios y conceptos entre él y yo, y tomando las preguntas de clase, dejar que se fueran abriendo las palabras para conocerlo.

De carácter fuerte, con una mirada que observa en el silencio, con poco diálogo con sus compañeros de curso, la clase para mí fue aprender lo que

Federico tendría para enseñarme. Lógicamente, el tiempo lo fue mostrando.

La re-lectura de ese día me sigue haciendo *con-mover*. Me expone a la tensión entre un rol docente uniformador, normalizador, rutinario que es fácil dejarlo ser y el docente que se deja afectar, que escucha, que conversa, que hace pausas para dejar que las cosas dejen huellas.

Vuelvo a esa escena primera de entrar en el aula y encontrarme con esa silla (in)esperada para mí, y es intenso el recuerdo de ese día. Es volver a pasar por esa angustia primera, la ansiedad del qué y el cómo, la serenidad de su voz y el desafío de correrme del resultado y reinventar el acto educativo. Federico, ese día, me mostró que lo importante no era la calificación, el resultado. Él encarnó, hizo tiempo y espacio, historizó, esa invitación a la hospitalidad, a la acogida, a la escucha y la conversación, al abrazo.

Con él, hice “experiencia de” y aprendí que la *diferencia* estaba “entre” nosotros y no “en” él; pude vivir aquello de que lo importante pasaba por la experiencia que pudiéramos tejer, construir, deshacer y volver a crear.

Su mano en mi mano.

Toca el timbre y media mañana. Es el fin de la clase. Es la hora del té en el recreo. Se vuelve a escuchar que el largo pasillo es ocupado por corridas, gritos y murmullos. Se escuchan ruidos de sillas que se arrastran desde los cursos cercanos. Algunos chicos se despiden mientras guardo mis cosas y firmo el libro. Hay quienes se quedan escuchando música. Él está ahí mirándome. Un compañero le trae una taza de té con un pedazo de pan.

Tomo mi campera, agarro mi mochila y, antes de dirigirme a la salida del aula, me acerco a él y me tiende su mano. Fue un gusto poder saludarle porque no fue un mero gesto de cordialidad. Su mano en mi mano fue una bienvenida; significó una silenciosa disculpa de mi parte; fue sentirme próximo a él y no distinto, ni normal, ni superior, ni completo.

Su mano en mi mano fue la acogida, la invitación, a una nueva manera de ser profesor...

Hospedar lo singular, cuidar la diferencia.

“Hay” alguien que no puede encasillarse. “Acontece” algo que está más allá de toda especulación y planificación. Aparece “entre” los cuerpos una huella, un rostro, una palabra que se resiste a la etiqueta.

Y es que “hay” alguien que precede a todo resultado. Es eso que no es posible de mensurarse y que llama a la puerta desde su total otredad, exigiendo una decisión de parte del enseñante: “*¡Heme aquí!*” es la respuesta, que supera el orden de lo meramente técnico, didáctico y pedagógico, para volverse un acontecimiento del *orden de lo ético*. Lo ético asumido como “una óptica del reconocimiento del otro, la acústica del escuchar sus historias, la sensibilidad hacia lo frágil, la respuesta singular, la búsqueda de la propia voz” (Skliar, 2017, p. 18).

El estudiante que llega y exige ser acogido por aquel que ha de ser acogido desde lo completamente otro, lo infinitamente irreductible: la singularidad del huésped. El doble movimiento que se presenta de acoger y ser acogido. La relación que surge “entre” los sujetos, “entre” los cuerpos, y que nos dice que hay interrogar la propia práctica. Ahondar en aquellas acciones de trasmisión, de memoria y de repetición, que encierran el acontecimiento educativo en saberes que distan de los cuerpos que se encuentran y que se tiñen como saberes fríos, a-históricos y neutrales.

Esto hace encontrarnos ante un mundo de incertidumbres, de riesgos, de pocas respuestas y muchas preguntas. La clase, el aula, lo pedagógico ya no solo como instrumento sino como *acontecimiento ético* que atraviesa toda la vida del estudiante y del enseñante. Si “caracterizar la acción educativa como una relación de alteridad, como una relación con el otro, *-el rostro-*, la voz que viene de fuera, que habla en imperativo y que me demanda una responsabilidad más allá de todo pacto y de todo contrato” (Bárcena & Mélich, 2014, p. 136) es lo que se nos presenta, poder visualizar qué nos pasa cuando miramos el acto de educar propio en el aula, que se transforma en una tarea del pensar. En una necesaria conversación “entre” quienes enseñan y, sin duda, junto a quienes aprenden.

Una conversación sobre aquella necesidad de dar unidad a lo múltiple, de unificar trayectos, de aspirar a que “todos” sepan “lo mismo” al “mismo” tiempo. Interrogarse hasta qué punto lo escolar, el aula, la clase no se ha convertido en una experiencia de *hostilidad*; en un acontecimiento que no recibe al que

llega desde la exterioridad, abriendo humanidad e invitando a la vivencia de un trayecto único e irrepetible: *la alteridad*. Aquí lo chocante de la realidad, la angustia ante lo imprevisto y el temor por lo que irrumpe en el orden “natural” de una clase. He aquí la invitación.

Un convite a dar lugar a una *educación hospitalaria*. Una forma de conversación en la que el *yo* es sacado desde su centro de gravedad para abrirse a la novedad que trae consigo el *otro*. En donde la llegada del estudiante, el encuentro con, nos abre la puerta a lo incalculable, a lo incomensurable, a lo que emerge con todo acontecimiento. Si, como afirma Derrida (1997), “la hospitalidad pura consiste en acoger al arribante antes de ponerle condiciones, antes de saber y de pedirle o preguntarle lo que sea, ya sea un nombre o ya sean unos «papeles» de identidad” y “la hospitalidad consiste en hacer todo lo posible para dirigirse al otro”, y que educar “tiene que ver con una conversación a propósito de qué haremos con el mundo y qué haremos con nuestras vidas” (Skliar, 2017, p. 20), podemos preguntarnos: ¿cómo se hace para no escapar a los riesgos de lo imprevisible que es toda relación pedagógica, toda relación cara-a-cara? ¿Cómo hacernos conscientes de que la educación como hospitalidad es un doble movimiento de recibir y ser recibido sin condiciones previas ni deseos de clasificar, jerarquizar, etiquetar? ¿Queda lugar en la escuela, en las aulas, para una educación que quiera conversar los estudiado, narrar lo leído, cantar lo vivido? ¿Podemos los enseñantes salir del oficio de correctores para volver a lugar de aprendices junto a los estudiantes?

Llegados a este punto, tenemos que reconocer que una *educación* que hospede lo singular y cuide la diferencia (nos) exige *crear condiciones* para hacer (efectiva-afectiva) experiencia de lo hospitalario; para que el acto-gesto de educar, de recibir a otro desconocido y cualquiera, sea sin sospechas ni preguntas, y sea ocasión de encuentro, de conversación, de escucha. Es que “sería ingenuo no pensar y sentir que los efectos educativos son siempre singulares, afectan a cada una, a cada uno de una manera única e inédita, y configuran así el escenario de lo nuevo, de lo porvenir, de la diferencia irreductible.” (Skliar, 2017, p. 20)

Qué hay en eso que se llama “Pedagogías de las Diferencias”.

Skliar (2016) dice, “educar es poner en medio. Entre. Hacer cosas, juntos, entre nosotros y entre otros. Poner la escritura en medio es pensar algo

distinto al registro, al archivo, la devolución irrestricta de lo aprendido o la escritura como un código cerrado para la evaluación” (p. 48). Y en lo narrado se pone en juego este deseo de poner *entre nosotros* la experiencia para poder pensarnos y sentirnos interrogados en nuestro modo de educar.

En este sentido podemos decir que, si *algo hay* en lo que hemos de llamar “pedagogías de las diferencias” eso es el lugar dado a lo que le pasa al cuerpo en la experiencia educativa. Hacer de la sensibilidad el lugar, el borde, el afuera que invita a sacudir el andamiaje de conceptos, ideas y juicios que parecen ser la receta con la que hemos de trabajar y de convivir a diario. Un cuerpo que es afectado por la presencia del rostro totalmente otro. Un rostro, una biografía, un nombre, que es vivido como ruptura con ese mandato, con ese paradigma, del *hacer* antes de *conocer*, y que es motivo de exponer el cuerpo docente al no-saber, a la finitud, a la desnudez, a la vulnerabilidad, a la fragilidad.

Las pedagogías de las diferencias son “el laberinto” que nos desconcierta, pues, nos exponen a vivir una experiencia concreta. Es el camino que es muchos caminos, con señales de distintos tipos, tamaños, gestos y colores. Lo educativo como enigma, misterio, encuentro. Pero, entonces, ¿enseñar no es cuestión de hacer, y hacer, y volver a hacer? ¿Y el conocimiento vestido de efemérides, teorías, fórmulas e historias, en dónde queda? ¿No se dedica a eso un maestro de verdad?

Y la respuesta es no. El acto escolar, el acto educativo, el acto de enseñar y aprender, no es sólo eso. Tiene que ver con un gesto de encuentro, con una relación, con una acogida. Eso es primero. Un *estar* desde lo que cada uno es: un cualquiera.

No obstante, para llegar a esto, a veces, es necesario sentirse *fuera de lugar* con sensaciones mezcladas y encontradas. Encontrarse en un lugar en donde no hay respuestas y lo único que hay son miedos. ¡Qué extraño! Fuera de lugar en el hábitat propia: el aula.

Y así fue como hicimos experiencia de las pedagogías de las diferencias.

Escribir desde la propia voz, desde el propio cuerpo, la historia compartida con Federico nos expuso a un modo de “ser docente” que lejos se encontraba de una pedagogía “real”, “material”, “corporal”, “sensible”, “concreta” de las diferencias. Contar la propia experiencia desde lo vivido junto a su presencia hace evidente la tensión normalidad/anormalidad en la que nos

movemos a diario.

La diferencia que se piensa estando “en” y no “entre”. El *desconocimiento* que subsume lo singular en una etiqueta. El *miedo* ante lo impensado, lo impredecible, lo que es una amenaza al Yo (y a su tarea docente). La *violencia* que vacía de humanidad y que le impide al otro ser quien es. Todo eso en una mirada, en una sensación que recorre el estómago, en una preocupación que impide atender al curso; todo eso en un cuerpo que cosificó, que minimizó, que victimizó, que deshumanizó la singularidad del rostro presente.

Palabras de despedida.

Ser consciente del propio límite a partir de este ejercicio de pronunciación y narración tuvo que ver con asumir la invitación que nos llegó desde lo que son las *pedagogías de las diferencias*. Un convite que tiene que ver con abrazar lo que somos y quienes somos para ir al encuentro de ese otro desconocido que nos recibe con y en su presencia. Un lugar en el que la normalidad, la mismidad, el nosotros (iguales), no es el centro de gravedad frente al estar de ese otro que aparece, que se muestra, que se nos revela.

Las pedagogías de las diferencias permiten vivir el tiempo kairótico del proceso que sabe a incertidumbre, despojo, novedad, fragilidad, cuidado, constancia, compañía. Un *kairós* que es hospitalidad que acoge, da lugar, da la palabra, da las miradas, da un abrazo.

Federico y su historia, en esa pequeña escena narrada, tiene mucho para decir-nos. Nos hace vulnerable en nuestro ser docente, y eso es condición/potencia para crecer. Volver sobre él fue hurgar en la experiencia para abrir paso a la sensibilidad y así reconocer que hace falta, que nos falta mucho por seguir mirando, escuchando, acompañando, más allá de los compromisos administrativos y curriculares.

Federico nos permitió sentir, y desde ahí poder interrogarnos: ¿qué extraño es sentirlo a él como “diferente” y que el resto del grupo sean los “iguales”, el “nosotros” del que uno (yo) es parte? ¿Acaso el resto no son singulares? ¿No son todos los cuerpos en el aula la presencia-ausencia de muchos trayectos, caminos, miradas, voces singulares en el aula? Eso nos hizo cuestionar e intentar con-mover, desidealizar, hacer a un lado esta imagen de “los iguales”, de ellos (él) y nosotros (yo). Cada uno es alguien consigo mismo y distinto de los demás, y hemos de animarnos a acompañarnos.

Algo de todo esto es *lo que hay* y se pone en juego *en* las pedagogías de las diferencias.

Federico y las pedagogías de las diferencias nos hacen sentir extranjeros en la propia tierra, y así mirar desde la novedad, la gratuidad y el paseo por el laberinto que es una clase escolar.

Federico y las pedagogías de las diferencias nos hacen saber, e invitan a experimentar, que de un encuentro nadie sale igual.

Entonces, ¿qué hay en eso que llamamos pedagogías de las diferencias?

Lo que hay es vulnerabilidad, mediación, cuerpos, miradas, palabras, pausas, donación, hospitalidad, misterio, gratuidad... en definitiva, hay Yo-Tú, hay diferencia entre, hay encuentro.

Referencias

Bárcena, F. & Mélich, J. (2014) *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Derrida, J. (1997) *El principio de hospitalidad*. Entrevista realizada por Dominique Dhombres. Trad. de Cristina de Peretti y Paco Vidarte. [fecha de Consulta 2 de Febrero de 2021]. Disponible en: https://redaprenderycambiar.com.ar/derrida/textos/hospitalidad_principio.htm

Skliar, C. (2016) Sentidos del escribir. *Revista Digital do LAV*, 9 (2), p. 45-60. [fecha de Consulta 1 de Febrero de 2021]. ISSN-ISSN: 1983-7348. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/3370/337046881004.pdf>

Skliar, C. (2017) *Pedagogías de las diferencias*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.



Educação como processo de formação humana e suas raízes não utilitárias: paideia, humanitas e Bildung.

Vicente Zatti

Instituto Federal do Rio Grande do Sul
vicente.zatti@canoas.ifrs.edu.br

 <https://orcid.org/0000-0003-0544-8472>

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Pós-doutorado no departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação da Faculdade de Educação da USP. Professor de Filosofia e Filosofia da Educação no Instituto Federal do Rio Grande do Sul - Câmpus Canoas.

Marcos Sidnei Pagotto-Euzebio

Universidade de São Paulo

hipias@usp.br

 <https://orcid.org/0000-0003-4166-9942>

Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Professor de Filosofia da educação na Faculdade de Educação da USP e no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da USP. Líder do grupo de pesquisa Paideuma: grupo de estudos clássicos da FEUSP.

Resumen - Resumo - Abstract

A partir da modernidade o conhecimento é valorizado em função de sua utilidade, a ponto da educação desde então se distanciar do caráter desinteressado da formação clássica. Atualmente, prepondera uma compreensão na qual o útil está vinculado estritamente à questão econômica, gerando

A partir de la modernidad, el conocimiento se valora según su utilidad, tanto que la educación se ha distanciado desde entonces del carácter desinteresado de la formación clásica. Actualmente, prevalece el entendimiento de que lo útil está estrictamente ligado a la cuestión económica, generando como resultado lo que

Since the beginning of modernity, the value of knowledge has been based on its utility, so much so that education has therefore distanced itself from its disinterested character in terms of a classical education. Today, the comprehension that what is useful is strictly related to the economic question preponderates, producing in

como desdobramento o que denominamos utilitarismo em educação. Tal contexto renega a tradição literária filosófico-pedagógica ocidental, pois nela, a educação é compreendida como processo de formação humana, desse modo, não pode ser reduzida a um fazer técnico e nem à capacitação para desenvolver certas habilidades utilitárias. A tradição a que nos referimos é composta por três grandes modelos educacionais, a paideia grega, a humanitas latina e a Bildung alemã. Realizamos neste artigo uma revisão teórica das ideias centrais de cada um desses modelos e tematizamos o modo como apresentam a educação enquanto processo de formação integral do ser humano. Há em comum entre eles a ideia de que a grande finalidade da educação é desenvolver o mais perfectivamente possível a humanidade no homem, sua meta é o humano tomado como fim em si mesmo, portanto, constituem um chão fecundo para a crítica ao utilitarismo que avança sobre a educação contemporânea.

llamamos utilitarismo en la educación. Tal contexto niega la tradición literaria filosófico-pedagógica occidental, pues en ella la educación se entiende como un proceso de formación humana, por lo tanto, no puede reducirse a una actividad técnica ni a la capacitación para desarrollar determinadas habilidades utilitarias. La tradición a la que nos referimos está compuesta por tres grandes modelos educativos, el griego Paideia, el latino Humanitas y el alemán Bildung. En este artículo realizamos una revisión teórica de las ideas centrales de cada uno de esos modelos y discutimos la forma como se presenta la educación como un proceso de formación integral del ser humano. Los modelos tienen en común la idea de que el gran propósito de la educación es desarrollar lo más perfectivamente posible la humanidad en el hombre, su meta es lo humano tomado como un fin en sí mismo, por lo tanto, constituyen un terreno fecundo para la crítica al utilitarismo avanzado sobre la educación contemporánea.

turn what we call utilitarianism in education. Such a context disclaims the western philosophical-pedagogic literary tradition, because within this tradition, education is comprehended as a process of human furtherance and development and it therefore cannot be reduced to technical practicalities, neither to the capacity of developing certain utilitarian abilities. The tradition referred to here is made up of three great educational models, the Greek Paideia, the Latin Humanitas and the German Bildung. In this article, a theoretical revision is made of the ideas central to each of these educational models and the models are thematized in terms of how education is presented in relation to the complete process of human furtherance and development. One central idea is common among them all, being that the grand finality of education is to develop in as perfect a way as possible humanity within mankind, its goal being humankind taken as an end in itself, therefore constituting fertile ground for the criticism of the advance of utilitarianism in contemporary education.

Palavras-chave: Formação humana. Paideia. Humanitas. Bildung. Utilitarismo em educação.

Palabras Clave: Formación humana. Paideia. Humanitas. Bildung. Utilitarismo en la educación.

Keywords: Human furtherance and development. Paideia. Humanitas. Bildung. Utilitarianism in education.

Recibido: 09/03/2021

Aceptado: 28/06/2021

Para citar este artículo:

Zatti, V &, Pagotto-Euzebio, M. (2021). Educação como processo de formação humana e suas raízes não utilitárias: paideia, humanitas e Bildung. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofia de la Educación*. 8(16). 193-215.

Educação como processo de formação humana e suas raízes não utilitárias: paideia, humanitas e Bildung.

Introdução

Desde a modernidade a educação é marcada pela premissa de que os saberes ensinados na escola devem ter utilidade na vida concreta. As vozes modernas que se ergueram nessa direção vão desde Francis Bacon (1561-1626), para quem os saberes deveriam ser aplicados à indústria e serem utilizados para transformar as condições concretas de vida, ou seja, o conhecimento representa um meio de poder sobre a natureza, até os enciclopedistas como Diderot (1713-1784) e D'Alembert (1717-1783), os quais defendiam a aprendizagem de conhecimentos que fossem úteis para a sociedade, em oposição ao caráter erudito da escolástica. Nesse contexto de Revolução Industrial, Revolução Francesa e Iluminismo, a educação nutre-se do “espírito burguês” e se torna mais utilitária e científica, uma estratégia para a realização das promessas do progresso fundado no poder da razão. Os sistemas educacionais que se implantam a partir de então se distanciam da formação clássica, de cunho mais geral e desinteressado, para afirmar a relação entre poder e conhecimento, de modo que a educação escolar passa a ser pensada principalmente em função daquilo que o aluno vai fazer com os conhecimentos.

Essa herança moderna encontra na contemporaneidade solo fértil; um contexto social e econômico no qual a concorrência, a eficiência, a exigência crescente por produtividade, tornam cada vez mais premente que os saberes sejam úteis. Diante da urgência das necessidades materiais, a educação é considerada em razão da utilidade dos saberes que ensina, desse modo, ganha tons utilitaristas e vê ofuscada sua conotação mais ampla, enquanto processo de formação humana, cujas raízes primeiras remontam à antiguidade clássica. Sobre o contexto atual, visualizamos dois movimentos principais na sociedade que buscam reduzir a educação a algo utilitário: 1º) a compreensão da educação ser um ativo financeiro, com a função de capacitar trabalhadores cada vez mais eficientes, adequados às necessidades crescentes de lucro do mercado financeiro; 2º) a compreensão de que cabe à escola apenas um papel técnico de transmissão de conhecimentos, assim, espera-se que as crianças vão à escola para lá apreenderem conhecimentos úteis, enquanto

nas demais questões mantêm-se alinhadas estritamente à visão privada da família. Esses movimentos se constituem, respectivamente, a partir de interesses econômicos específicos os quais buscam tomar a educação e as próprias pessoas como meios para seus fins, e grupos reacionários, geralmente de conotação moral e religiosa, que negam as intersecções éticas e políticas da educação. Ambos afirmam uma visão restrita de educação em que prevalece apenas um aspecto epistemológico, o científico e funcional, o que nega a significação da educação enquanto processo de formação humana, e desemboca em uma perspectiva utilitarista em educação.

Aqui é preciso fazer a distinção entre utilidade e utilitarismo. O utilitarismo é uma espécie de ideologia do útil, o qual apresenta uma compreensão reduzida do útil àquilo que possui valor econômico. Conforme Lenoir (2016, p. 160-161) os seres humanos buscam que seus atos sejam úteis sob vários aspectos, no entanto, o utilitarismo reduz essa busca à dimensão econômica, reduzindo a realidade a seu valor mercantil. Portanto, não se trata aqui de defender que a educação não deva também ater-se ao útil, mas sim, de defender a ideia de que o utilitarismo estreita a compreensão do útil à esfera econômica, relegando a um segundo plano justamente elementos vitais para a humanidade. Essa tentativa de reduzir a educação aos componentes úteis em sentido econômico põe em questão o papel formativo e crítico da educação, pois, os saberes humanísticos, a arte, a literatura, a filosofia e até mesmo a pesquisa básica, são relegados a um segundo plano ou negados, tendo em vista sua pouca propensão a atender a premência das necessidades utilitárias do sistema econômico.

Por isso o filósofo italiano Nuccio Ordine (2016) na obra *A utilidade do inútil* defende uma acepção mais universal de utilidade que não esteja restrita aos saberes que trazem lucro e, que considere a utilidade daquilo que é tomado como inútil pelo utilitarismo. Não é possível adotar como único critério de importância dos saberes sua utilidade comercial, pois há os que possuem fim em si mesmos, portanto, a ideia de utilidade desses saberes está desvinculada de qualquer fim utilitarista.

Há saberes que têm um fim em si mesmos e que – exatamente graças à natureza gratuita e livre de interesses, distante de qualquer vínculo prático e comercial- podem desempenhar um papel fundamental no cultivo do espírito e no crescimento civil e cultural da humanidade. (Ordine, 2016, p. 9)

Em sua acepção mais universal de utilidade, Ordine considera útil tudo o que ajuda a nos tornar melhores, ou seja, vislumbra o útil tendo como critério o aperfeiçoamento humano, não usos econômicos pontuais, os quais prescindem de um valor em si. Isso traz como consequência para a educação a valorização da formação humana na medida em que esta se desenvolve como um fim em si mesmo e não como meio para alcançar fins. A afirmação da educação como formação humana reacende o valor das humanidades, da literatura, da arte, do pensamento crítico no processo educacional, mas isso não significa o abandono da educação técnica e científica, apenas implica em situá-las dentro de um quadro formativo mais amplo. (Nussbaum, 2015, p. 8). É a visão mais universal de utilidade que permite uma compreensão não reducionista de educação, na qual os “saberes inúteis” tem sua utilidade justificada não por serem meio para algo, mas por serem fim em si mesmos e potencializarem a formação integral do humano.

Portanto, a educação entendida como processo de formação humana é completamente oposta às tendências utilitaristas que buscam reduzir a educação ao domínio de certos conhecimentos úteis em sentido econômico. Mas o que significa compreender a educação como processo de formação humana? Primeiramente, enquanto processo ela não está restrita ao ensino formal, perdura a vida toda. Enquanto formação, não está restrita a transmissão de conhecimentos ou capacitação, implica numa abordagem integral onde os múltiplos aspectos humanos sejam considerados. É formação que se refere à constituição do humano, é processo de humanização pelo qual alguém que nasce em uma condição de inconclusão é inserido linguisticamente em uma tradição cultural e torna-se humano. “Portanto, a formação é processo do devir humano como devir humanizador, mediante o qual o indivíduo natural devém um ser cultural, uma pessoa [...]” (Severino, 2006, p. 621). Na medida em que promove a humanização de alguém que nasce inconcluso, é necessariamente propositiva, sempre supõe um “educar para quê?”. Ainda, a educação entendida como processo de formação humana confunde-se com cultura, o que possui dois sentidos; primeiro, a cultura pode ser entendida como resultado da educação, esta possibilita a elaboração daquilo que não estava de antemão dado na natureza; segundo, a educação é entendida como formação pela cultura, pois enquanto estamos inseridos nela participamos de um universo simbólico o qual nos forma ética, política e esteticamente. Enfim, compreender a educação como processo de formação humana representa compreendê-la essencialmente como um processo desinteressado, embora a capacitação para o domínio de meios úteis seja necessário para a reprodução material da vida, a educação não se reduz a isso, ela é a arte do cultivo do

humano e, a humanização depende de uma série de saberes humanísticos que geralmente não possuem utilidade econômica imediata.

A compreensão da educação como um processo de formação integral do humano é algo enraizado na tradição da literatura filosófico-pedagógica ocidental. Também Severino (2006, p. 621), assim a compreende ao defender que na cultura ocidental a educação sempre foi vista como processo de formação humana e, embora haja transformações ao longo do tempo, de acordo com as peculiaridades históricas, permanece a visão de que educar é formar o humano. As três grandes referências alicerçantes da ideia de educação como processo de formação integral do humano são a *paideia* grega, a *humanitas* latina e a *Bildung* moderna. Essas raízes de nossa tradição filosófico-pedagógica permitem pensar a educação não como um fazer técnico e utilitário, mas como uma arte cuja ótica objetiva um processo desinteressado para formar o que não pode ser tomado como meio, a humanidade do homem.

***Paideia* grega**

O termo grego *paideia* expressa um ideal educativo, cultural, civilizatório de realização do ser humano em função de sua excelência, de seu melhor, em outras palavras, de um ideal de humanidade. Não há uma palavra em língua portuguesa designando satisfatoriamente seu significado, segundo Jaeger (2003, p. 1) devemos compreendê-lo a partir da unidade dos conceitos “civilização, cultura, tradição, literatura ou educação”. Jaeger (2003, p. 7) a utiliza como sinônimo de “formação do homem grego”. Para Marrou (1990, p. 309), *paideia* designa ao mesmo tempo educação e cultura. Sua finalidade é a “formação de um elevado tipo de Homem” (Jaeger, 2003, p. 7), ou seja, busca realizar no homem individual, do modo mais excelente possível, um ideal de humanidade. Conforme Spinelli (2017, p. 11), a *paideia* grega tem sua força germinativa na “idealidade pautada na busca do melhor universalmente considerado”, portanto, significa a educação de acordo com uma imagem, uma forma, uma ideia universal do humano. O universal no homem é o que constitui sua essência, assim, a grande tarefa da educação é buscar desenvolver do modo mais perfectível possível esse ideal universal no homem individual, para que geração após geração a humanidade desenvolva seu melhor. O fato de a *paideia* ter como finalidade o Homem, considerado em sua ideia universal, indica que a essência da educação é a modelagem dos indivíduos pela norma da comunidade (Jaeger, 2003, p. 15), o universal é aquilo comum a todos, que liga uns aos outros e uma geração à outra. Jaeger

(2003, p. 3) apresenta a *paideia* como aquilo que caracteriza o ser humano, é por meio da educação que o homem, e só o homem, consegue conservar e transmitir suas peculiaridades sociais e espirituais, consegue também através dela, progressivamente, elevar suas capacidades a um nível superior, desenvolver geração após geração suas potencialidades humanas. Assim, podemos entender a *paideia* como um ideal de formação geral cujo objetivo é fazer o homem enquanto homem e enquanto cidadão, ou seja, objetiva a formação integral do homem para a vida em comunidade. Se a educação é entendida como formação geral para a realização de um ideal de homem, ela não se restringe a técnicas educativas e nem é pautada por uma visão utilitarista do conhecimento. Aliás, a *paideia* se caracteriza como um ideal educativo desinteressado, ela visa a formação do homem como fim em si mesmo.

Para compreendermos a educação grega nessa sua característica de formar em vista do melhor idealmente considerado, precisamos olhar para um conceito anterior à *paideia* o qual é importante na sua configuração, a *areté*. O termo *paideia* surge no século V a.C. significando “criação de meninos” e nos séculos posteriores adquire o sentido elevado como exposto no parágrafo anterior. Já a *areté* remonta a tempos mais antigos, o termo mais próximo em língua portuguesa para traduzi-lo é “virtude”, considerado em sentido não moralizado, ou seja, virtude como excelência, como expressão de nobreza. Enquanto virtude humana a *areté* é para os gregos antigos expressão da nobreza cavaleiresco, aliada à conduta cortês e ao heroísmo guerreiro. Mas, em Homero a *areté*, além da excelência humana, aparece relacionada a seres não humanos, como exemplo, um cavalo cujos atributos são expressão da própria nobreza ou excelência daquilo que se entende como característica de um cavalo (Jaeger, 2003, p. 25-26), o que reforça a ideia de *areté* como aquilo que é o mais nobre, elevado, excelente. Na poesia épica de Homero, o grande representante da cultura grega primitiva, já aparece a tendência de “avaliar tudo o que acontece pelas normas mais altas e a partir de premissas universais” (Jaeger, 2003, p. 77). Como afirma Platão (*República*, 606e), Homero é o educador de toda a Grécia: o espírito da *areté* de buscar a excelência em tudo vai influenciar decisivamente a constituição da *paideia* e sua busca pela formação de um ideal elevado de homem. A transformação de um conceito para outro possui relação com a transformação da sociedade grega. A *areté* expressa os valores cavaleirescos da sociedade aristocrática, já a *paideia* expressa valores relacionados à vida na *pólis*, à vivência política na democracia, ao desenvolvimento da filosofia, elementos os quais suscitam um novo projeto de humanidade que tem em Sócrates (469/470 – 399 a.C.)

sua figura icônica. Ou seja, desde Homero com a *areté* está presente a busca pela realização humana tendo em vista a excelência, o que permanece como herança na *paideia*, mas a compreensão do que é a excelência, a finalidade do processo educativo, é transformada.

É com os Sofistas, os primeiros professores profissionais, que a palavra *paideia* foi tomada como a mais alta *areté* humana e passa a englobar um conjunto de todas as exigências ideais, físicas e espirituais no sentido de uma formação espiritual consciente. (Jaeger, 2003, p. 335). Mas é com Sócrates que atinge seu significado mais alto, quando a alma humana é reconhecida como a essência do homem. No *Primeiro Alcibíades* (Platão, 129e) quando Sócrates pergunta o que é o homem, a resposta é: o homem é sua alma e esta se serve do corpo e o comanda. O que há de mais elevado, de divino, na alma do homem está relacionado à capacidade de conhecimento e reflexão, como mostra a pergunta de Sócrates a Alcibíades: “Haverá, porventura, na alma alguma parte mais divina do que a que se relaciona com o conhecimento e a reflexão?” (Platão, *Primeiro Alcibíades*, 133c). É a capacidade de reflexão da alma humana que possibilita o “Conhece-te a ti mesmo” (Platão, *Primeiro Alcibíades*, 124b), que por sua vez, implica em conhecer a própria alma, o que leva ao reconhecimento da própria ignorância, passo decisivo para pôr em marcha a busca pela verdade. Assim, a educação é posta como um processo de aperfeiçoamento o qual implica o voltar-se para si mesmo, num movimento de interioridade para buscar a verdade. A vida virtuosa para Sócrates está relacionada a esse cuidado com a alma para desenvolver a excelência das disposições espirituais. Como a essência do homem é sua alma racional, desenvolver a humanidade no homem é desenvolver as disposições relacionadas à inteligência e à capacidade de raciocínio. Sócrates, diferentemente dos Sofistas, não entende o ato educativo como uma técnica que possui utilidade para alcançar o poder, mas a entende como o desenvolvimento de disposições as quais levam à perfeição espiritual, para assim se chegar a virtude (*areté*) pela Verdade. (Marrou, 1990, p. 100). O ideal de buscar a verdade a partir de si mesmo leva a *paideia* a seu significado pleno, como “forma interior de vida”, “existência espiritual”, “cultura” (Jaeger, 2003, p. 572). Assim a educação não pode mais ser confundida com a transmissão de certos conhecimentos úteis, estes passam a ser considerados apenas como um meio ou fase do processo educativo, enquanto o fim está relacionado à formação tendo em vista a excelência daquilo que é propriamente humano no homem, sua alma racional.

Discípulo de Sócrates, Platão (428- 348 a.C.) edificou todo o seu sistema

educacional sobre a noção fundamental de verdade que é dada pela reflexão racional. Ele assume como herança a compreensão de *paideia* fundada por Sócrates de que o cultivo do homem virtuoso está relacionado com o cuidado da alma como forma de conhecer-se a si mesmo e dar início à jornada de busca pela verdade, que está no saber compreendido racionalmente (conhecimento). De acordo com Marrou (1990, p. 110-111), é a busca pela verdade que afasta Platão do espírito utilitário dos Sofistas. Seu ideal de educação tem como meta a formação ética para que impere a harmonia estabelecida pela alma e assim possa haver justiça na *pólis*. A educação é política, por isso a obra política magistral de Platão, *A República*, é antes de tudo uma obra sobre formação humana. Há em Platão uma correlação absoluta entre a estrutura interna do homem e do Estado, nessa conformidade um homem perfeito só pode ser formado em um Estado perfeito e vice-versa. (Jaeger, 2003, p. 837). O Estado, ao mesmo tempo, é o espelho da alma do homem e o “modelador de almas” (Jaeger, 2003, p. 751), por isso o estabelecimento do horizonte da justiça implica em que o Estado seja o império da racionalidade, a exemplo da alma humana, e também, através da educação insira o homem no universo da cultura da *pólis*, onde é possível justiça. Platão (*A República*, 338c) apresenta a justiça como um alto bem, contesta a ideia utilitarista segundo a qual ela seria o simples cumprimento da lei estabelecida pelos mais fortes, para relacioná-la com a *paideia*.

É em *A República* que Platão (514a-517a) ao falar dos efeitos da educação ou da falta dela, apresenta a Alegoria da Caverna como imagem de sua *paideia*. Nessa alegoria somos retratados como prisioneiros de uma realidade de sombras, cuja “libertação” está relacionada com a convergência do olhar na direção da luz que vem de fora da caverna e com a ascensão a essa região solar. O processo educativo possibilita sair da caverna, representa um processo de “ascensão da alma à região inteligível” (*A República*, 517b), que é o domínio do cognoscível, das ideias ou formas, realidades puramente conceituais. Mas esse processo de ascensão ao inteligível não é uma tarefa técnica, nas palavras de Platão (*A República*, 518b-c), educar não é “inserir conhecimento na alma que dele carece, como inserir visão em olhos cegos”. Como todos têm em si mesmo a capacidade de conhecer, não se trata de inserir conhecimento, mas direcionar o olhar, o que faz da educação uma arte que possibilita a conversão (convergir), para despertar aquilo que já está na alma. “Não é a arte de inserir a visão na alma. Tem-se como certo que a visão já está na alma; [...] trata-se da arte de rediregir a visão (Platão, *A República*, 518d). A conversão consiste em um giro da alma em direção à luz do conhecimento para que, através de um contínuo e longo processo

seja possível libertar o homem “dos pesos de chumbo” (Platão, *A República*, 519a) dos vícios ligados à realidade transitória (devir) do mundo sensível, e assim contemplar as coisas verdadeiras, o próprio Ser. Desse modo, a *paideia* platônica funda um conceito de cultura amplo que implica em processo que perdura a vida inteira, processo centrado na força educadora do saber pelo próprio saber, independente de qualquer utilidade. (Jaeger, 2003, p. 860).

A *paideia* atinge sua mais alta significação com Sócrates e Platão. Aristóteles (384 – 323 a.C.), no âmbito da educação, retoma, sistematiza e estabelece alguns desdobramentos do pensamento deles. Na *Política* (I, 1253a3) compreende que “o homem é por natureza um animal político”, isso estabelece a necessidade de que haja uma educação para todos, uma educação pública, pois o cuidado de cada um é necessário para o bem e a felicidade de todos, ou seja, o cuidado do todo implica no cuidado de cada uma de suas partes (Aristóteles, *Política*, VIII, 1337a30). Em razão disso, a educação possui uma missão ética e política, formar o homem virtuoso, cujas virtudes visem o bem e a felicidade da comunidade política. Para essa finalidade se realizar, a educação não deve se restringir ao útil e ao necessário, como os ofícios formadores de um bom artífice, mas se estender aos ensinamentos que tornem o educando bom cidadão e bom homem. O virtuoso está relacionado com aquilo que se eleva acima do útil e do necessário e, pode se desenvolver como algo livre “a ponto de se tornar como que ‘inútil’, ou seja, satisfatório apenas para o agrado e o encantamento, isto é, por puro prazer ou por pura beleza” (Spinelli, 2017, p. 135). Por isso a educação é uma atividade fundamentalmente desinteressada, jamais redutível a seus elementos utilitários, é a atividade do homem cuja existência não está esgotada pela sina do necessário e por isso pode dispor do tempo livre para cultivar a si mesmo e aperfeiçoar-se. Aristóteles vê no tempo livre a possibilidade do ser humano tomar a si como fim em si mesmo e viver a vida de modo nobre, uma vida boa e bela: “E o tempo livre aparece que tem em si mesmo prazer, felicidade e uma vida bem aventurada” (*Política*, VIII, 1338a1). A educação voltada para aqueles que têm tempo livre é a educação liberal e o conjunto de saberes que compõem esse currículo formativo são as artes liberais. Pitágoras foi o primeiro a propor a escolaridade como uma ocupação liberal, ou seja, não restrita à capacitação dos ofícios e voltada para o cultivo desinteressado do saber. Mas foi diretamente Aristóteles e indiretamente Platão que conotou de liberal, as artes ou disciplinas que compunham o ciclo de escolaridade básica, a *egkýklios paideia*. (Spinelli, 2017, p. 162). Tal evento estabelece como espinha dorsal da pedagogia clássica a formação tendo em vista uma cultura geral. Como diz Aristóteles (*Política*, VIII, 1338b15), “a educação

não deve ter seu cuidado voltado para um único fim”, a educação a partir de uma cultura geral é fundamental para a formação integral do humano. O tempo livre dá a possibilidade de despender a vida dedicada à cultura geral, atividade desinteressada a qual visa a formação humana de acordo com sua excelência, a realização no indivíduo de um ideal universal de humanidade.

Humanitas latina

Após o declínio político da Grécia, Roma se estabeleceu como a grande força do mundo antigo. Mas a submissão política da Grécia não representou o fim de seu legado cultural, conforme o bastante conhecido argumento de Horácio, a Grécia conquistada conquistou culturalmente seu vencedor. Essa influência grega sobre Roma se estendeu por vários séculos, mas o século II a.C. é decisivo pois é quando Roma se torna uma metrópole helênica, a cidade é invadida por inúmeros gregos vindos de todo mundo helênico a ensinar gramática, retórica, filosofia, ciências, artes, literatura, o que promove um choque de ideias e, nas palavras de Besselaar (1965, p. 267), faz Roma viver a “Bossa nova” do século II. Nesse contexto surge uma atitude de tentativa de síntese entre os dois mundos, que busca harmonizar o gênio grego com as virtudes romanas (Besselaar, 1965, p. 272). Tal atitude está presente em autores como Cícero, Virgílio, Horácio, Tito Lívio, e faz florescer a *humanitas* em sua significação plena no século I a.C.

Jaeger (2003, p 14) cita dois sentidos para a palavra *humanitas*, um sentido mais vulgar e primitivo, compreendido como humanitário e um segundo, estabelecido no tempo de Varrão e Cícero cujo significado é “educação do Homem de acordo com a verdadeira forma humana, com seu autêntico ser”, ou seja, esse último sentido equivale à *paideia*. Marrou (1990, p. 159) aponta Varrão e Cícero como tradutores da palavra grega *paideia* pela expressão latina *humanitas*. Jaeger e Marrou fundam suas considerações em Aulo Gélcio que, em *Noites Áticas* (XIII, 17), identifica dois significados para *humanitas*: *philanthropia*, como um sentido mais vulgar de *humanitas*, o qual remete ao humanitário, uma espécie de benevolência diante do caráter universal da natureza humana e, *paideia*, representando o sentido mais elevado, expressão do que ele compreendia como *humanitas*. Nesse último sentido, *humanitas* é “mais ou menos aquilo que os gregos chamam de *paideia* – dizemos, quanto a nós, instrução para as boas artes”. (*Noites Áticas*, XIII, 17). As boas artes das quais fala Aulo Gélcio, as artes liberais (*artes liberales*), são o equivalente latino para *egkýklios paideia*, que na época helenística compunham as artes,

organizadas em um sistema educacional, que possibilitam a aquisição de uma cultura superior capaz fazer de uma criança um homem desenvolvido em sua plenitude e integralidade. A *egkýklios paideia*, para os latinos artes liberais, é o conjunto de artes e ciências necessárias para a realização da *paideia*, para os latinos *humanitas*. O objetivo dessa formação operada pelas artes liberais não está relacionado à transmissão de conhecimentos técnicos ou possibilitar a especialização tendo em vista a execução de uma futura profissão, como afirma Besselaar “A *paideia*, como *humanitas*, tem em vista a formação do homem enquanto homem, não considerado em função de sua futura profissão especial”. (1965, p. 278) Afirma na sequência que essa formação pressupõe um estudo desinteressado, não utilitário, em que é fundamental certa curiosidade intelectual pelo mero prazer do saber. Esse interesse desinteressado era desconhecido pelos romanos antes do contato com a cultura grega. Roma tradicionalmente era marcada pelo espírito prático e empírico, desse modo, a *humanitas* que se elabora a partir da *paideia* grega, representou uma grande novidade para os romanos; com a filosofia, a poesia, a arte, a ciência, a retórica, eles descobrem o valor do ócio, abrindo-se para as possibilidades dos estudos e atividades culturais desinteressadas. Descobrem a possibilidade de uma vida que não se esgota naquilo que possui utilidade imediata para a família e a sociedade. “Encarada assim, a *humanitas* significa para os romanos a valorização positiva do *otium*, isto é, do lazer, bem como dos estudos desinteressados e das ocupações culturais não utilitárias” (Besselaar, 1965, p. 279). No entanto, cabe destacar: isso não representou o desaparecimento da raiz romana, propensa ao prático e utilitário, mas sua harmonização com os elementos mais abstratos, especulativos e desinteressados vindos da cultura grega.

A *humanitas* romana não foi um simples processo de transposição da *paideia* grega para Roma, há um processo de síntese cultural em que a originalidade romana é preservada, principalmente através da influência de elementos arcaicos de sua educação. Em sua origem a educação romana era voltada para uma aristocracia de camponeses, diferentemente da educação grega que exaltava a *areté* do herói, a primeira educação romana representava uma iniciação na vida tradicional de caráter agrário que valorizava a natureza, a agricultura, a religiosidade ligada a terra, o costume ancestral e um estilo de vida frugal (Cambi, 1999, p. 104). Essa educação arcaica se dava na família, “aos olhos romanos, família é o meio natural em que deve crescer e formar-se a criança” (Marrou, 1990, p. 361), cabia à mãe educar a criança até os sete anos, a partir daí, a tarefa passava para o pai, considerado o verdadeiro educador. O pai era o *pater familias*, e possuía poderes de vida

e de morte sobre os filhos, ele era seu dono e artífice. A missão educativa do pai era formar um cidadão para a pátria, o *civis romanus*, por isso, a educação arcaica representava um ideal moral “feito de sacrifício, de renúncia, de devotamento total da pessoa à comunidade, ao Estado” (Marrou, 1990, p. 365), portanto, a norma suprema da virtude é o interesse da pátria. O ideal moral dessa educação exaltava virtudes campesinas ligadas à vida prática, como amor ao trabalho árduo, a frugalidade, a austeridade, tendo em vista que isso atendia aos interesses da pátria. Essas características arcaicas conferem à educação romana caráter mais prático, mais cívico, mais familiar, mais religioso do que a educação grega. A herança dessa educação arcaica vai conferir a originalidade da *humanitas* em relação à *paideia*.

Segundo Cambi (1999, p. 105), a expansão de Roma permitiu a assimilação do mundo grego e subverteu a ordem social-educativa arcaica, permitindo à educação romana desenvolver também um elemento propriamente intelectual. Os romanos incorporam o ideal grego de formação pela cultura e radicam na sua educação a *paideia* principalmente de Platão, Isócrates e Aristóteles. O grande mediador entre as duas civilizações, promovedor da mais elevada e completa síntese entre elas, é Marco Túlio Cícero (106 – 43 a.C.). “A ele, de fato, devemos a versão latina da noção de *paideia* na de *humanitas*, que sublinha ulteriormente sua universalidade e seu caráter retórico-literário” (Cambi, 1999, p. 109). Ao tratar da educação, Cícero propõe um modelo de formação retórico-literária que se dá a partir da complementariedade dos estudos de retórica e filosofia, para realizar na figura ideal do orador “aquele modelo de *humanitas* que é o escopo da educação liberal, produto da cultura desinteressada e da participação na vida pública que se exprime pelo domínio da palavra” (Cambi, 1999, p. 109). Os romanos herdaram a tradição grega de edificar a alta cultura sobre a *egkýklios paideia*, ou artes liberais, segundo um programa que justapõe as artes literárias com as disciplinas matemáticas, no entanto, em Roma preponderou a formação literária, de tal maneira que o ensino secundário praticamente se limitava ao gramático (Marrou, 1990, p. 343). Dado o primado prático da cultura latina, as matemáticas, as ciências e a filosofia com caráter apenas especulativo, de erudição pura, não eram amplamente encorajados. Mas nem por isso a *humanitas* perde a característica de estudo desinteressado, uma vez que o primado prático não se refere a uma função técnica ou produtiva da educação, e sim, ética e política. Os romanos valiam-se do ócio para se dedicarem às artes liberais, com caráter de formação geral, tendo por objetivo o desenvolvimento de sua excelência enquanto homens livres. Vale lembrar, na Roma antiga o trabalho era reservado aos escravos, cabia aos cidadãos livres a arte da política, assim, as artes

liberais não estão subordinadas a um fim produtivo, mas buscam mobilizar uma formação humanista a qual leve à excelência do homem enquanto homem e cidadão. Ou seja, essa formação está desvinculada do interesse produtivo, mas vinculada a um interesse prático ético e político.

Esse vínculo entre formação humana e um interesse prático possui raízes na educação arcaica romana, mas ganha forma como *humanitas* em Cícero. Sua síntese cultural busca a unidade entre a teoria grega e a prática romana. O senso prático da cultura romana talvez também possa explicar o porquê de Cícero ter se aproximado do pensamento de Isócrates. Cícero herda de Isócrates a compreensão de que a *paideia* visa a potência do discurso, dado o fato de ser pelo raciocínio e pela arte da palavra que o homem se distingue dos animais. Na compreensão de humanidade isocrático-ciceroniana, o homem é apresentado como um ser que “sabe falar”. (Snell, 2012, p. 258 – 259). Mas, assim como Isócrates, Cícero busca superar a concepção de oratória desenvolvida pelos Sofistas, pois os últimos dão à retórica um caráter demasiado técnico e utilitário. Inspirado em Isócrates, a quem chama de mestre da eloquência (*De Oratore*, II, 10), busca alargar o ideal de orador ao conceber sua formação a partir de uma ampla cultura, com ênfase especial na necessidade de uma sólida preparação filosófica. (Marrou, 1990, p. 437). Entende que a arte da eloquência não basta a si mesma, portanto, para Cícero (*De Oratore*, II, 5) o orador precisa de uma sabedoria universal. Por isso, Cícero (*De Oratore*, III, 143) prefere chamar o orador, que é ao mesmo tempo filósofo, de orador douto. O orador douto é aquele que atinge a perfeição em toda espécie de discurso e em todos os domínios da cultura (*De Oratore*, I, 71), para que isso possa ocorrer, deve ser instruído em todas as artes liberais. A proposição da formação do orador ideal através do domínio de todas as artes liberais faz Cícero dar à *humanitas* o sentido de *paideia*, na medida em que está propondo a educação pela cultura, a formação do homem pela imersão numa cultura geral. Essa formação através de uma cultura geral possibilitada pelas artes liberais seguiria o mesmo modelo para todos, tendo em vista ser seu objetivo não a capacitação técnica, mas a formação integral comum a todos os cidadãos livres para que possam realizar com excelência aquilo que é próprio de um homem livre, as atividades políticas.

No final da antiguidade o cristianismo promove uma transformação cultural que representou uma ruptura parcial com a tradição greco-romana clássica através da consolidação do projeto formativo da *humanitas* cristã. O cristianismo adotou o sistema da educação clássica, desde seus primórdios a educação humanística era o pressuposto da formação cristã. (Marrou, 1990, p.

489-491). Mas seus fins foram alterados pois a *humanitas* cristã se constitui a partir de elementos da *paideia* grega e da *humanitas* romana, no entanto, faz uma apropriação utilitária, os utiliza como um meio enquanto elabora novos fins relacionados à santificação do homem através da imitação de Cristo. Mantém-se a compreensão de formação como realização do ideal de perfeição humana, processo pelo qual o homem se torna mais perfectivamente homem, no entanto, na *humanitas* cristã a busca pela perfectibilidade é entendida como uma peregrinação em direção da santificação, tendo Cristo como o ideal orientador. Sob esse prisma, tanto a educação greco-romana quanto a cristã buscam realizar um modelo de perfeição humana, a diferença está em: a primeira fundamentar-se em saberes literário-filosóficos; a segunda na Bíblia. (Pirateli, 2006, p. 19-20). O principal artífice doutrinário da *humanitas* cristã é Santo Agostinho (354 – 430), que se aproximou da filosofia através de Cícero e encontrou em Platão a base para elaboração de um neoplatonismo espiritual que busca conciliar fé e razão. Seguindo os moldes platônicos, entende a educação “como uma longa e exaustiva caminhada de purificação moral e exercitação intelectual” (Melo, 2010, p. 412). Mas o ideal de homem a ser atingido não é o mesmo de Platão, o ideal desse processo formativo é Cristo, sua *humanitas* é imitação de Cristo. Também, a educação como peregrinação em direção ao ideal divino é concebida como um processo de interiorização tendo em vista ser Deus a causa do conhecimento na alma do homem. Enfim, a *humanitas* cristã é herdeira da *paideia* grega e da *humanitas* romana, mas faz uma apropriação utilitária delas na medida em que as utiliza como meio e renega seus fins. Também, em certo aspecto, subverte o humanismo clássico, pois tira a centralidade do homem e a atribui a Deus. No âmbito do currículo educacional, representou a redução da importância das artes liberais, as quais passam a ter um papel auxiliar.

***Bildung* moderna**

Bildung é o principal conceito pedagógico da modernidade, sua elaboração reflete a importância da questão educacional na Alemanha do século XVIII e início do século XIX, de modo que seu desenvolvimento é multidisciplinar, com forte presença na filosofia e na literatura. É difícil traduzir o termo para língua portuguesa sem perder a riqueza de seu sentido original, as traduções mais comuns são formação, formação cultural e formação humana. Independente da tradução escolhida, não se pode esquecer que *Bildung* significa ao mesmo tempo formação, educação e cultura, (Nicolau, 2016, p. 388), ela designa o processo pedagógico de formação pela cultura que busca realizar um ideal

de perfectibilidade humana. Segundo Jaeger (2003, p. 13) “A palavra alemã *Bildung* (formação, configuração) é a que designa de modo mais intuitivo a essência da educação no sentido grego e platônico”. Jaeger refere-se ao vínculo de herança da *Bildung* em relação à *paideia*: ambas têm como finalidade a formação do homem enquanto homem em sua integralidade; ambas concebem esse processo de formação como configuração ou modelagem de acordo com uma ideia, imagem universal ou tipo normativo humano, o que é algo fundamentalmente artístico e não técnico; ambas entendem a formação do ser humano como algo que possui um fim em si mesmo, portanto, não é adestramento ou capacitação em função de fins utilitários.

“*Bildung* representa, portanto, uma concepção de formação a qual não pode ser obtida apenas por meio da instrução, mas um processo que exige independência, liberdade, autonomia e se efetua como um autodesenvolver-se.” (Marangon & Mühl, 2019, p. 68). Não é um fazer técnico, não é produção de sujeitos de acordo com uma fôrma, é um processo artístico através do qual o sujeito pode autodesenvolver-se, do mesmo modo que um artesão forja uma obra de arte o homem forja a si mesmo como a imagem de um homem perfectível tomando como guia o universalismo do humano. Gadamer (1999), seguindo Hegel, apresenta a *Bildung* enquanto formação para a elevação à universalidade; a realização da perfectibilidade humana no homem individual supõe tomar o universal como a imagem, a forma a partir da qual se molda a si mesmo. É um processo de formação de acordo com uma forma elevada de cultura (forma universal), que se realiza como um processo de desenvolvimento espiritual (intelectual, não técnico). “É da essência universal da formação humana tornar-se um ser espiritual, no sentido universal. Quem se entrega à particularidade é inculto”. (Gadamer, 1999, p. 51). A cultura superior supõe a capacidade de abstrair o particularismo em direção ao universal, essa abertura ao universal é também manter-se aberto aos pontos de vista outros, na medida em que os outros representam um ponto de vista mais universal do que o do indivíduo particular. Assim, do mesmo modo que a *paideia*, a *Bildung* culmina em um conceito universal de humanidade.

A *Bildung* é um ideal de autoformação, é educação enquanto formação integral do humano tendo como finalidade o desenvolvimento harmônico de todas as capacidades humanas. Mas seu sentido é polissêmico, adquire diferentes nuances ao longo de seu desenvolvimento. A origem da noção de *Bildung* remonta à mística cristã medieval (Gadamer, 1999, p. 48). Coube ao Renascimento atenuar seu sentido religioso e colocar o ser humano como centro, reconhecendo no homem uma força criadora capaz de formar a si mesmo e

recriar intelectualmente o mundo. É também por meio do Renascimento que elementos da *humanitas* latina tornam-se constitutivos da *Bildung*, conforme Bombassaro (2009, p. 198-199), o caráter universal da formação, a concepção de humano como portador de valor intrínseco, a autodeterminação do indivíduo, a tolerância diante de outros modos de crer, pensar e agir, fazem parte dessa herança. A guinada humanista iniciada no Renascimento vai culminar no Iluminismo com a afirmação de uma compreensão racionalizada de mundo e em um projeto formativo centrado na autonomia do sujeito. O ideário iluminista segundo o qual é tarefa da educação formar um homem livre e autônomo, serviu de referência para a constituição da *Bildung*. No entanto, o iluminismo possui dois momentos distintos, um utilitário e outro ligado ao humanismo. Num primeiro momento o iluminismo estava ancorado estritamente no desenvolvimento de uma racionalidade funcional e científica, vigora nesse momento a máxima do pensamento de Francis Bacon, segundo a qual o saber é um meio para conquistar poder sobre a natureza, de modo que “ciência e poder do homem coincidem” (Bacon, 2000, p.33). Num segundo momento há a elaboração de uma ideia de razão não restrita a sua esfera científica e instrumental, da qual decorre uma compreensão de formação à qual a *Bildung* está vinculada. O primeiro filósofo iluminista a perceber os limites da racionalidade exclusivamente científica foi o francês Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). O filósofo francês se contrapõe ao reducionismo cientificista, pois considera que a razão possui também uma função prática relacionada à moral. A liberdade moral torna o homem senhor de si mesmo e permite que haja uma República na qual impera a justiça, portanto, como supõe a capacidade de cada um dar a si a própria lei, a maioria do homem não é apenas uma questão de conhecimento sobre a realidade natural, mas principalmente um empreendimento moral, daí Immanuel Kant (1724-1804) tê-lo considerado o “Newton da moral”. Alinhada a essa compreensão ampliada de razão, Rousseau entende a educação como um processo de formação humana cujo fim é a formação do homem enquanto homem e não de um especialista em determinado saber técnico. “Ao sair de minhas mãos, concordo que não será nem magistrado, nem soldado, nem padre; será homem, em primeiro lugar; tudo o que um homem deve ser, ele será capaz de ser.” (Rousseau, 2014, p. 14-15). Ou seja, a educação é a formação do homem de modo a realizar perfectivamente suas potencialidades humanas. A capacidade humana por excelência é a perfectibilidade, capacidade de aperfeiçoar-se, é ela que permite o desenvolvimento de todas as demais capacidades humanas. Enfim, Rousseau é o grande precursor da *Bildung*: com seu *Emílio* é o iniciador do *Bildungsroman* (romance de formação) o qual tem Goethe como grande referência, promoveu uma “Revolução Copernicana”

em educação ao colocar a criança como o centro do processo pedagógico, afirmou a educação como formação integral do homem e não um amontoado de conhecimentos a serem transmitidos. Entretanto sua maior influência sobre a *Bildung* se deu através do impacto que sua contestação da racionalidade utilitarista do primeiro iluminismo teve no pensamento de Kant.

Immanuel Kant se alinha à Rousseau ao defender que o esclarecimento não é apenas uma questão de conhecimento, é principalmente uma questão do âmbito da prática. Apresenta o esclarecimento (*Aufklärung*) como a “saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado” (Kant, 2005, p. 61). Por menoridade entende “a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo.” (2005, p. 61). A saída da menoridade exige decisão e coragem para pensar por si mesmo, “*Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso de seu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento” (2005, p. 61-62). O sujeito racional encontra em si tudo o que é preciso para abandonar a menoridade e trilhar o caminho da maioridade, isso só depende da decisão de pensar por si mesmo, ousar saber. Segundo Dalbosco (2011, p. 93) o *Sapere aude* (ousar saber) é o ponto alto da *Bildung* moderna, representa a decisão de assumir o dever de pensar por si mesmo e põe a autoformação como o caminho que leva à maioridade. Desse modo, a educação enquanto formação humana não deve se ater apenas ao conhecimento, tendo em vista que o esclarecimento está relacionado principalmente com o pensamento, o pensar por si mesmo. A estreita relação entre *Bildung* e pensar por si mesmo possui raízes na “Revolução Copernicana” de Kant através da qual realizou um giro epistemológico que, ao mesmo tempo, limita o conhecimento ao âmbito da realidade natural e funda uma concepção ampliada de razão que atribui a ela uma função prática, típica do âmbito do pensamento.

É possível ao ser humano pensar por si mesmo pois sua razão pode dar si a própria lei, em outras palavras, a razão pura também é prática e possui princípios formais que valem como imperativos e podem orientar a vontade. Todo sujeito racional pode orientar sua ação pela lei geral que a razão estabelece a si mesma (imperativo categórico), através de um exercício reflexivo que consiste em verificar se a máxima que orienta a ação individual pode ser ao mesmo tempo universalizada. Por isso, para Kant, a educação deve acostumar o homem a submeter-se aos preceitos da razão, para aprender a obedecer à lei geral em si, lei que, enquanto racional, ele dá a si mesmo. Kant entende o homem como participante do mundo sensível e inteligível, por isso a primeira parte da educação é negativa, através da disciplina busca conter a animalidade (caráter sensível), para que a humanidade possa se realizar

perfectivamente, prevalecendo o caráter inteligível do homem. Na obra *Sobre a Pedagogia*, Kant (2018, p. 9) apresenta a disciplina como parte negativa da educação que transforma a animalidade em humanidade, ou seja, preserva o homem para que seus impulsos animais não o desviem da destinação da humanidade, enquanto a instrução é a parte positiva.

Kant concebe a educação como um processo de aperfeiçoamento do homem tendo como finalidade a realização da ideia de humanidade, o que não é tarefa para um homem ou uma geração, mas para muitas gerações (Kant, 2018, p. 14). Também, entende esse processo de formação que visa a humanidade em sua destinação integral, como uma tarefa moral. A grande tarefa do homem é tornar-se melhor, cultiva-se, produzir em si a moralidade. (Kant, 2018, p. 14-15). A boa educação ensina o sujeito a obedecer à lei geral que a razão dá a si mesma. “A causa do mal é somente o não submeter a natureza a regras”(Kant, 2018, p. 17). Portanto, a grande tarefa moral da educação para Kant, é ensinar o sujeito a obedecer à lei geral em si, essa é a regra fundante do pensar por si mesmo e possibilita a autoformação que leva à maioridade. Na *Bildung* kantiana o ideal universal para a autoformação do sujeito é fornecido por ele mesmo, portanto, expressão de autonomia, na medida em que se desenvolve como um processo moral, no qual ele aprende a obedecer aos mandamentos universais da própria razão. A natureza racional é o que há no homem de tipicamente humano, só ela existe como fim em si mesmo, portanto, é a fonte da dignidade humana. Assim a pedagogia kantiana atribui ao homem a mais alta dignidade, sua primeira tarefa é formar o homem que deve ser tomado sempre como fim e nunca como meio, o que rechaça qualquer reducionismo utilitarista em educação.

A *Bildung* também é o tema pedagógico central do neo-humanismo alemão que congrega intelectuais como Humboldt (1767-1835), Friedrich Schiller (1759-1805) e Wolfgang Goethe (1749-1832). Para eles, *Bildung* “[...] aponta na direção de um ideal de homem integral, capaz de conciliar dentro de si sensibilidade e razão, de desenvolver a si próprio em plena liberdade interior e de organizar-se mediante uma viva relação com a cultura, como personalidade harmônica”. (Cambi, 1999, p. 420). Humboldt vislumbrava um sistema de ensino geral que se caracterizava pelo cultivo livre e desinteressado da ciência e do pensamento como condição para a formação intelectual e moral. Já Schiller e Goethe identificam na arte um comportamento universalmente humano capaz de conduzir à harmonia e ao equilíbrio cuja referência é a cultura clássica da antiguidade grega.

Na segunda metade do século XIX, Friedrich Nietzsche (1844-1900) desenvolve um conceito trágico de *Bildung*, radicaliza a autonomia em sentido estético, ela torna-se um ideal artístico de aperfeiçoamento da pessoa, não está mais relacionado com a obediência à lei universal, a qual o sujeito dá a si mesmo, mas com a capacidade de afirmação da vontade de poder. Seu pensamento põe sob suspeita o ideal de autoformação fundado no primado moral do sujeito racional e, ao mesmo tempo, elabora uma compreensão de autoformação em que o ser humano é entendido como o artífice que faz a si mesmo na concretude do plano trágico da imanência. Nietzsche preserva a ideia de *Bildung* como cultivo de si presente no neo-humanismo, mas esse cultivo não tem mais um sentido teleológico, não supõe mais a realização de uma ideia universal de humanidade. Assim, a *Bildung* passa a ter um sentido de abertura, o homem é algo que está sempre por se fazer, não há um ideal humano a ser realizado. Nietzsche rompe parcialmente com o entendimento de *Bildung* anterior a ele por não pensar a autoformação como elevação à universalidade, mas mesmo nele, a educação não se confunde com seus elementos utilitários, *Bildung* continua tendo o caráter de formação geral do humano, apenas muda a concepção do que é o humano, pois não toma a humanidade como algo intemporal e absoluto.

Considerações finais

A tradição literária filosófico-pedagógica ocidental nos legou três grandes sistemas teóricos sobre educação, a *paideia* grega, a *humanitas* latina e a *Bildung* alemã. É comum a eles o entendimento da educação ser processo de formação integral do ser humano, ou seja, fundamentalmente a educação deve ater-se a formação do homem enquanto homem, assim, não pode ser reduzida à capacitação ou instrução para certos conhecimentos úteis em sentido econômico. Compreendem como a grande finalidade da educação desenvolver o mais perfectivamente possível a humanidade no homem, sua meta é o humano tomado como fim em si mesmo. Os conhecimentos e habilidades necessários para a reprodução material da vida humana fazem parte da educação, mas não podem ser confundidos com ela, também, devem ser compreendidos como meios e nunca tomados como fins. O utilitarismo em educação ao reduzir o útil à esfera econômica, justamente inverte a relação entre fins e meios, fazendo do meio o fim, enquanto o fim, a humanidade, é instrumentalizada. A tradição filosófico-pedagógica, a qual nos referimos nesse artigo, traz como finalidade da educação a formação de um homem que é fim em si mesmo, portanto, pressupõe uma compreensão de utilidade

mais universal do que uma ideia de útil atrelada à esfera econômica. Por isso, o estudo e reflexão sobre a *paideia*, a *humanitas* e a *Bildung* são imprescindíveis no contexto contemporâneo como forma de alavancarmos um debate público tematizador das investidas do mercado sobre a educação para estreitá-la ao que é útil sob o ponto de vista econômico.

Referências

- Aristóteles (2019). *Política*. São Paulo: Edipro.
- Bacon, F. (2000). *Novum Organum. Os pensadores*. São Paulo: Nova Cultural.
- Besselaar, J. (1965). Humanitas Romana. *Revista de História da USP*. p, 265 – 286.
- Bombassaro, L. (2009). *Paideia e humanitas enquanto raízes do projeto formativo iluminista*. Sobre Filosofia e Educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo.
- Cambi, F. (1999). *História da Pedagogia*. São Paulo: Editora UNESP.
- Cícero, M. (2009). *De oratore*. A invenção do Orador de Cícero: um estudo à luz de Ad Familiares I, 9, 23, 2009. São Paulo: Tese (Doutorado em Letras Clássicas) – Universidade de São Paulo.
- Dalbosco, C. (2011). *Kant & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Gadamer, H. (1999). *Verdade e Método: traços fundamentais de uma*

hermenêutica filosófica. Petrópolis: Vozes.

Gélio, A. (2010). *Noites Áticas*. Londrina: Eduel.

Jaeger, W. (2003). *Paideia: a formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes.

Kant, I. (2005). *Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?* Textos Seletos. Petrópolis: Vozes.

Kant, I. (2018). *Sobre a Pedagogia*. Lisboa: Edições 70.

Lenoir, Y. (2016). O utilitarismo de assalto às ciências da educação. *Educar em Revista, Curitiba*, p. 159-168.

Marrou, H. (1990). *História da educação na antiguidade*. São Paulo: EPU.

Melo, J. (2010). Santo Agostinho e a educação como um fenômeno divino. *Revista Educação e Filosofia, Uberlândia*, p, 409-434.

Marangon, M, & Mühl, E. (2019). *Bildung em Goethe: a atualidade de um legado para a formação humana*. Formação humana (Bildung): despedida ou renascimento? São Paulo: Cortez.

Nicolau, M. (2016). Formação, educação e cultura: reflexões sobre o ideal de formação cultural [bildung] na elaboração do sistema educacional alemão. *Conjectura: Filosofia e Educação, Caxias do Sul*, p, 385-405.

Nussbaum, M. (2015). *Sem fins lucrativos: Por que a democracia precisa das humanidades*. São Paulo: WMF Martins Fontes.

Ordine, N. (2016). *A utilidade do inútil: um manifesto*. Rio de Janeiro: Zahar.

Pirateli, M. (2006). *A humanitas em Santo Agostinho, ou como santificar o homem nas ruínas do Império Romano*. (Dissertação). Maringá: Universidade Estadual de Maringá.

Platão. (2015). *Primeiro Alcibíades*. Belém: Ed.ufpa.

Platão. (2019). *A República*. São Paulo: Edipro.

Rousseau, J. (2014). *Emílio ou da Educação*. São Paulo: Martins Fontes.

Severino, A. (2006). A busca do sentido na formação humana: Tarefa da filosofia da educação. *Educação e Pesquisa*, p, 619 - 634.

Snell, B. (2012). *A cultura grega e a origem do pensamento europeu*. São Paulo: Perspectiva.

Spinelli, M. (2017). *Ética e política: a edificação do ethos cívico da paideia grega*. São Paulo: Edições Loyola.



El aula en el vilo de la mirada fenomenológica

Carlos Valerio Echavarría Grajales
Universidad de la Salle, Bogotá
caechavarría@unisalle.edu.co

 <https://orcid.org/0000-0002-7824-6567>

Licenciado en educación con énfasis en ciencias religiosas de la Universidad Católica de Manizales; Magister en Desarrollo Educativo y Social del CINDE y Universidad de Manizales; Postdoctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Actualmente es profesor asociado y Director del doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de la Salle. Le interesa reflexionar sobre la educación, la escuela y el maestro como posibilidades de transformación social y cultural; la educación rural y la construcción de la paz.

José Hoover Vanegas-García
Universidad Autónoma de Manizales
hovg@autonoma.edu.co

 <http://orcid.org/0000-0002-1424-7990>

Licenciado en Filosofía y Letras y Magister en Filosofía de la Universidad de Caldas; Doctor en Filosofía de la Universidad Pontificia Bolivariana; investigador de grupos avalados por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación en Colombia, tales como: ética y política y cuerpo y movimiento. Actualmente es docente titular y director de la línea de desarrollo de la conciencia del Doctorado en Ciencias Cognitivas de la Universidad Autónoma de Manizales. Le interesa reflexionar la fenomenología de la experiencia.

Lizeth Lorena González-Meléndez
Universidad de la Salle, Bogotá
ligonzalez58@unisalle.edu.co

 <http://orcid.org/0000-0002-0950-0314>

Profesional en Ciencias Políticas, Gobierno y Relaciones Internacionales –Universidad Autónoma de Manizales; estudiante de maestría en planificación y Gestión del Territorio – Universidad de La Salle; actualmente es investigadora del grupo avalado por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación en Colombia: educación ciudadana, ética y política para la construcción de paz. Le interesa reflexionar la educación y la formación docente en los territorios rurales.

Resumen - Resumo - Abstract

La observación es consustancial a la educación. Esta actitud investigativa, atenta y vigilante del acontecimiento pedagógico permite que los maestros y las maestras de contextos rurales reflexionen, sistemática y situadamente, el sentido de su quehacer en un aula. En consecuencia, este artículo reflexiona sobre los fundamentos epistemológicos de la observación en el aula. Desmarcándola de la dicotomía –presencial-virtual– para comprenderla mejor como espacio relacional itinerante, de humanización y poética. La motivación final es brindar claves para la formación docente en temas relevantes como la ética, la política y la construcción de paz a propósito de adoptar una “mirada fenomenológica” como posibilidad de comprender la observación en el aula más allá de la mera función del cuerpo orgánico, como el acto de impresionarse por la condición humana. Entre tanto, se arriesga una pedagogía de la mirada en la cual enseñar a mirar sea equivalente a enseñar a pensar, imaginar y transformar otras formas de existencia posibles.

A observação é inerente à educação. Esta atitude investigativa, atenta e vigilante do acontecimento pedagógico permite aos professores de contextos rurais refletir, de forma sistemática e situacional, o significado do seu trabalho em sala de aula. Consequentemente, este artigo reflete sobre os fundamentos epistemológicos da observação de sala de aula. Desmarcando-o da dicotomia –presencial-virtual– para melhor compreendê-lo como um espaço relacional itinerante, de humanização e poética. A motivação final é fornecer subsídios para a formação de professores em temas relevantes como ética, política e construção da paz, a fim de estimular a análise da realidade para aprender a se posicionar nela. Conclui com a necessidade de se adotar um “olhar fenomenológico” como possibilidade de compreender a observação em sala de aula para além da mera função do corpo orgânico, como o ato de ser impressionado pela condição humana. Enquanto isso, corre-se o risco de uma pedagogia do olhar em que ensinar a olhar equivale a ensinar a pensar, imaginar e transformar outras formas possíveis de existência.

Observation is inherent to education. This investigative, attentive, and vigilant attitude of the pedagogical event allows teachers from rural contexts to reflect, systematically and situationally, the meaning of their work in a classroom. Consequently, this article reflects on the epistemological foundations of classroom observation. Unmarking it from the dichotomy –presence-virtual– to better understand it as an itinerant relational space, of humanization and poetics. The final motivation is to provide keys for teacher training in relevant topics such as ethics, politics, and peace building to encourage the analysis of reality to learn to position oneself in it. It concludes with the need to adopt a “phenomenological gaze” as a possibility of understanding classroom observation beyond the mere function of the organic body, such as the act of being impressed by the human condition. Meanwhile, a pedagogy of the gaze is at risk in which teaching to look is equivalent to teaching to think, imagine and transform other possible forms of existence.

Palabras Clave: Educación, pedagogía, fenomenología, observación, aula, formación docente.

Palavras-chave: Educação, pedagogia, fenomenologia, observação, sala de aula, formação de professores.

Keywords: Education, pedagogy, phenomenology, observation, classroom, teacher training.

Recibido: 24/04/2021

Aceptado: 24/08/2021

Para citar este artículo:

Echavarría Grajales, C., Vanegas-García, J. & González-Meléndez, L. (2021). El aula en el vilo de la mirada fenomenológica. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 8(16). 217-241.

El aula en el vilo de la mirada fenomenológica

Horizonte de reflexión

Para reflexionar el aula¹ en vilo de la mirada fenomenológica² vale la pena exponer primero lo que se está comprendiendo por “aula”. Esta se retoma como un espacio social y culturalmente construido en el que media una relación de enseñanza, y más que eso, en el que transcurre la existencia de aquellos que tienen el deseo de formarse. Sobre este aspecto vale la pena traer a Lefebvre (1991, como se citó en Nespor, 1994) cuando subraya el espacio como producto social en el que se moviliza el poder, pero también el pensamiento crítico y la acción transformadora. Bajo esta trayectoria, puede argumentarse que el aula no son cuatro paredes bien pintadas, sino la intención ética y política de los sujetos –capaces de significado, de producir sentidos del ser y la libertad, de forma situada y contextualizada. Para algunos autores el aula es el espacio y dentro de este “el lugar educativo en el que las categorías humanas se interrelacionan” (Echavarría, Vanegas, González & Bernal, 2020, p.26).

El aula es aula en tanto intención de querer saber y aprender de la mirada humana. Ahora bien, habría que reconocer que si bien la pandemia por Covid-19 puso sobre la mesa la tensión entre el aula presencial y el aula virtual, cuestionó sobre todo el significado ético y político de la práctica pedagógica. El quehacer docente, en tiempos de excepcionalidad, empezó con el debate de los medios educativos para cubrir el servicio público en diversas poblaciones; no obstante, terminó cuestionándose los auténticos fines de la educación en territorios desiguales e inequitativos. Así, mientras la gran mayoría de los maestros y de maestras urbanos se conectaban por internet para dictar clase, un buen número de ellos, en territorios rurales, caminaba largos senderos para entregar guías puerta a puerta. Ejemplo del que necesariamente subyace una idea de aula itinerante, dinámica, polifónica y hasta poética.

¹ Las referencias al aula en este trabajo, hacen referencia al escenario presencial de encuentro entre aprendices y maestros, pensar en el aula virtual significa pensar en otras maneras de compartir otras formas de aula.

² Cuando pensamos en la mirada desde una postura fenomenológica, estamos pensando en general en todas las maneras que tienen los seres humanos de acceder a la información del mundo, no solo por los ojos, sino por todos los sentidos.

Sea como sea, el aula como espacio construido y hasta producido siempre es observada. La afinación de los sentidos, la detección de la mirada son elementos fundantes de la esencia de la educación. El diseño del aula es para ser visto, mejor dicho: para que estudiantes y profesores se desdoble en lo visto, se instalen en ella, moren y la habiten. La observación implica que quien observa salga de sí mismo y se instale en lo observado. Algo así como *invisibilizarse* para ser en lo otro; de cierta forma en el aula, en lo observado: “la visión no es cierto modo de pensamiento o presencia a sí mismo: es el medio que me es dado para estar ausente de mi mismo, asistir desde adentro a la fisión del Ser” (Merleau-Ponty, 1964, p. 60-61). El tablero, las carteleras, el cuaderno, el lápiz, la silla, la pantalla, la mesa, el zapato buscan la mirada en el aula. La silla encierra el cuerpo de los y las estudiantes, cuando no del profesor, la danza del movimiento en el aula está acompañada con la observación.

Metafóricamente, abrir los ojos es quitar el velo del mundo, cerrarlos es aniquilar lo visto, guillotinar la realidad para la subjetividad. El mundo, de alguna manera, se cincela en la mirada como expresión de los órganos visuales, si bien es cierto, ellos no dicen nada a la conciencia humana, habitan silenciosos, como testigos mudos al espectáculo que le presenta el sujeto cuando abre los ojos. “Mediante el movimiento de mis ojos me apodero de todas las cosas y, ya solo con abrirlos, un espectáculo visual se manifiesta ante mí” (Henry, 2007, p. 122) ¡Abra los ojos! Es una expresión de la vida cotidiana que resuena en la persona que no ve lo que otro. Esto significa que no todos ven lo mismo. No es gratuito, etimológicamente hablando, que el término mirar, en latín *mirari* este asociado a los términos *miror*, *miraris*, *miratus* que se traduce al español como asombro, admiración, maravilla o *miráculum* –que además se entiende como milagro.

La sensación de abrirse al mundo no es solo una actividad mecánica en el pensamiento por medio de la mirada, también son las sensaciones que ellos producen en la subjetividad. Lo visto activa de una manera directa las afecciones, sensaciones y en general los pensamientos, especialmente sobre eso que se hace presente a la conciencia humana. En consecuencia, no es posible el ver carente de pensamiento, como afirma Merleau-Ponty: “No hay visión sin pensamiento; pero no basta pensar para ver: la visión es un pensamiento condicionado, nace “en ocasión” de lo que sucede en el cuerpo, es excitada a pensar por él” (1964, p. 39).

En griego clásico también hay unas pistas que enriquecen la noción de mirar,

no como simplificación limitada del acto de observar, sino como síntesis metafórica del acto de conocer. Expresiones como *teoreo* que viene del verbo *teorein* y *theoros* que traduce espectador y *theoteros* que tiene la misma raíz que *teoreo*, el cual significa para los griegos algo divino, propio de los dioses. De esta misma raíz viene la palabra *teoría*. Su significado así lo revela, puesto que para mirar hay que tomar distancia, hay que alejarse de lo mirado. La cercanía obstaculiza el acto de mirar, pues se necesita la distancia, para poder teorizar. “Las ideas son también en Platón “morfe”, forma. El término “teoría” viene del verbo “*theorein*”, la forma suprema, contemplar (Zambrano, 2007, p. 56).

Por otro lado, el término latino *videre*, que se traduce como ver, también tiene en sus raíces en el verbo indoeuropeo *weid* que se traduce como *eidōs*. Este término es, precisamente, el que se traduce al español como *idea*, como la apariencia o la anatomía del mundo transpuesta en el pensamiento o, si se quiere, *fainomenon* —el fenómeno: “En el ver se exterioriza un pensamiento, el ver no es ingenuo, solo vemos lo que queremos ver, lo que de alguna forma se ha anclado en el ser” (Vanegas, 2005, p. 78). Así las cosas, la manera de construir las formas del mundo para la intersubjetividad. Esto es: la manera de ver y de mirar en el aula de clase, sobre todo en la ruralidad, es el tema que nos ocupa en las páginas que siguen, divididas en cinco momentos.

La mirada individualiza

Las cosas se instalan en los sujetos, después de las sensaciones, en forma de impresiones. De algún modo la forma del mundo se duplica, por lo que está fuera de los sentidos y lo que se atrapa con ellos; los seres humanos viven con lo segundo, así lo primero deje de existir o deje de ser percibido. Ahora bien, este registro de imágenes tiene varias características. Primero, se da por esbozos o escorzos como se dice en fenomenología: “Ya la simple forma espacial de la cosa física solo puede darse, en principio, en meros “escorzos” visibles por un solo lado” (Husserl, 1949, p. 21). Esto significa que no es posible acceder a la totalidad de la realidad con una sensación. El mundo aparece a la sensación por partes, fragmentado. Es solo en el pensamiento o en la conciencia donde cobra forma lo visto; es en la conciencia en donde se vuelven a armar las imágenes del mundo. Esta es precisamente una de las labores de la conciencia: darle forma al mundo y, por tanto, darle sentido: “La conciencia es conciencia de este acto que es un adelantamiento de la realidad” (Vanegas, 2001, p. 22). Bajo este panorama, en un aula de clase no

hay una sola mirada, hay muchas miradas, pues cada estudiante construye su imagen del mundo; lo mismo que el profesor, “la geografía emocional de la distancia política pone en riesgo el entendimiento emocional dentro del aula...” (Henao, Vanegas & Marín, 2017, p. 461). Bajo este encuadre, el aula es un escenario de controversia en donde los acuerdos o las imposiciones de poder son emergentes y necesarias. El aula de clase es un escenario político y ético, ya que es fuente de fuerzas encontradas, miradas y pensamientos diferentes.

Segundo, es cierto que el mundo se brinda a la mirada por partes y el sujeto sabe de la totalidad de las formas del mundo, entonces cada esbozo que llega a la conciencia es un indicio de otros esbozos. Lo visible lanza al ser humano a lo invisible, existente y escondido detrás de lo visible. Esta forma que tiene la mirada de pre-ver de un esbozo a otro y de este a otro y así sucesivamente, es algo que se le llama horizonte. Tal y como lo defiende Husserl (1991): “Todo “fundamento” alcanzado remite de hecho de nuevo a otro fundamento, todo horizonte abierto despierta nuevos horizontes, y, sin embargo, el todo infinito en su infinitud de fluyente movimiento está orientado a la unidad de sentido” (p. 179). Precisamente el mundo no está hecho solamente de la materia que perciben los sentidos, sino, y con mucha fuerza, la materia que se intuye detrás de la materia perceptiva. El mundo no son los objetos, sino aquellas significaciones y sentidos a que ellos lanzan a los sujetos. Esta es la tercera característica de la observación fenomenológica, el mundo existe dado a los seres humanos, pero no como escenario directo de la observación, sino como campo o mejor como fondo de lo mirado; el mundo es previo a cualquier mirada, a cualquier acción.

Esto significa que el mundo no se ve, se prevé, en tanto que no solo se tiene al frente de la mirada, sino que se presupone en términos de una *remitencia*, este “enviar a”, “dirigirse a”. Se trata del movimiento al que están expuestos los sujetos observadores de realidades. Se mira un objeto siempre “en relación con” porque “si miramos una cosa la miramos necesariamente en algún respecto. Estamos dirigidos a una “nota” que viene especialmente a la captación como momento particular del sentido” (Husserl, 1997, p. 49). Ahora bien, estar “dirigido a”, es estar consciente de que lo mirado arroja al sujeto que mira a horizontes infinitos y esto solo se puede dar en forma de reflexión; esta es la cuarta característica. Una cosa es ver y otra es pensar en lo visto o pensar en el ver, como lo afirma Husserl (1982) “ver un fenómeno de rojo (...) puedo meramente hablar de él sin verlo, así también puedo hablar sobre el ver el rojo y puedo ver el rojo y (...) captar visualmente el propio ver el rojo” (p.

75). Esta característica humana es uno de los fundamentos de la educación, puesto que su papel es enseñar a pensar y a reflexionar. Si fuera por traer al presente la imagen de un objeto, los seres humanos serían iguales a un ordenador; en contraste, en la educación se supone que los seres humanos: niños, niñas, adolescentes, jóvenes, adultos, tienen la potencia de ver o de tener cualquier otra sensación, pero en todo caso de pensar y reflexionar lo que ven. En este sentido, “la realidad humana es educación. El hombre, en tanto que ser biológicamente carente o no terminado, es una “tarea para sí mismo” (Mèlich, 1993, p. 52). Esto significa que los seres humanos no nacen siendo lo que van a ser, por el contrario, se nace con la posibilidad de ser siempre otro, siempre en perspectiva; si no fuera así, la educación no tendría sentido, tal como afirma Zambrano:

La educación, el que haya de haberla que el hombre es un ser nacido en modo inacabado, imperfecto, más necesitado de ir logrando una cierta perfección y capaz desde luego de lograrlo, aunque sea con la relatividad propia de todas las cosas humanas. Pues que si el hombre naciese como los demás seres vivientes que con él que comparten este planeta, siendo ya lo que tiene que ser sin más que ir creciendo, desarrollándose por obra y gracia de la madre naturaleza, la educación no sería ni necesaria ni posible (Zambrano, 2007, p. 150).

Bajo estas circunstancias, la observación es una de las maneras que tienen los seres humanos de acceder a la realidad, de asomarse a lo otro, de poder ver el lado de allá de la subjetividad. “Frente al cambio de posición de la mirada y la seducción del lenguaje, se trata de hacer justicia a las cosas mismas. La resistencia, que con esto se debe superar, proviene y proviene hasta hoy desde diferentes direcciones” (Waldenfels, 2017, p. 411). Saber de lo otro, de la realidad física que atormenta a los seres humanos y que se hace mundo en la donación de ella misma a los sentidos.

Quinto, la naturaleza de los seres vivos los ha despedazado, los ha despresado. Quizás como consecuencia de la separación –entre la vida y su condición natural–. Pareciera que por medio de los sentidos los seres vivos buscan la completud y la integración con su origen. Debido a esto buscan atrapar lo que existe por medio de las sensaciones, de la información que brindan los sentidos. En el caso de los seres humanos, ellos siempre están al acecho de lo que le falta para ser. En la naturaleza humana está la incompletud. Lo que explica porqué la educación cobra tanto valor, en función de que es la estrategia para llenar, para complementar a los seres humanos de lo que les

hace falta para ser. Estos horizontes se traducen en pensamiento y reflexión. Es decir, “esfuerzo sublime del «logos» en el hombre para elevar una vida contingente, aparentemente abandonada a la fatalidad y entregada al aniquilamiento, la sublime condición de una vida soberana que coincide totalmente con lo que ocupa el centro de la manifestación” (Ladrière, 1977, p. 27).

Después de todo, el pensamiento que resuena en la conciencia humana no se queda solo aquí. Se eleva a las máximas categorías cognitivas que se despojan de lo individual y planean por lo abstracto, por lo universal, por las esencias. Esta es la sexta característica. Estamos hablando específicamente de matemáticas, geometría, entre otras, las cuales trabajan con objetos abstractos. Uno de los temas complejos es pensar en la sensación o los sentidos que nos posibilitan observar el juicio $3+2=5$, o defender la existencia en el mundo físico de un triángulo rectángulo. Tanto la matemática como la geometría están determinados por objetos abstractos y por ende universales. Heidegger hace una interpretación en el libro “*La pregunta por la cosa*”, en donde relaciona etimológicamente la matemática con la enseñanza y el aprendizaje. Lo que se aprende es lo que determina la cosa, y esto se llama para los griegos *matemáta*, que se traduce como lo que se puede aprender; pero Heidegger también *des-oculta* el término griego *mantanen* que se traduce como lo que se puede enseñar, y de aquí surge el concepto *matesis* que entendemos como la enseñanza. En este sentido, la matemática (no los números que es la forma como nosotros expresamos la matemática, sino lo que está, por decirlo de alguna forma, detrás de la numeración –la numerosidad) determina los aspectos de las cosas. Es lo determinable del mundo que en sentido estricto no está en el mundo sino en pensamientos, como objetos universales, abstractos, como determinantes de las cosas, como esencias.

De la mirada a los horizontes, de estos a las teorías y de estas a las esencias. En blanco y negro, de las características empíricas de una mesa roja a las teorías del material y del color y de esto a la reflexión sobre la meseidad y la rojez. El proceso de aprendizaje ratifica lo aprendido en el acto de enseñar: “El verdadero maestro se diferencia del alumno únicamente porque puede aprender mejor, y porque quiere aprender con más propiedad. En todo enseñar quien más aprende es el que enseña” (Heidegger, 1964, p. 74). Enseñar siempre implica que el maestro o la maestra dan, es un donar sin interés, pues en últimas lo que se brinda en el acto de dar ya está impreso en quien lo aprende. Mejor lo dice Heidegger (1964) “Enseñar es un dar, un ofrecer; pero en el enseñar no se ofrece lo aprendible, sino que se da al alumno solamente la indicación de tomar para sí lo que ya tiene” (p. 74).

La mirada: luz natural del aula

El aula es la reconstrucción en miniatura del mundo. La epifanía que brota de la impotencia de los seres humanos frente a la amplitud del universo; frente a la infinitud de los horizontes, frente a la imposibilidad de dominar el territorio abierto a la mirada. Por eso se construyen límites que estén bajo el control de los maestros, bajo su dominio y bajo su poder. No en vano, las tarimas tradicionales desde donde una persona demostraba todo su esplendor corporal como manifestación de su fuerza y control del aula. La mirada del maestro y de la maestra se supone que debía abarcar la totalidad del aula. “Así como la mano, los ojos representan otra dimensión del actuar corporal y de la experiencia educativa, ya no como una visión universal, sino como una mirada que se detiene para responder ante el sufrimiento del otro” (Jaramillo & Restrepo 2018, p. 33). La palabra se silencia para que la mirada comunique. La mirada dice en sí misma, la mirada al mirar vigila lo mirado, cubre de un manto de misterio lo observado. El aula es tal porque es mirada, la mirada es un ingrediente decisivo en la noción de aula.

La mirada del aula es especial, humaniza y hasta politiza el espacio. Es una mirada que crea el aula con sus connotaciones gnoseológicas y axiológicas. No solamente no es un sitio cualquiera, sino que amerita crearse. “Una creación que es parte de la creación propiamente humana que antes que en obras de arte y de pensamiento consiste en una sociedad donde tales obras puedan nacer y vivir. Un espacio pues, diríamos, poético” (Zambrano, 2007, p. 69). Lo estético es lo más próximo al corazón de los sujetos que significan el aula, puesto que el ser no media con meros lenguajes lógicos o explicativos, sino con experiencias directas de la vida: el dolor, alegría, la tristeza, la angustia, el sufrimiento, hacen del aula, un lugar de *poiesis*. Un lugar en donde la producción brota del alma, como esfuerzo del corazón y no de la manipulación, por ello el espacio no determina el aula, ésta está troquelada por la dedicación y el esfuerzo humano:

Los grandes genios de la Ciencia —y no sólo de las Físico Matemáticas sino de todas las demás— las legiones de sabios, de estudiosos, de investigadores, de maestros que las transmiten a las nuevas generaciones sirven también desinteresadamente: es la pasión de conocer la realidad lo que les ha movido. Y así es fácil concluir que no dispondríamos de la energía eléctrica, por ejemplo, si muchos seres no hubieran consumido su vida en un aula o en algo que hacía sus veces y que ha podido ser, que ha sido en ocasiones una buhardilla, una habitación húmeda y fría

donde su extraño habitante pasaba el tiempo sin hacer nada (Zambrano, 2007, p. 173).

Lo que denominamos aula como espacio social construido es el centro de la vida de los aprendices educativos. Por eso es que el paso del hogar al aula –abierta y socializadora– lleva impreso un desprendimiento, pero también una novedad. Es una mirada de pavor, pero también de maravilla. “Así, más allá de todos los valores positivos de protección, en la casa natal se establecen valores de sueño, últimos valores que permanecen cuando la casa ya no existe” (Bachelard, 2000, p. 37). La llegada al aula tiene muchas miradas, entre placenteras y desagradables, y no solo estas, los seres humanos no tienen un lugar natural, el sitio original traslada su mirada cada vez a nuevos lugares. El aula es un centro que tatúa la piel del alma, sobre todo de los estudiantes, como lo afirma Zambrano (2007), en relación con el vacío del aula: “Muchos de los que por ellas han pasado tal vez no adquirieron tantos conocimientos como fuera menester. Pero les sucedió algo en la frecuentación de las aulas; algo esencial para ser hombre, se les enseñó en ellas” (p. 173). De ahí que observar el aula no sea neutro.

La observación como manera de tener experiencias en el aula, ya es una valoración de la misma. Como resultante, el aula trasciende las condiciones topológicas, aproximándose mejor a las de habitabilidad. En esta línea, el espacio “es en sí”. “Cada punto del espacio es y es pensado ahí donde está, uno aquí y otro allí, el espacio es la evidencia del dónde” (Merleau-Ponty 1964, p. 36). Mirar es de alguna manera habitar lo mirado, en lo mirado está el que mira, el que mira se deja ver en lo mirado, resplandece en lo mirado, “El sujeto que es el otro siempre se revela como aquel que me mira, y nunca de otra manera” (Luypen, 1967, p. 190). El aula está impregnada de miradas que construyen y cuidan, que hacen del aula un lugar habitable, en el sentido que Heidegger defiende este concepto: “Ser hombre quiere decir: ser como mortal sobre la Tierra, quiere decir: habitar. La vieja palabra *bauen* dice que el hombre es en cuanto *habita*; pero esta palabra significa *al mismo tiempo*: cuidar y cultivar”. (Heidegger, 1997, p. 202).

La mirada se enfrenta al espacio para transformarlo en aula. En esta actividad de observar aparecen otros elementos mirados como tableros, sillas, carteleras, pantallas, emoticones y entre esta multitud de objetos aparece el *otro*. Cuando lo mirado es otra persona, un estudiante para el caso que nos convoca, las miradas que se cruzan: se dicen, se advierten, se amenazan y en algunos casos se seducen. Las miradas se apagan, se cortan, se desco-

nectan. Entre tanto, cabe anotar que el encuentro con la mirada del otro tiene varias implicaciones. La mirada parece ser neutra cuando está dirigida a un objeto o a una persona que no mira a quien lo mira, pero cuando alguien lo sorprende mirándolo y las miradas se cruzan, algo las transforma, algo nuevo aparece; la mirada ya no es neutra, ahora está atravesada por sentimientos, por emociones. Ver, viéndose con otro no es tan cómodo, menos cuando la mirada es permanente. Diferente a ver los objetos: “Nuestro cuerpo tiene las mismas propiedades sensibles que otros objetos: color, forma, textura, etc. Accedemos a estas propiedades mediante experiencias perceptuales, como en el caso de los demás objetos físicos” (Murillo, 2018, p. 133). Al reconocimiento humano accedemos vía intuición, no vía inducción ni deducción. Intuitivamente el otro o la otra son mi analogón. Ahora bien, el ser humano puede, en la medida en que ve a otro, analogizarlo, inicialmente con su propia existencia corporal. Para Johnson (2017), “la corporalidad humana, como se advierte, sería una que pertenece ante todo a aquella relación existencial primaria que abre mundo, siendo esta última el horizonte en el cual aquella puede acaecer” (p. 314). Esto es, todos estamos hechos de la misma materia perceptiva que el ser humano que nos mira. Habitamos en un sistema social. “Toda resistencia carnal queda reconducida a la condición de cuerpo flotante en el espacio terráqueo de la geopolítica económico-gestional” (Mosquera, 2000, p. 539).

El que mira a otro o a otra que no es él, siente, sufre, se alegra, conoce, valora, etc. “La presencia del otro en el recuerdo cobra valor como presencia de ausencia, la oscuridad, la noche del otro aparece en su ausencia del instante de la presencia, aparece como sombra, sacrificamos la carne del otro para ganar su sombra” (Vanegas, 2018, p. 256). La humanidad, no solo aparece en la mirada, el otro se intuye como ser humano, lo diferenciamos de las cosas, de los objetos y aún de los animales en el sentido en que particulariza la mirada. Hace de la mirada una manera auténtica de mirar: “La mirada no surge de enfocar un punto del espacio, “nace *de mi costado*, como una especie de brote o desdoblamiento, como el primer otro, que, según el Génesis, fue hecho con un pedazo del cuerpo de Adán” (Merleau-Ponty, 2010, p. 62).

La escolaridad entre miradas

Ser mirado es existir. En la mirada se transmite el testimonio de existencia, cuando lo miran silenciosamente ¡usted existe!, lo incluyen en el mundo. La mirada es inclusiva, con ella los seres humanos se reconocen en el mundo visible:

“Sumergido en lo visible por su cuerpo, siendo él mismo visible, el vidente no se apropia de lo que ve: solo se acerca por la mirada, se abre al mundo” (Merleau-Ponty, 1964 p. 16). Además, quien es visto puede ver; el sujeto es vidente visible, pues así como es mirado, él también puede mirar y, al mirar, puede mirar que lo miran. Entonces no solo le reconoce al otro ser humano su existencia, sino que se reconoce a sí mismo existiendo; el sujeto se sabe viendo, pues como argumenta Honorato (2018) “ver algo es, en el mismo acto, verse a sí mismo viéndolo. Ver verde es, a la vez, verme viendo el verde. En otras palabras, percibir y apercibirse constituirían un mismo acto (numéricamente el mismo)” (p. 38); sin embargo, a pesar de las bondades del reconocimiento del otro ser humano, a través de la mirada, también en ella se hace objeto mirado a quien se mira, es decir, con la mirada también se despoja de la condición de ser humano y se deja solo como un objeto mirado.

La mirada objetiva lo mirado. Esta tesis la defiende Sartre (1993) cuando dice que “mi mirada pone de manifiesto una relación en medio del mundo entre el objeto-yo y el objeto mirado, algo a sí como la atracción mutua de dos masas a distancia” (p. 294). Al mirar al otro ser humano, este se vuelve pasivo, o por lo menos, eso es lo que parece, ya que la actividad la está realizando el que mira. Por algo es que quien mira a otra persona no puede, por ejemplo, contemplar la belleza de los ojos, como afirma el mismo filósofo francés: “Nunca encontramos bellos o feos unos ojos ni nos fijamos en su color mientras nos miran. La mirada del otro enmascara sus ojos, parece ir por delante de ellos” (Sartre, 1993, p. 286). Objetivar como una entidad mirada, implica no mirar al otro humano como un igual, sino como un elemento más en la naturaleza. Amerita sacar al mirado del mundo, verlo solo como objeto. Léase un ejemplo: “dientes son los barrotes del tragaluz de la prisión. El alma se escapa por la boca en palabras. Pero las palabras son todavía efluvios del cuerpo, emanaciones, pliegues ligeros del aire salido de los pulmones y calentado por el cuerpo” (Nancy, 2007, p. 11).

Esta relación emerge de la vida cotidiana y en el aula con mucha fuerza. García (2012) invita a reflexionar con este pensamiento: “Yo, en este sentido, no soy mi cuerpo, el cual es un objeto expuesto a las miradas de los otros como cualquier otro objeto y que además me incomoda emitiendo señales que no controlo” (p. 122). Piénsese que los estudiantes fueran supervisados y vigilados constantemente por la mirada del maestro o la maestra. En este escenario como en muchos otros, la mirada también puede ser una amenaza, es un peligro, así lo declara Ortega y Gasset (1964) en relación con el otro como un desconocido: “Me obliga en mi aproximación a él a ponerme

en lo peor, a anticipar su posible reacción hostil y feroz. Esto, expresado con otras palabras, equivale a decir que el otro es formalmente, constitutivamente peligroso” (p. 188); no obstante, el peligro acá no siempre es malo, es solo perspectiva, es solo indescifrabilidad. La mirada implica saber de la presencia del otro, pero no de las actitudes, de las intenciones, de los conocimientos o sus prácticas. Esto porque la sutilidad de la vista es diferente a la de los demás sentidos “No puede, sin embargo, percibir la sabiduría porque sería increíble nuestro amor por ella, si su imagen y las imágenes de las otras esencias, dignas de nuestro amor, se ofreciesen a nuestra vista, tan distintas y tan vivas como son” (Zambrano, 1996, p. 35-36).

Hay cosas que no se dejan ver en la mirada, o por lo menos no de una manera directa “y nadie dudaría de que vemos las cosas y el mundo es aquello que vemos; aunque cuando nos preguntamos qué es *ver*, qué es *cosa* o *mundo*, entramos en un laberinto de dificultades y contradicciones” (Buceta, 2017, p. 256). En este contexto, el alumno se puede sentir amenazado frente a la mirada, ya que en ella no está todo lo que existe, pues hay misterio. En suma, el peligro se descifra en la mirada. La sensación de inseguridad precede la palabra; por esto muchas veces empezar hablar es una obligación ética del maestro. Él es el que procura empezar, romper el silencio, como lo declara Zambrano (2007):

Podría medirse quizás la autenticidad de un maestro por ese instante de silencio que precede a su palabra, por ese tenerse presente, por esa presentación de su persona antes de comenzar a darla en modo activo (...) Esta acción produce pavor, a veces temblor corporal (...) Y aun por el imperceptible temblor que la sacude. Sin ello, el maestro no llega a serlo por grande que sea su ciencia. Pues que ello anuncia el sacrificio, la entrega (p. 117).

En conclusión, las comprensiones sobre la mirada, en el sentido más amplio del término, declaran que la observación en educación es formación. Formar-se es aprender a mirar lo que nos hace iguales y al mismo tiempo diferentes. Observar es saber y más para la fenomenología, ya que ver implica el proceso por medio del cual el mundo se va apareciendo al pensamiento a o la conciencia. “El ámbito subjetivo, puramente psicológico-descriptivo, y el ámbito objetivo-ideal solo se presentan como aspectos separados a una mirada fenomenológica” (Chillon, 2017, p. 173). La luz de la educación se abre cuando los niños y las niñas abren los ojos al mundo. “Ver, en sentido fenomenológico, como sinónimo de captar *-sehen und fassen-*, se refiere a

ese resplandor transcendental” (Henry, 2001, p. 149).

El contenido material de la mirada

Los sentidos informan a los seres humanos lo que está por fuera del cuerpo. Claro está, también informan al sujeto sobre sus propios estados corporales. Este es un tema problemático, porque aparecen cuestiones como por ejemplo ¿los ojos se ven ellos mismos mirando? ¿Cómo pueden los ojos que son el medio por el cual se ve el mundo, verse viendo el mundo o verse como parte del mundo? Estas paradojas corporales son enigmáticas y misteriosamente seductoras. En este texto partimos del principio que los sentidos, y para nuestro caso la mirada es el medio por el cual el sujeto capta lo que se le revela. “La ‘naturaleza’ contenía, oculto y «aparente a la vez, el ser que es inteligencia; más, el corazón del hombre contiene, por su parte, el anhelo de ver y de ser visto (Zambrano, 1973, p. 132). Representar en alemán se dice *vorstellen*, que significa exactamente «poner delante». Pero el mundo no es solo lo que se revela, el mundo es todo lo que se da en-de-rededor del ser humano y no solo esto, al ser humano también puesto en el mundo. Para Levinas (1974), “la visión no se reduce a la recepción del espectáculo; simultáneamente opera en el seno del espectáculo que recibe” (p. 28). La mirada es mirada no solo frente a quien mira, sino frente a todo lo que existe, de todo lo que es, de todo lo que fue y de alguna manera de todo lo que será. “Si bien podríamos dudar de los contenidos de nuestras experiencias pasadas, no podemos desconfiar que esas experiencias nos pertenecen” (Vecino, 2018, p. 81).

Estas afirmaciones detonan un tema que es necesario llevar a la luz, para ganar claridad sobre la mirada fenomenológica en el aula. Se trata de la temporalidad. Generalmente se afirma que el ver, lo mismo que el tocar, son los sentidos que crean la idea de espacio; mientras que el sonido es una sensación que le da forma al tiempo, Así lo defiende el neuropsicólogo ruso Luria (1994): “Si bien las percepciones táctil y visual reflejan el mundo de los objetos situados en el espacio, en cambio la percepción auditiva está relacionada con la secuencia de las excitaciones, que transcurren en el tiempo” (p. 122). Toda observación se da en un instante presente, en un ahora vivida. La observación es el contacto directo de un sujeto con un hecho de la realidad en un ya de la existencia humana, en una transcurrencia constante de la temporalidad. En Zubiri (1976), la “transcurrencia no significa que el tiempo es un antes, «y» un ahora, «y» un después; es decir, no es una copulación

extrínseca de momentos. La transcurrencia consiste en que cada «ahora-presente» es, en sí misma, constitutiva y normalmente un «ahora-de-a» (p. 25). Resulta entonces que el tiempo está inmerso en la observación y en la duración de la mirada se define la sucesión del tiempo, pues la mirada originaria solo se da en el presente del sujeto.

De lo único que se puede dar testimonio directo es de las miradas en el ahora vivido. “El sonido retenido no es ningún sonido presente, sino justo uno “recordado primariamente” en el ahora: no existe como parte ingrediente en la conciencia retencional” (Husserl, 2002, p. 53). Los recuerdos de lo mirado ya no son lo mirado, sino lo representado, puesto que ya no se aparece un hecho de la realidad al sujeto que mira, sino que se ilumina una huella de lo que quedó en el sujeto después de la percepción originaria. “Por otra parte existe, sin embargo, –y como ya veremos, en un sentido múltiple –, una unidad en cuanto que tengo intuitivamente ante mis ojos ambas maneras en una sola presencia” (Husserl, 1980, p. 175). No obstante, lo mirado en el pasado y vivido como representado, también es una manera de acceder a lo mirado, pues de alguna forma hay cosas que se conservan en la representación de lo representado, y de alguna manera estas representaciones son esquemas que la mirada actualiza cuando se enfrenta a situaciones similares, tal como lo deja entrever Heidegger:

Pero en tanto que tal relación, es ya la relación representadora consigo mismo. El representar presenta al objeto representándose al sujeto y en dicha representación el propio sujeto se presenta como tal. La presentación es el rasgo fundamental del saber en el sentido de la autoconciencia del sujeto. La presentación es un modo esencial de la presencia (parousia). Como tal, esto es, como presencia, es el ser de lo ente bajo el modo del sujeto. La autocerteza, en tanto que saberse condicionado en sí, esto es, incondicionado, es la entidad (ousia) del sujeto (Heidegger, 2003, p. 102).

El otro extremo de la temporalidad, en relación con la mirada, es lo que se denomina futuro; es decir, lo que aún no ha acontecido pero que va a acontecer. El tiempo que todavía no tiene contenido, que es pura espera. “El pasado deja una huella en la materia, por tanto, pone un reflejo en el presente y está materialmente vivo” (Bachelard, 1999, p. 57). En este mundo, ver también es prever. El acto de ver trasciende el presente, el ya de las percepciones originales; es más, el pasado y el futuro tienen su existencia real en el presente, en el instante. “El pasado y el futuro son la estructura formal misma

del «ahora-presente». Por tanto, el «ahora-presente» tiene por sí mismo y en sí mismo continuidad temporal *real* con su propio pasado y con su propio futuro” (Zubiri, 1976, p. 26). No obstante, las miradas, ya sean recordadas o esperadas, también tienen valor, puesto que su acontecer se deslumbra en un momento y en un lugar determinado: “El tiempo no es una *congeries*, un montón o colección de ahoras. El «ahora-presente» no es que *deje de ser* en el instante mismo en que es, sino que su puntualidad, su instantaneidad, consiste en «venir-de» e «ir-a»” (Zubiri, 1976, p. 25).

Las miradas fluyen en el río de la temporalidad y en él se consolidan como observación originaria o como representación en el recuerdo y aún como expectativa. De cualquier manera, la mirada fenomenológica toma estos elementos móviles como garantía de la observación y su efectividad fenomenológica: “Lo percibido es a la vez lo mentado; el mentar “vive” en el percibir” (Husserl, 2002, p. 109). La visión, la mirada, la observación constituye un milagro de la naturaleza que permite iluminar el pensamiento de los seres humanos; que permite que los seres vivos se muevan y se direccionen hacia un destino. La mirada permite que los seres humanos busquen una ubicación en el mundo y, a partir de ella, puedan transitar en él. “La visión del ser y el ser remiten a un sujeto que se ha levantado más temprano que el ser y el conocimiento, más temprano o más acá, en un tiempo inmemorial que ninguna reminiscencia podrá recuperar como *a priori*” (Levinas, 1987, p. 72-73).

La escuela entre imágenes. Otras ideas, otras miradas

El encanto de la mirada también está en transitar. *Seiende*, como ser en transición, esto es, como permitir el tránsito temporal-espacial, la continuidad sensible, la co-implicación de los estados parciales de ser; pero es, a la vez, inacabamiento esencial del mundo, por sí” (Riera, 2014, p. 119). También está en abrir el sujeto perceptor a la realidad. Poner un puente entre lo que es el sujeto y lo que no lo es. En realidad, los sentidos tienen esa función, cada uno de ellos posee su encanto: el oído percibe la música de la vida; la nariz dice del olor del mundo; la boca es la huella de los sabores; la piel divide lo subjetivo o privado de lo público. Entre estos, la mirada captura la forma del mundo, que brinda a los seres humanos los estímulos suficientes para que el sujeto sobreviva desde sus condiciones más básicas; pero también le brinda las ideas que conllevan a la reflexión. “Mi cuerpo móvil cuenta en el mundo visible, forma parte de él, y por eso puedo dirigirlo en lo visible” (Merleau-Ponty, 1964, p. 11). La visión es uno de los sentidos que más contribuye a las

acciones del cuerpo humano. Es la brújula del movimiento corporal, aunque también le dicen al sujeto de su propia ubicación en el mundo. Como intuye Zambrano (2007) “la vista proporciona la medida y por tanto la medida; el tacto ese conocimiento inmediato, directo de las cosas aporta el fundamento material de la delicadeza, así como la vista y el oído su forma” (p. 85).

Para que se dé la mirada se tiene que dar la luz. La oscuridad es el antagonismo del acceso al mundo, “la luz que llena nuestro universo -sea cual sea su explicación físico-matemática- es fenomenológicamente la condición del fenómeno (...) existiendo por completo, existe para alguien, está destinado a alguien, se asoma ya a un interior” (Levinas, 2006, p. 55). La luz es a los objetos, lo que lo mirado es a la mirada; la mirada sin nada que ver no es mirada, se hunde en la oscuridad del presente, se sumerge en las aguas de la temporalidad. La metáfora de la luz y la oscuridad tiene mucha fuerza en el aula, pues se creía que los alumnos eran seres sin luz, (“a” que se traduce como sin y “*luminus*” o “*lumino*” que se entiende como luz) de tal manera que lo que debía hacer el maestro era iluminarlos; esto es, los maestros y las maestras eran seres iluminados que debían irradiar su luz a los y las estudiantes. La oscuridad, por su parte, se asocia con el mal, mientras que la luz con la bondad, con el bien. Poder mirar es bueno. Impedir la mirada por la oscuridad es malo. La maldad habita en la oscuridad. No poder identificar con claridad los fenómenos que se brindan a los ojos es luciferino, cainesco; Opuestamente, iluminar las cosas, poder descifrarlas en las miradas produce tranquilidad, sensación de bien. La mirada está atravesada por las teorías que troquelan la intencionalidad.

De modo que no hay miradas neutras, sino más bien intencionalidades éticas y políticas. “Es un cuerpo vivo que, a priori, se encuentra con unos ciertos ropajes teológico-morales y políticos, y para el que el fracaso de esta soldadura supone efectos atroces, su virtual absoluta disponibilidad para con la decisión soberana” (Periáñez, 2018, p. 511).

En la fenomenología, lo observado no es importante, lo valioso es la sensación del observar, tanto de quien investiga, como de los sujetos investigados. Al investigador y al investiga fenomenológico, (por poner el caso) no le interesa qué se mira, sino las intenciones o las teorías con las que se mira, lo que miran. El decir “yo veo” no está fundado sobre mi experiencia interna trascendental de la visión, sino sobre una reflexión acerca de tal experiencia. “Esta ha dejado de ser un contenido inmanente para convertirse en objeto de una nueva experiencia: precisamente mi reflexión” (Henry, 2007, p. 162).

Bajo este presupuesto, la mirada no se puede evaluar, pues su validez no depende de lo que aparece ante los ojos, ya que lo que aparece simplemente es, y de lo que es, no se puede negar su verdad o su falsedad. La percepción no se somete a juicios, simplemente existe y ya. “La percepción, por tanto, “no puede decirse que sea verdadera o falsa”. Es lo que es: lo que sentimos es algo irreductible y propio de cada uno de nosotros” (Henry, 2007, p. 155).

La verdad o la mentira está en los decires, no en las percepciones. La mirada, en sentido estricto es singular. No se ve lo mismo que ven otras personas al mismo tiempo, ni con las mismas intenciones. Cada persona cincela sus propias percepciones y sensaciones, que no son más que “el sentimiento que acompañan la percepción” (Humphrey, 1995, p. 50). Las sensaciones explotan en los seres humanos su condición singular, lo cual les hace entender que por más que quieran, el otro ser humano y sus sensaciones siempre serán otras. La sensibilidad es la huella de cada uno. Esto es también explicado por Henry (2007), cuando expone que “la sensibilidad es una posibilidad propia del ser del ego, su posibilidad más eminente, pues no es sino la posibilidad ontológica misma. Sentir es experimentar, en la individualidad de una vida única, la vida universal del universo” (p. 157).

Bajo esta característica, de las sensaciones en general y de la mirada en particular, denotan que la observación bien puede ser un acontecimiento en el momento en que se le agrega conciencia a la mirada. En la medida en que la mirada se vuelve sobre el mirar. Vista la mirada como acontecimiento, es un acaecer que solo pasa una vez, es decir, lo que se mira, y el acto de mirar motivado por lo mirado es único e irrepetible. Es un acontecimiento que solo se da una vez en la trayectoria de existencia de cada ser humano. Esto implica que en cada mirada algo nace y algo muere, algo nuevo adviene al mundo de los saberes y algo sale del mismo. Como cuando alguien afirma ¡y yo que había creído toda la vida que Estados Unidos estaba arriba y Colombia abajo, ahora veo que eso es una convención y no una realidad empírica! El saber que tenía se muere y nace un nuevo saber. En toda mirada consciente algo nuevo aparece a los ojos del alma, y algo se desvanece al tiempo. Como afirmaría Husserl (1988) en relación con las vivencias: “Cada parte de una vivencia desaparece con la vivencia misma y ninguna nueva vivencia puede tener realmente una parte idéntica con la anterior” (p. 182).

Considerar que vemos las mismas cosas en todo momento tiene una consecuencia nefasta para el sentido de la vida, tanto cognitiva como social. Y es que lo repetido va perdiendo importancia, miramos tanto un objeto que

al final ya no lo miramos, solo cuando este objeto pierde o gana una nueva cualidad, es que vuelve a ser mirado intencionalmente y vuelve a ser un objeto de conocimiento. Caso similar pasa con las personas, se mira tanto a una persona que deja de existir como ser mirado para el sujeto que mira; se invisibiliza detrás de su propio ser y por ende no existe como elemento mirado; jamás vemos la existencia, solo vemos las formas del mundo. Puede pensarse: “Veo la cosa, no la existencia de la cosa, aunque ocurre que, digamos: veo que la cosa está aquí, pero tengo evidencia de que la cosa está aquí” (Husserl, 1962, p. 441). El otro siempre está en peligro de desaparecer para el sujeto que mira, quien mira de alguna manera le da existencia a lo mirado. El otro está ahí, al frente o en-de-rededor, solo hay que mirarlo, “la imagen flota frente a nosotros sin que nos pronunciemos sobre su existencia o inexistencia” (Levinas, 2004, p. 86).

La observación fenomenológica se puede determinar por el acto mismo de observar, por la intencionalidad de la mirada, esta intencionalidad o conciencia con la que se mira está formada precisamente con las ideas (*eidōs*). Idea es forma, anatomía del mundo y precisamente este es el objeto de trabajo de la educación. Como lo defiende Mèlich (1993) “El objeto del fenómeno de la educación no es otro que el *eidōs* de la *paideia*. Se trata, por consiguiente, de desvelar qué elementos resultan imprescindibles para que un proceso educativo pueda ser calificado como tal” (p. 52). Las ideas se estructuran en las miradas, las cuales a la vez conforman el pensamiento que se edifica con las teorías (*theōterōs*), que construye los nuevos seres humanos de una sociedad. Las miradas evocan peligro, soledad, invisibilidad, hacerse objeto mirado, invoca poder, seducción, en fin, las miradas convocan a la educación. Bajo estos pretextos pensamos en una pedagogía de la mirada, una educación que ayude a pensar a los estudiantes, que les dé insumos para poder ver el mundo.

A modo de cierre

1. La observación en tanto mirada aguda del mundo no es solo una función del cuerpo orgánico, es más que ello. Como se manifiesta en la misma etimología del término, tanto de mirar, como maravilla, milagro, o ver de *videre* o *weind* como *eidōs*, como idea, como forma. O el mismo término griego *theōterōs*, que se entiende como teoría, mirar es una maravilla puesto que pone a los seres humanos en el plano de lo visto; pero a él también como alguien que ve y es visto, solo se puede ver con las teorías o con las experiencias que

se almacenan en la mente humana. Las teorías son las que le dan forma a lo visto en el mundo.

2. El ser humano no puede acceder a las cosas del mundo en su totalidad en un tiempo y en un espacio definido. La mirada se da en una sucesión de miradas en pro de complementar lo mirado, de allí emerge el concepto de horizonte, y es este el que les da a los seres humanos la perspectiva de todo lo que puede mirar (a partir de lo que mira). En coherencia, el ser humano no es quietud, sino movimiento, siempre en perspectiva de ser otra cosa.

3. Observar, entonces, no solo es abstraer las características empíricas de una cosa fáctica en la realidad física, es estar volcado a todo lo que está oculto a través de lo que está visible. En la observación siempre hay más de lo dado a los sentidos, y esto otro que aparece a la conciencia, solo adviene a ella en el acto de pensar. Observar también es pensar, es reflexionar sobre lo visto para hacer presente lo no visto. En síntesis: reflexionar sobre la educación implica indagar por la manera de dar a pensar.

4. En el pensamiento no solo aparecen las características sensibles de las cosas, también aparecen o quizás ya están allí, las esencias, los objetos abstractos. Por ejemplo, los números, las figuras geométricas, los fonemas o las fórmulas lógicas, entre otros, que si bien, no son entidades empíricas si son elementos fundamentales en la vida cotidiana y la vida reflexiva. Es decir, no son parte directa de la observación, pero sí de la reflexión. Las esencias puras, como las llama Husserl, o los universales como los llama Aristóteles, o los objetos abstractos, son elementos fundamentales en la educación, pues es a estos a los que apunta la enseñanza, en tanto que no son pasajeros a los sentidos como la información que nos brinda la sensación. Ellos son más permanentes, a esto, por ejemplo, apuntan las leyes universales de las ciencias naturales.

5. El aula en vilo de la mirada fenomenológica es espacio el socialmente construido por y para la humanización. En la mirada del maestro y de la maestra se imprime la intencionalidad de un espacio formativo en donde se despierte el pensamiento, se cree conocimiento, se cultive el saber y el hacer humanos; es como si el centro que conforma el hogar se trasladara al aula. El aula como una obra de arte que co-crean los implicados. El aula se convierte en un centro de existencia y de vida, un centro de afectividad, un centro de lúdica, de juego. Un centro de diálogo y como centro, un punto al cual llegar; en otras palabras, el aula es un espacio que convoca a los

aprendices, cuando no a toda la comunidad, a sentirlo e imaginarlo como lugar de estancia, lugar de confianza y seguridad para el aprendizaje. En el aula, maestras y maestros descentran la mirada de la técnica, y se adentran meditativamente al sentido de su práctica, “esa que le da una dirección o un sentido a la enseñanza a partir del encuentro con sus aprendices” (Echavarría, 2020, p. 82).

6. La mirada no es compleja cuando se describe lo mirado como objeto del mundo; pero cuando la mirada es entre dos seres humanos los matices cobran nuevos colores; mirar a otra persona y saberse mirado por ella, despierta sentimientos, emociones, sospechas. Las miradas transportan intenciones, y ello implica que las miradas ya no son neutras, el otro testifica la existencia de los mirados, y además aprueba o desaprueba esa misma existencia, de alguna manera el otro es peligroso, como alerta, como prevención, no solo como maldad.

7. Es posible pensar en una pedagogía de la mirada, en donde la finalidad de la educación sea, precisamente, enseñar a mirar, y de alguna manera a mirarse a sí mismo. Las miradas transmiten intencionalidades y estas son precisamente las que se troquelan en la formación, las que cobran forma; una mirada inocente o una mirada intelectual, una mirada científica o una mirada enamorada, cada una de ellas cobra valor en una pedagogía de la mirada.

8. La observación es una actitud para la construcción de paz y convivencia, pues se da en un tiempo reflexivo, es más, el tiempo es la duración de la observación, de tal manera que la observación originaria, desaparece con la finalización de la observación misma. No se habla de observación por fuera de la observación misma, ya no se habla de lo que se observa, sino de lo que se recuerda de lo observado y esto ya no es lo mirado, sino una representación de lo que se miró. Desde esta perspectiva, la observación originaria es muy difícil atraparla. Esto supone que la observación en investigación no trabaja con lo visto. sino con las representaciones a cerca de la paz y la convivencia. Por ejemplo, la fenomenología toma esto muy en cuenta, ya que no es lo mismo lo que se mira, que lo que se recuerda o se espera de lo mirado.

9. Desde una perspectiva fenomenológica, la observación trasciende los límites de lo que se entiende por observación participante o no participante, con la que trabaja la investigación en sentido tradicional. A la mirada fenomenológica no le interesa lo que aparece a los ojos del investigador, le interesa el acto mismo del aparecer, la forma o la manera como se da este aparecer.

Dicho de otro modo: la intencionalidad de quien observa, de hecho, para la mirada en esta área de saber no hay verdades no hay mentiras, solo hay ideas o formas que aparecen en la mirada; efectivamente, las miradas o las sensaciones en general ratifican la soledad humana ya que la observación solo se da en la soledad. La mirada particulariza a los seres humanos, en esta misma dinámica. Quien mira se da a lo mirado de tal manera que deja de ser él mismo, para ser en lo que mira. En suma: en la pedagogía de la mirada, hay un dar en el que el maestro o la maestra no solo donan su mirada, sino que se dan en la mirada; por ello enseñar es darse a los aprendices.

Referencias

Bachelard, G. (1999). *La intuición del instante*. México: Fondo de Cultura Económico.

Bachelard, G. (2000). *La poética del espacio*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económico.

Buceta, M. (2017). Analogía y sublimación: una respuesta al problema del pasaje del silencio a la palabra en la filosofía de Merleau-Ponty. *Areté. Revista de Filosofía*. Vol. XXIX, N° 2. p. 333-360.

Echavarría, C. (2020). *Semánticas de la educación rural*. Lenguajes de maestras y maestros. En Rodríguez, H. (2020). *Contingencias del lenguaje*. Bogotá: Ediciones Unisalle.

Echavarría, C., Bernal, J., Murcia, N., González, L. & Castro, L. (2016). Contribuciones de la institución educativa al postconflicto: *Humanizarte, una propuesta pedagógica para la construcción de paz*. Cuadernos De Administración, 28 (51). p. 159-187.

Heidegger, M. (2003). *Ser y tiempo*. Madrid: Trotta.

Heidegger, M. (1964). *La pregunta por la cosa*. Buenos Aires: Sur.

Heidegger, M. (1997). *Filosofía de la ciencia y la técnica*. Tercera edición. Santiago de Chile. Editorial Universitaria.

Henao, J., Vanegas, J. & Marín, A. (2017). *La enseñanza en vilo de las emociones: una perspectiva emocional de la educación*. Educación y Educadores, 20(3). p. 451-465.

Henry, Michel. (2007). *Filosofía y fenomenología del cuerpo*. Ensayo sobre la ontología de Maine de Biran. Salamanca: Sígueme.

Henry, M. (2001). *Encarnación*. Una filosofía de la carne. Sígueme: Salamanca. Honorato, D. (2018) El fenómeno de la percepción en Aristóteles y Merleau-Ponty. *Ideas y Valores*. vol. IXVII N 166. p. 13–48.

Humphrey, N. (1995). *Una historia de la mente, la evolución y el nacimiento de la conciencia*. Barcelona: Gedisa.

Husserl, E. (1962). *Ideas relativas a fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. segunda edición. México: Fondo de Cultura Económico.

Husserl, E. (1982). *La idea de la fenomenología*. Cinco lecciones. México: Fondo de Cultura Económica.

Husserl, E. (1949). *Ideas relativas a fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. México: Fondo de cultura económica.

Husserl, E. (1988). *Filosofía primera*. Santafé de Bogotá: Norma.

Husserl, E. (1991). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Barcelona: Critica.

Husserl, E. (1980). *Experiencia y juicio*. Investigaciones acerca de la genealogía de la lógica México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Husserl, E. (2002). *Lecciones de la fenomenología de la conciencia interna del tiempo*. Madrid: Trotta.

Jaramillo, A y Restrepo, G. (2018). El cuerpo y el tiempo: márgenes del lugar y el no lugar en las experiencias educativas. *Ediciones Universidad de Salamanca*. 30. p. 23-42.

Johnson, F. (2017). La problemática dimensión orgánica del cuerpo humano: sobre los límites entre la Analítica del Dasein de Martin Heidegger y el Análisis del Dasein de Medard Boss. *Areté. Revista de Filosofía* Vol. XXIX, N° 2. p. 305-331.

Lefbvre, H. (1991). *The production of space*. Oxford: Blackwell.

Levinas, E. (1974). *Humanismo del otro hombre*. Madrid: Siglo XXI editores.

Levinas, E. (2006). *De la existencia al existente*. Madrid: Arena Libros.

Levinas, E. (1987) *De otro modo que ser, o más allá de la esencia*. Salamanca: Sígueme.

Levinas, E. (2004). *La teoría fenomenológica de la intuición*. Salamanca: Sígueme. Luyten, W. (1967). *Fenomenología existencial*. Buenos Aires: Ediciones Carlos Lohlé.

Luria, A. (1994). *Sensación y percepción*. Barcelona: Martínez Rica.

Mèlich, J. (1993). *Del extraño al cómplice*. La educación en la vida cotidiana. Barcelona: Anthropos.

Merleau-Ponty, M. (1964). *El ojo y el espíritu*. Barcelona: Paidós.

Merleau-Ponty, (2010) M. *Lo visible y lo invisible*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Mosquera, A. (2000). *El exceso carnal como fuga te(le)ológica de la clausura corporal de la vida*. Anales del Seminario de Historia de la Filosofía. Ediciones Complutense.

Murillo, L. (2018). Representaciones del cuerpo: Orientación de la acción y contenido no- conceptual. *Ideas y Valores*, 67 (4), p. 129-148.

Nancy, J. (2007). *58 indicios sobre el cuerpo*. El cuerpo Extensión del alma. Buenos Aires: La cebra.

Nespor, J. (1994). *Knowledge in motion: space, time and curriculum in undergraduate physics and management*. Bristol: The Falmer Press.

Vanegas, J. (2017). *El inevitable y anónimo rumor de la existencia*. En Cuadernos de Educación y Alteridad. VIII Jornadas nacionales Emmanuel Levinas. Manizales: Centro Editorial Universidad Católica de Manizales.

Vecino, M. (2018). Muerte y metodología en la fenomenología husserliana. *Ideas y Valores*, 67(166), p. 75-91.

Ortega y Gasset, J. (1964). El hombre y la gente. Tomado de Obras completas Tomo VII. Segunda edición. Madrid: *Revista de occidente*.

Periáñez, L. (2018). *Si esto es un cuerpo: de la ontología política a una ética posible*. Ediciones Universidad de Salamanca / CC BY-NC-ND Teor. educ. 30 (2), p. 23-42.

Riera, P. (2014). Una lectura ontológica de Fenomenología de la percepción. *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*, N 66, p. 109-120.

Sartre, J. (1993). *El ser y la nada*. Barcelona. Altaya.

Vanegas, J. (2001). *El cuerpo a la luz de la fenomenología*. Manizales Colombia: Universidad autónoma de Manizales.

Vanegas, J. (2005). *Ética: la mejor forma de ser hipócritas*. La máscara de la realidad. Manizales Colombia: Universidad Autónoma de Manizales.

Waldenfels, B. (2017). Fenomenología de la experiencia en Edmund Husserl. *Arété Revista de Filosofía*. Vol. XXIX, N° 2. p. 409-426.

Zambrano, M. (2007). *Filosofía y Educación*. Manuscritos. Málaga España: Ágora. Zambrano, M. (1996). *Filosofía y poesía*. Cuarta Edición. México: Fondo de Cultura Económico.

Zambrano, (1973). M. *El hombre y lo divino*. Segunda Edición. México: Fondo de Cultura Económico.

Zubiri, X. (1976). El concepto descriptivo del tiempo. *Realitas*. II: 1974-1975.



¡No te olvides de formarte!

Una aproximación al concepto de Bildung en el siglo XVIII

Luis Miguel Hernández Pérez
Universidad Nacional Autónoma de México
luis.miguelhp@hotmail.com
 <https://orcid.org/0000-0002-2872-8883>

Licenciatura y maestría en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México. Actualmente, candidato a doctor en Pedagogía por la misma institución.

Resumen - Resumo - Abstract

El propósito del artículo es indagar, a través de la literatura, en el desarrollo y la importancia del concepto Bildung (formación) en el siglo XVIII; especialmente entre aquellos poetas que representaron sus vivencias formativas y sus ideales de autoperfeccionamiento, con los cuales se dio forma a un nuevo hombre y a una nueva educación en la cultura alemana.

O propósito deste artigo é investigar, por meio da literatura, em desenvolvimento e a importância do conceito Bildung do século XVIII, especialmente entre aqueles poetas que representaram suas experiências formativas e seus ideais de auto-perfeçoamento com as quais moldaram um novo homem e uma nova educação na cultura alemã.

This article aims to inquire, through the literature, in the development and relevance of the concept Bildung (Self-cultivation) in the 18th century, especially among those poets who represented their formative experiences lived and their ideals of self-perfection where, with a new man was shaped, therefore, a new education into the German culture.

Palabras Clave: Bildung, teatro, literatura, juventud, Lessing, Schiller y Goethe.
Palavras-chave: Bildung, teatro, literature, juventude, Lessing, Schiller e Goethe.
Keywords: Self-cultivation, Theater, Literature, Youth, Lessing, Schiller and Goethe.

Recibido: 01/04/2021

Aceptado: 14/07/2021

Para citar este artículo:

Hernández Pérez, L. (2021). ¡No te olvides de formarte! Una aproximación al concepto de Bildung en el siglo XVIII. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 8(16). 243-266.



¡No te olvides de formarte!

Una aproximación al concepto de *Bildung* en el siglo XVIII

Este trabajo, que dedico a la memoria de mi padre, forma parte de la investigación doctoral “*Bildung* y *Erziehung* en el romanticismo alemán. Una aproximación a la *Bildungsroman* de Johann Wolfgang von Goethe” que estoy terminando en la UNAM.

Verba volant, scripta manent

Rosa Sala Rose (2010) hace notar en su magnífico estudio, *El misterioso caso alemán. Un intento de comprender Alemania a través de sus letras*, que: el “culto a la *Bildung* inventó todo un género literario para (...) guiar a los hombres en su camino de autoperfeccionamiento individual” (p. 209). A partir de esta afirmación podemos plantearnos algunas preguntas, a fin de comprender con mayor detalle la importancia de que el *Zeitgeist* se desplegara a la luz de la íntima relación entre la literatura, la pedagogía y la filosofía a finales del siglo XVIII en lo que hoy llamamos Alemania, tanto en la historia de las letras germanas, como en el devenir de la educación de ese país. Vale la pena entonces, comenzar por preguntarnos: ¿qué quiere decir que el culto a la *Bildung* –concepto central de nuestra exposición y que explicaremos con detalle– impulsó la invención de un género literario afín a la juventud y la cultura alemana? O ¿cómo fue posible que el *Dichtkunst* (arte poético) representase y narrase el proceso de perfeccionamiento individual en una novela?

Las razones de ello nos remiten a quienes practicaron el *arte poético*, para dar luz a un modo en que el lenguaje deleitase a los pensamientos e instruyese a la imaginación, respecto del propio proceso de *formación* interior y social. De tal modo que conviene iniciar este escrito con una breve aclaración: quienes aportaron al desarrollo de la *Bildung* en aquella época también fueron los poetas o los artistas, no solo los educadores y filósofos.

Puede ser que algunos de nuestros juicios sobre el pasado sean superficiales

o, en su defecto, que intenten dar cuenta de tradiciones que, en el fondo, no conocemos a profundidad. Por esta razón, es probable que muchos de nuestros juicios –o prejuicios– actuales nos hagan partir de una diferencia entre las disciplinas, empero, debemos hacer referencia a lo que aquellos autores alemanes escribieron, tanto en sus novelas como en su correspondencia y, en algunos casos, en sus autobiografías, a fin de hacer valer más sus palabras y no nuestras precomprensiones. Para nosotros, ser poeta o ser filósofo son cosas distintas, pero en el siglo XVIII alemán era común que un mismo individuo ejerciera ambos oficios; tales fueron los casos, por nombrar algunos, de Johann Herder, Friedrich Schiller, Friedrich Hölderlin, Friedrich Schlegel, Friedrich von Hardenberg “Novalis”, o el prometeico genio alemán, quien intentó abarcar todo: Johann Wolfgang von Goethe.

Ahora bien, lo primero que hay que tener en consideración para el planteamiento de esta aproximación es la siguiente frase de *Máxima y reflexión* de Johann Wolfgang von Goethe: “lo que se diga de viva voz deberá estar dedicado al presente, al instante; lo que se escriba hay que dedicarlo a lo lejano, a la posteridad” (Goethe, 1993, p. 201). De acuerdo con el poeta alemán, es posible advertir que un asunto es la formación del individuo (*del que –se– escribe*) y otro la formación del hombre (*para quienes se escribe*).

En efecto, la concepción del tiempo ha sido problemática para el ser humano desde la antigüedad, particularmente, en relación con sus expectativas. No pasa así en la literatura, porque en ella el hombre se erige como el auténtico creador y habita dicha representación. El ser humano es quien, a través de su palabra, anima y da forma a los personajes, a las acciones, a los sentimientos y a los pensamientos. En suma, el hombre hace con la literatura una imagen de sí mismo, al igual que una representación de la vida –a veces un tanto utópica y otras tantas distópica– y de su momento en un modo ideal, histórico, realista y simbólico; aunque también es cierto que el hombre ha hecho de la literatura una terapia, tal y como lo fue la escritura de *Werther* por Goethe.

Un posible caso “original” desde donde podemos arraigar esta forma de presentar a la realidad novelada es la obra de Aristóteles. Pero entre el filósofo estagirita y los autores germanos del siglo XVIII sobresalió también un nombre: William Shakespeare, pues con su obra el genio inglés reformuló lo que hasta entonces era considerado como necesario para la literatura dramática y el teatro. En virtud de ello, se obedecía a una prescriptiva –de corte aristotélico– para la creación y puesta en escena de las tragedias que llegaron al teatro. Después de Shakespeare, un cambio fue manifiesto, el

contenido de las obras dramáticas sería la exploración del alma humana. Esta transformación del tema central en la literatura y el teatro dio origen en buena medida a la discusión moderna, por llamarla de algún modo, entre dos elementos muy importantes para el desarrollo de la *Bildung*, a saber: *Schicksal* (destino) y *Charackter* (carácter).

Destino y carácter, son un par de elementos que configuraron al individuo alemán en la Ilustración, pero también a lo largo del período del Romanticismo e Idealismo; un período que luego algunos germanistas denominaron *Goethezeit* (1770 -1830), pero que antes ya había sido bien caracterizado por Heinrich Heine como *Kunstperiode*. La premisa fundamental puede formularse así: si el individuo se realiza a sí mismo en el uso de la libertad, en consecuencia, es responsable de su propia formación. A partir de esta idea, se puede comprender el motivo que “iluminó” a un nuevo modo literario, pero también estético, ético y político. A la luz de esta idea, si el hombre está en busca de darse forma a sí mismo y al mundo en el que vive, éste será capaz de inventarse una realidad que emerja directamente de su *Einbildungskraft* (fuerza creadora o imaginación), en donde su *Yo* sea proyectado y se despliegue plenamente. Este es el principio mediante el cual se va a poner en marcha el género literario que hizo énfasis en la *Bildung*; se trataba fundamentalmente del conocimiento de sí (*Erkenne dich selbst*). Un tópico que, curiosamente, en aquella “Alemania” adquirió un sentido particular y definido a partir de la religión, más precisamente a través de una de sus prácticas: la confesión.

Rosa Sala Rose ejemplifica la importancia de la confesión mediante un fragmento de un diálogo entre Karl y su madre en la novela que data de 1799 y titulada *Der Hyperboreische Esel, oder Die heutige Bildung (El burro hiperbóreo o La cultura actual)*, obra del autor August von Kotzebue:

Madre: ¡Dios mío! ¡Pero qué dices! Karl, ¿tienes todavía *religión*?

Karl: Generalmente, la religión no es más que un suplemento o incluso un sustitutivo de la *cultura [Bildung]*.

Madre: ¿Nada más?

Karl: En el sentido estricto del término, no hay nada religioso que no sea un producto de la libertad.

Madre: No sé discutir contigo de eso. Además, *yo sólo quiero que me*

tranquílites. Me han contado cosas inquietantes sobre todos esos sistemas que ahora están de moda. (La madre le pone la mano en el hombro; su voz denota temor.) ¡Karl! Tú todavía crees en Dios, ¿verdad?

Karl: *Yo mismo soy Dios.*

Madre: ¡Pobre de mí! ¡Se ha vuelto como el pobre Wenzel, *el loco* de Sondershausen! (Kotzebue, 1799, como se citó en Sala, 2010, p. 78)

De la cita anterior podemos conjeturar que Karl, el joven formado, no es reconocido por la *cultura* que posee su madre, a quien los sistemas o, mejor dicho, las ideas y los valores “actuales” la inquietan, le causan *temor*. El temor podría ser el primer signo del vínculo entre *Bildung* y literatura, debido a que anteriormente la función que tenía este efecto (o afecto), tanto en el teatro como en las novelas o los cuentos, era llegar a provocar la *compasión* (*Mitleid*) y, eventualmente, la catarsis y la deliberación de los espectadores o lectores¹. Sin embargo, en la primera mitad del siglo XVIII surgió una polémica en torno a la lectura e interpretación de la *Poética* de Aristóteles entre algunos autores alemanes. El resultado de aquella *querrela* fue la ruptura entre Johann Gottsched, el primer maestro del *arte poético* y su discípulo Gotthold Ephraim Lessing.

Gottsched y Lessing partían de su conocimiento de la poética aristotélica para la creación de los dramas y, particularmente, de sus tragedias. Sin embargo, un elemento que provocó la separación entre sus propias trayectorias fue precisamente la traducción e interpretación de la palabra griega «φόβος» en el contexto particular de la tragedia. Así, para Gottsched la traducción y el sentido alemán de dicho vocablo griego debía ser *Schrecken* (terror), mientras que para Lessing el término que mejor reflejaba la noción griega era *Fucht* (temor). Por otra parte, el primero apeló al afrancesamiento como modelo de imitación para el *deleite* de los altos estamentos alemanes, con lo cual Lessing diferiría radicalmente.

En esta discusión, no debe soslayarse que Lessing realizó su lectura de Aristóteles a través del poeta latino Horacio². Como el filósofo estagirita, el poeta latino escribió una *ars poetica*, en la cual afirmó que la función de la obra literaria sería *prodesse et delectare, deleitar e instruir*. Esta frase devino en un verdadero precepto para este autor alemán. De esta manera, la literatura ya no tendría para su época una función menor ni un público de segunda mano –por estar relegada al ocio y a las mujeres–, sino que desde

ese momento haría germinar la juventud como si fuese la odisea de un nuevo héroe por venir, pues a través de esta forma el espíritu alemán se re-conocería en una nueva naturaleza, como una nueva clase, con una nueva *educación*.

Veamos las implicaciones de esta nueva odisea. En primer lugar, consideremos los dos conceptos centrales del género literario que estamos estudiando, los cuales son muy utilizados por los autores alemanes de este periodo: *Erziehung* (educación) y *Bildung* (formación). Este par de palabras conviene tenerlas en alta consideración, debido a que, a partir de ellas, la cultura alemana se despliega en todo este siglo y durante el siglo XIX. Ciertamente, los diferentes autores, pedagogos, poetas y filósofos, las emplearon para dar luz al arte de la educación o al arte de educarse a sí mismo, tanto en sus aportaciones como en sus críticas. Al respecto, María de los Ángeles Rodríguez Fontela (1996) afirmó:

El término *Bildung* que traducimos por ‘formación’ significa no sólo la actividad *–energeia–* por la que el individuo obtiene unos determinados productos culturales, sino también esos mismos productos culturales *–ergon–*. Pero aún hay algo más: sobre este último sema, queda implicado otro que es particularmente relevante en nuestro estudio: *la reflexión o la capacidad formativa del mismo objeto cultural, obtenido en el proceso de formación, sobre el sujeto, que, de ese modo, ‘se forma’*. Por ello, *más que de formación, sería preferible hablar de ‘autoformación’*. (p. 30)

El sentido activo y reflexivo que tiene este concepto en alemán lo hallamos reflejado en la concepción filosófica de Hegel, de cuya *Fenomenología del Espíritu* se ha dicho que es un equivalente filosófico del *Bildungsroman*. Veamos. La dialéctica hegeliana *Espíritu* ← *Objeto* ← *Retorno a sí* encierra un sentido progresivo y reflexivo -cíclico, en fin- del concepto de formación individual, pues Hegel considera que ‘el individuo singular tiene que recorrer, en cuanto a su contenido, las fases de formación del espíritu universal’. De este modo, los conceptos de ‘formación’ o ‘aprendizaje’ hay que entenderlos como la apropiación progresiva que el *Sujeto* realiza del *Objeto* (Naturaleza, hábitos sociales, etc.), *Objeto* que, conformado por el *Sujeto*, vuelve a él y lo constituye. Así encontramos, traducido en un sistema filosófico, el carácter autorreflexivo de la raíz terminológica del *Bildungsroman*.

En la Filosofía de Hegel apreciamos también un nuevo valor semántico de ‘formación’, particularmente significativo en el *Bildungsroman*. En Hegel, el *Espíritu*, desarrollándose en el *Objeto* que se le enfrenta en

una fase determinada, alcanza, por la conciencia, un sentido de sí. Habíamos propuesto antes la denominación de 'autoformación'. Tendríamos que sugerir ahora, con este nuevo planteamiento, otra denominación: 'autoconocimiento', 'autoidentificación' o la que el mismo Hegel emplea: 'autoconciencia'. (p. 30-31)

Dichos conceptos dan cuenta de la potencia del talante de la *Bildung* a través de la literatura, e incluso, no en menor grado, también desde la filosofía. Razón por la cual, se puede sugerir que la literatura representó las reflexiones que atañían a la filosofía práctica de una manera más comprensiva y articulada. En este sentido, la *Bildungsgroman* ejemplifica o representaba la vida mientras desarrollando el proceso de autorrealización del individuo, dando cuenta de la formación del carácter, así como de las consecuencias que tendrán sus acciones en sociedad. Por tanto, el objetivo de este género literario ha sido reflejar y narrar cómo un joven se convierte en hombre, definiendo su ser y su pensamiento en su carácter, al encontrar su lugar en el mundo, a través de sus "*Lehrjahre* (años de aprendizaje)"³ que han sido el efecto de sus desaventuras.

En segundo lugar, consideremos a algunos de los autores fundamentales del género que, en mi opinión, dio pie a la formación estética del Yo. Ephraim Lessing es fundamental por las siguientes tres aportaciones: por justificar a la literatura como una profesión seria e independiente de los deseos y el gusto de los altos estamentos; porque como dramaturgo fue el autor que planteó un modo afín a lo alemán de representar tragedias⁴ y, finalmente, porque fue el primer autor en la Nación alemana que derivó un sentido ético desde la estética en sus dramas, sus fábulas y sus obras puestas en escena. Gracias a esta nueva perspectiva, fue posible que se originara un fundamento literario en el proceso de formación del carácter de los individuos, de un pueblo y de una nación.

Lessing empleó dos formas para exponer un problema antropológico narrativo, a saber: la comedia y la tragedia, las fábulas y el género que él mismo inventó: la tragedia burguesa. Más allá de dar cuenta de los detalles de ambos asuntos, conviene hacer énfasis en la razón por la cual él había elegido tanto la fábula como la tragedia, como modos afines a la cultura alemana de su tiempo.

En el primer caso, la palabra *fábula* es la adaptación del término griego «μῦθος» (mito), que tiene a los animales como los protagonistas de estas

historias. Cada uno de los animales posee y representa un carácter bien definido, a través del cual es posible conseguir un reconocimiento por parte de quienes escuchan y se identifican con los personajes de cada relato. Desde luego, no se busca la identificación con el animal, sino con el rasgo de carácter que proyecta cada uno, para lo cual se apela a la imaginación del espectador o del lector. En cuanto a la tragedia burguesa, las y los protagonistas creados por Lessing para este nuevo género literario son las mujeres, los jóvenes eruditos o los judíos. Estos personajes antes eran secundarios, carecían de expresión propia o eran motivo de sátiras y prejuicios socioculturales, además de que su compleja naturaleza no era analizada. Algunas de sus principales novelas que ilustran los fines de este pequeño texto pueden ser: *Miss Sara Sampson* (1755), *Emilia Galotti* (1772) o *Nathan der Weise* (1779). Aunque no es necesario explicar a detalle la trama de cada una de estas novelas en estas líneas, es importante dejar en claro que Lessing puso en juego la naturaleza de la virtud de la mujer con las intrigas y en el entramado de su sociedad y de su época, tanto en *Miss Sara* como en *Emilia Galotti*, es decir, en sus dos tragedias burguesas.

El cambio en la actitud social que emergía en la literatura alemana a la luz de lo que Lessing escribió, fue un elemento que permitió profundizar en la forma en que las y los individuos sentían y reflexionaban sobre sus propias vidas, a propósito del desarrollo de sus dramas personales. La catarsis –referida anteriormente–, constituyó un aspecto importante en las novelas y en el teatro, obras que surgieron de las propias confesiones de las personas, quienes, mostrando su genio, les hablarían a todos⁵. La justificación de este fenómeno reside en que, si el arte era capaz de imitar la vida, entonces la literatura daría voz a las emociones y a los pensamientos de cada uno de los personajes, que eran al final de cuentas, personas reales. En las letras –y con el teatro– comenzaban a expresar lo que alguna vez habían sentido, contemplado y experimentado, aquello que serían capaz de pensar y vivir. Así pues, podemos resumir que el propósito que Lessing reivindicó y legó con la literatura y el concepto de *formación* no fue otro que el de hacer del teatro una *Escuela del mundo moral* (*Schule der moralischen Welt*).

Al germen que Gottsched y Lessing habían comenzado a cultivar a partir de las primeras décadas del siglo XVIII para una literatura genuinamente alemana, y que también prosperaba hacia el origen de un teatro nacional, debemos incluir la labor de Johann Herder por una nueva literatura. Es importante reiterar que la “reforma” a la formación alemana, como imagen del espíritu de la época, estaba siendo orientada por la literatura y la filosofía, de modo

tal que la nueva educación, que ya comenzaba a tener lugar allí, aspiraba a realizar un equilibrio entre las fuerzas y facultades que hay en la naturaleza humana. Con las pasiones y los pensamientos equilibrados en el carácter del hombre, el individuo puede aspirar a alcanzar su más alta perfección y, es por ello que, en este tránsito, se puede apreciar y representar cómo el Yo, así como el carácter y la vocación devienen del propio proceso de formación y de madurez de cada ser.

El proyecto Herderiano sobre la lengua y la cultura alemana incluyó la colaboración del viejo Lessing y al joven Goethe. El papel del *Volk* dentro de la historia, de acuerdo con Herder, es de suma importancia, puesto que, los pueblos pueden llegar a compartir, entre otras cosas, ideales, costumbres, empero no el mismo *carácter* (*Charakter*) ni el mismo *destino* (*Schicksal*). Pues el *espíritu* (*Geist*) que habla a través de ellos constituye la raíz de los *cuentos* (*Märchen*), de las *canciones* (*Lieder*), de la *poesía*, o, dicho de otro modo: es el espíritu el que anima el arte en su devenir. La educación, no es la excepción, ella tampoco puede ser una mera imitación de lo hecho por otros pueblos, sean contemporáneos o no; puesto que, cada pueblo debe buscar en sus propias raíces aquello que fomente su evolución, su progreso.

Si se procede así no sucederá lo que, según Herder, estaba ocurriendo con el latín y la cultura romana, que estaban maniatando la educación alemana. Al adoptar el latín como lengua académica, se estaba desdiciendo la cultura popular, la lengua viva, y cuando se intentaba darle rango académico, se hacía con cánones latinos en vez de enriquecerla con la propia tradición. Sin ánimo de hurtar al latín su carácter de vehículo de comunicación universal, Herder insiste en que si en la poesía se hallan unidos palabra y sensación, pensamiento y expresión, es necesario que el poeta escriba en su lengua materna. (Herder, 2015, p. XXII)

Herder tuvo la firme convicción de no ver a la antigua Grecia como el ideal del futuro para el pueblo germano, sino de apreciar cómo los ideales en la historia alguna vez acontecieron y dejaron palabra de ello. Palabras que al contarse, cantarse o escribirse pareciera que se les otorga nuevamente vida, en tanto que nos hacen sentir esos ideales, pensarlos, volver a hablar de ellos. Empero, esta *potencia* de la palabra no nos lleva a imitar, sino a formarnos como lo que en verdad somos; de ahí la importancia por *conocerse a sí mismo* (*Erkenne dich selbst*). En clave Herderiana, este autoconocimiento implicaba tener conciencia de sí mismo y que, desde ese momento, el individuo comenzara a expresarse vivamente a través de su propio lenguaje, actos y

pensamientos populares y nacionales; esto es, partiendo de la cultura como principio poético de la humanidad.

A la luz de su comprensión orgánica del concepto de *Bildung*, Herder promovió indirectamente una reforma en la cultura germana, donde la fuerza de su concepción residía en un proceso de desarrollo personal “vivo”, sensible y no teórico, que impulsaba a lograr la unidad interna en el individuo y la armonía en el pueblo o la comunidad. Un rasgo muy característico de cada pueblo en la historia debía ser su lengua, al respecto, Herder escribió que: “tan pronto como alguien se atrevió a pensar en *su propia* lengua, el entendimiento sano no se dejó dominar; desechó las envolturas de palabras extrañas reconociendo sus conceptos dentro de *su* lengua” (Herder, 2015, p. 347).⁶

Pensar y expresarse en la propia lengua exhortaba a los jóvenes alemanes a cultivar y desarrollar su propio proceso de formación, incluso sin importar quién fuese su maestro. Era el siglo de la Ilustración y querían atreverse a lograr su autonomía, por lo que la *educación* representaba, esencialmente, el camino hacia su propia identificación, así como la generación de su carácter y el perfeccionamiento de sus propias facultades, de su ingenio. Esta nueva educación configuraba un desarrollo individual, originaba un sendero que cada uno debía recorrer y que, en un sentido subjetivo muy fuerte –y no menos paradójico–, no intentaría andar bajo la sombra de alguien más, mucho menos producir un modelo de hombre a seguir, sino que, más bien, se buscaría educar/formar de acuerdo a lo que cada uno era, a fin de llegar a ser el que se es. Un ejemplo de ello fueron los jóvenes artistas del periodo del *Sturm und Drang* (*tormenta e ímpetu*), los cuales se rebelaron frente a cualquier preceptiva y apelaron impulsivamente al *genio*, elogiando su fuerza creadora.

Entre los jóvenes participantes del *Sturm und Drang*, podemos mencionar a dos grandes figuras de la literatura alemana, Friedrich Schiller y a Johann W. Goethe. Ambos autores emergieron del proyecto de la dramaturgia *lessingniana*. No obstante, cada autor desarrolló de manera individual aspectos de este proyecto que vincula a la formación con la literatura. A continuación, explicaré *grosso modo* algunos de los elementos del itinerario de cada autor, porque éstos nos permitirán comprender mejor su aportación al proyecto antes dicho.

Un punto de partida fue una lección de Pedro Calderón de la Barca expuesta en su magistral obra *La vida es sueño*, a saber, que la vida es teatro, el teatro es vida. Si observamos con detalle lo que nos aporta a nuestra discusión esta premisa fundamental es que el arte da vitalidad a la *creación* (*poiesis*) de este

proceso de *Bildung*. Si esto es así, conviene visitar algunas implicaciones y las posibilidades que Schiller encontró en el teatro visto como institución moral (*moralische Anstalt*).

El teatro, entendido como “juego dramático” (*dramatische Spiele*) en términos de Schiller, permite llevar a cabo dos aspectos cruciales del proyecto: por un lado, la conducción del alma hacia la moralidad y, por otro lado, la identificación del público con el espíritu de su tiempo, lo cual posibilita animar el drama, en tanto que la acción se prolonga más allá del teatro⁷. Desde un punto de vista pedagógico, nuestra reflexión se centra en el papel de Schiller como dramaturgo, historiador y filósofo, tres oficios vinculados íntimamente y que subrayan tres aspectos esenciales de su pensamiento, a saber: la historia, la estética y la ética. Estas disciplinas se unen para dar un nuevo sentido y fortalecer el concepto de *Bildung* hacia finales del siglo XVIII.

La posibilidad del teatro para mostrar y desplegar la *Bildung* estética, que permitiría formar a la humanidad, recupera y refleja la influencia de Friedrich Klopstock y Lessing⁸ en el poeta-filósofo que ahora nos atañe. Otra de sus influencias, que es necesario tener presente, es la filosofía de Fichte, sin la cual resulta imposible sostener que la experiencia estética es una vía de autoconocimiento y no solo de gusto. En efecto, la contemplación de la belleza permite conocer la verdad y la bondad de la humanidad, si el hombre hace este ejercicio, desarrollará su ser estéticamente. Así pues, en la medida en que se es un hombre estético se ennoblece la sensibilidad y se llega a ser un hombre ético. La *Bildung* estética que así se despliega a través de las expresiones de las bellas artes, las cuales innegablemente son reflejo del tiempo en el que se vive, fue presentada por Schiller en el teatro entendido como: “la institución en que el deleite está emparejado con la enseñanza, la tranquilidad con el esfuerzo, el entretenimiento con la formación; en que ninguna facultad del alma actúa en perjuicio de las otras, ni ningún deleite se disfruta a costa del todo” (Schiller, 2005, p. 97).

Las posibilidades pedagógicas que tenía el teatro en el siglo XVIII alemán para moralizar a la humanidad residen en dos aspectos: 1) la estetización de la historia—sugerida por Schiller⁹—; 2) sensibilizar la filosofía kantiana, que es teórica y abstracta, a fin de instruir en el presente. Por lo que si los ideales de justicia, moralidad, etcétera, pueden representarse en *dramas*, el espectador no comprendería a la justicia, por ejemplo, como idealidad ni como un mero concepto abstracto y ajeno a su propia realidad, sino que la verá como algo realizable o verdaderamente existente en el mundo. Es decir, quien

presencia una representación de este tipo, al identificarse con el personaje y la “historia” siente *empatía* y *entusiasmo* al contemplar a un hombre justo y virtuoso. Lo mismo pasaría entonces con la moralidad, cuando se ponen en escena “hechos nobles”, en los cuales los individuos espontáneamente eligen unir armónicamente su querer y su deber, para que los espectadores de los dramas se encaminen hacia el despertar de su autoconciencia. En un escenario como éste, el público se da cuenta de las acciones del personaje, y, al mismo tiempo, se diferencia de él, decidiendo por sí mismo¹⁰. Así, el espectador forja su propio carácter, se crea y se forma a sí mismo. Por esta razón, el teatro –considerado como uno de los aspectos de la *Bildung* estética– resultó vital en el desarrollo del proyecto, debido a su gran capacidad pedagógica de formar la moralidad y desarrollar la subjetividad en la sociedad alemana de aquel siglo.

El teatro fue considerado como el escenario donde se representaron los caracteres y circunstancias de figuras sobresalientes que transformaron Europa a partir de la *verosimilitud* (*Wahrscheinlichkeit*). Su premisa fundamental fue la idea aristotélica que concibe a la poesía desde su condición histórica. En virtud de lo cual, Schiller quiso emplear el potencial del pasado, visto a través de ciertas personalidades que han pervivido en la historia, con la intención de perfeccionar al hombre de su tiempo. En este sentido, se puede considerar al teatro como un espacio de *Bildung*, como una institución de formación moral para el pueblo¹¹, debido a que es precisamente el escenario apropiado para la construcción del carácter moral, en tanto que desarrolla el uso práctico de la razón del espectador, a través del ánimo provocado en este juego dramático. Por todo ello, Schiller había arraigado su pensamiento filosófico-educativo en el teatro, casi diez años previo a la publicación de *Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen* [*Cartas sobre la educación estética del hombre*]¹².

El entusiasmo en torno a “la gran y fundamental influencia del teatro para la formación de una nación y de la humanidad” (Goethe, 2013, p.63), no era solo schilleriano, sino de la época, pues también Goethe mostró un interés en ello en su obra *Wilhelm Meisters theatralische Sendung* (*La misión teatral de Wilhelm Meister*), escrita entre 1777-1785. Ésta fue la primera versión de la obra que ahora conocemos como *Wilhelm Meisters Lehrjahre* (*Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister*); la novela que va a inaugurar la *Bildungsroman* (*novela de formación*) como (sub)género literario.

La *Bildungsroman* como (sub)género literario –en relación con los clásicos (épica, tragedia y comedia)– comienza con Goethe y no, por mencionar

algunas novelas, con *Parzival* de Wolfram von Eschenbach (del siglo XIII), *Geschichte des Agathon* de Christoph Martin Wieland (1794) o *Anton Reiser* de Karl Phillip Moritz (1790). Si bien éstas son historias en donde la *Bildung* está presente en la trama, ella no es el tema principal ni los protagonistas son personajes estrictamente alemanes, como lo es Wilhelm en la novela Goetheana. A la luz de esta diferencia esencial con las novelas anteriores a la obra de Goethe, puede comprenderse porqué se considera la primera *novela de formación* dentro de los manuales de historia de la literatura. Por otra parte, es de suma importancia añadir, primero, que “el *Bildungsroman* se asienta sobre modelos ya existentes y de los cuales toma diversos elementos: la autobiografía, la novela de viajes y la novela social” (Hernández & Maldonado, 2003, p.86). Y segundo, que hay tres verbos que dieron fruto a otros subgéneros literarios, a saber: *erziehen*, *bilden*, *entwickeln*, que luego, al ser novelados, los encontraremos como *Erziehungsroman*, *Bildungsroman* y *Entwicklungsroman*. Isabel Hernández, nos dice en este sentido que:

La novela (*Wilhelm Meister Lehrjahre*) presenta todas las premisas que se han definido como necesarias para que una obra pueda considerarse propia de este género, a diferencia de las características propias de géneros similares como el *Erziehungsroman*, donde lo que prima es el carácter pedagógico y el proceso de aprendizaje entendido como proceso de adquisición de conocimientos, o el *Entwicklungsroman*, donde lo que prima es el desarrollo del individuo a nivel personal, sin tener en cuenta el proceso de adquisición de conocimientos. El *Bildungsroman*, sin embargo, es la suma de ambas: la formación de un individuo en aras a su integración como un miembro activo dentro del conjunto de la sociedad ha de tener en cuenta ambas facetas, y sólo gracias a ello el individuo conseguirá adquirir una formación plena. La primera parte se logra en el seno de la casa paterna, en la infancia y los primeros años de la adolescencia; después, y por lo general, un conflicto con esta casa paterna hará al joven salir de ella y enfrentarse al mundo, donde adquirirá la segunda parte de su formación, a través de toda una serie de experiencias positivas y negativas que le vendrán dadas por su conocimiento de las más variadas personas y por la vivencia de las más variadas situaciones. Una vez que ambos procesos estén concluidos, se habrá completado el proceso de formación y el individuo habrá encontrado su lugar en el entramado social (Hernández & Maldonado, 2003, pp. 103,104).

Ahora bien, Goethe con su *Ur-Meister* –como también se le conoce a la primera versión de Wilhelm Meister– apunta a la formación de la individualidad,

y emplea al teatro como un escenario para *llegar a ser el que se es* (*Werde was du bist!*). A través de esta estrategia, el autor permite que Wilhelm, el protagonista de la novela, despliegue libremente su vocación artística y, sobre todo, que forje su carácter moral. En este sentido, el caso de Goethe es un poco diferente al de Schiller, aunque también comenzó justamente en el teatro. El entonces joven Goethe creyó que en el teatro hallaría su destino, ya que él había formado, esencialmente, su carácter afín a esta *misión* (*Sendung*). Así, en esta primera versión de su *Bildungsroman*, había quedado de manifiesto la voluntad de formar con la que el prometeico Goethe intentó guiar en su “papel” a cada hombre, sintiéndose capaz de enseñarle a descubrir a cada uno su lugar en el mundo, a conocerse a sí mismo, para convertirse en el ser, el que se es.

Fue entonces que su vocación artística, ese impulso por construir su propio destino, como alguna vez cantase Homero pero que no pudo cumplir Aquiles¹³, la que precisamente alejó a Goethe de una vida dedicada a la abogacía, como había sido la profesión y el deseo de su padre. Fue la potencia de la poesía la que le permitió a Goethe devenir con la fuerza para la *invención* (*Erdichtung*) de la verdad de su propia vida.

Si el lenguaje fuese un péndulo que va y viene entre los poetas *antiguos* y *modernos*, entonces el sentido que tendría el héroe griego ahora se transformaba en la Alemania del *Kunstperiode* para ser encarnado por el joven *gebildet* Goethe, quien es justamente un nuevo joven burgués, que asume su misión de *formarse –o cultivarse– a sí mismo* tanto al explorar la *naturaleza* (*Natur*) y la *ciencia* (*Wissenschaft*) como por intentar restituir la unidad de la vida. Él no divide la verdad, sino que busca expresarla en armonía, y así es como describió poéticamente su vivencia formativa, sus *años de aprendizaje* (*Lehrjahre*) de una manera *verosímil*. Por esta razón, en la novela de formación Goetheana encontramos la siguiente confesión de Wilhelm: “el objetivo único de todos mis proyectos, ha sido vagamente, desde mi niñez, *formarme* (*auszubilden*) tal y como yo soy” (Goethe, 2008, Vol. 3, p. 366).

Al respecto, Hans Gerd Roetzer y Marisa Siguan (2014) aprecian lo siguiente:

la formación individual se ha convertido en un tema de reflexión importante en los años de creación del Meister, y presupone una concepción moderna y reflexiva de la individualidad. El sujeto se ha convertido en algo único, en algo capaz de desarrollarse en el tiempo, de formarse, de realizarse. Esto no sólo supone la adquisición de aptitudes, sino tam-

bién una formación integral que implica entre otras cosas disciplinar la propia individualidad, implica la obligación de perfeccionamiento, pues la formación individual lleva consigo la formación y el perfeccionamiento de la humanidad. La formación tiene así un componente utópico, pues su meta es el perfeccionamiento del género humano. Este concepto utópico de la formación como capacidad de desarrollo de la subjetividad hacia la armonía es también una respuesta a una experiencia social de alienación, de fragmentación del sujeto y del mundo (p. 152).

En efecto, Goethe aprehendió la *Bildung* como un pretexto literario a fin de aportar a la pedagogía de su época su propio y personal proceso de auto-perfeccionamiento, mediante el cual expuso cómo se construye el carácter del Yo (ético-político) frente a las circunstancias del mundo. De acuerdo con Goethe, únicamente la formación –o incluso, aún más fuerte, la autoformación– permite desplegar libremente la totalidad del individuo, puesto que, al volcar la mirada sobre sí mismo, el individuo refleja en su carácter la *imagen (Bild)* que va conformando de sí, como resultado de sus vivencias, circunstancias y desventuras. Para demostrar este punto, el autor empleó el arte como vía de expresión y encarnación de los ideales.

En las *Bildungsromane*¹⁴ se representa cómo un joven forma su carácter e identidad frente al caos ineludible de la vida y la inherente contingencia del mundo. Un mundo que es creado y recreado por la literatura y que, a su vez, despierta estéticamente reflexiones éticas desde el autor hasta el lector, gracias a su *capacidad de formación (Bildsamkeit)*¹⁵. En estos relatos, los cuestionamientos giran en torno a la libertad, la voluntad, la ética de la renuncia y la pretensión de progreso; si bien no de la humanidad, al menos sí del individuo. No fue casualidad, por ello, que la novela de formación Goetheana *Wilhelm Meisters Lehrjahre* fuese una de las tres tendencias, de acuerdo con los miembros del *Frühromantik*¹⁶, que darían forma a la nueva cultura alemana; las otras dos eran la Revolución Francesa y una obra de la filosofía fichteana: *Wissenschaftslehre (Doctrina de la Ciencia)*. Estas tres tendencias llaman la atención, fundamentalmente, porque se tratan de una novela que expone la confesión del proceso de con-formación de sí mismo del joven alemán porvenir –o bien, del hombre alemán que se podía o debía llegar a ser–, el hecho político que rompió radicalmente con el *Ancien Régime* y la nueva filosofía alemana, cuyo punto de partida era la libertad.

Goethe nos presenta tanto la construcción del Yo como la descripción de dicho proceso en la *novela de formación*. No se debe pasar por alto que el

autor no lo hizo a través de cartas (como en *Die Leiden des jungen Werther*), tampoco con su diario (*Tagebuch der Italienischen Reise*), ni de su autobiografía (*Dichtung und Wahrheit*). Esto quiere decir que la novela de formación Goetheana es diferente en cuanto al contenido y a la forma de narración que hasta ese momento existían, ya que se trata de la novela que comienza a desarrollar la propia alma del individuo. A mi juicio, es menester enfatizar que el intento de Goethe por desplegar plenamente la subjetividad de forma estética llegó a ser comprendido, interpretado y categorizado por los románticos como algo ideal. Esto derivó en que “desarrollar todas las fuerzas humanas e individuales, darles forma en un todo singular, [es] crear una obra de arte. De ahí que Schlegel, Tieck y Novalis quisieran decir que el individuo debía convertir su vida en una novela” (Beiser, 2018, p. 57). Este ideal romántico de *Bildung* puede ser dicho así en un fragmento: “enthält jeder Mensch, der gebildet ist, und sich bildet, in seinem Innern einen Roman (todo hombre que está formado y se forma contiene en su interior una novela)” (Schlegel, 1797, p. 78).¹⁷

Goethe escribió para encontrarse y reencontrarse, para aceptar la vida y sus circunstancias, para formarse y aprovechar su lenguaje poético, y así dar forma cultural a la juventud alemana porvenir. Tanto él como Wilhelm Meister se identifican porque ambos desarrollan un proceso de formación en y de su propia vida, a partir de un viaje que les ha permitido vivenciar, conocer, aprender, sufrir y autoafirmarse como el hombre que se es. He aquí el germen para escribir, para formar y educarse. Y es justo en el tiempo de la autoafirmación de su ser que va labrando su carácter para integrarse a su sociedad y aceptar sus responsabilidades, renuncia a sus deseos, y como en un acto de confesión y de reflexión, despliega los años de aprendizaje de su vida a través de un lenguaje que recrea la forma de una novela. Así, su alma y su potencia poética forman y transforman su realidad, impulsando e inspirando a otros a que también sean parte de esta nueva configuración del mundo que se origina en la conciencia de la responsabilidad, al vivir intensamente la transición de la juventud a la adultez.

Como se puede apreciar, la pedagogía Goetheana es el proyecto de elaboración de la propia experiencia como una novela, pues Goethe solo puede ser él mismo, pero los lectores –como los jóvenes protagonistas de estas novelas de formación– deben llegar a ser quienes tengan que ser. La vida no es repetible, por ello, en el devenir de cada uno de los seres que habitan el mundo, los individuos libremente se recrean, así como los pueblos, las naciones y la cultura, puesto que cada uno es lo que hace y llega a hacer

lo que es. Intentar superar los límites inherentes a nuestro propio ser nos condenará como a Fausto; aunque lograr la medida hará germinar una armónica, bella y verdadera forma. Esta es la finalidad de la formación estética que Goethe vivenció y que lo impulsó a representar, a narrar y a novelar para la posteridad su/el proceso de perfeccionamiento individual.

Esta manera de observarse a sí mismo, a través de la elaboración de sus experiencias, le permitió curar sus enfermedades y malestares en los momentos de crisis (de su juventud y frente a la vida), para luego, formarse a través del arte. A la luz de dicha autoformación que erigió a Goethe como un “olímpico y clásico contemplando serenamente los horizontes desde el mirador áureo de Weimar” distinto claramente del “joven y arrebatado, partícipe de los excesos sentimentales del *Sturm und Drang*”, le dio la pauta para “intentar tender un puente estético sobre el vacío de la existencia” (Argullol, 1990, p. 26), y, con esto, configurar su realidad y su vida, según sus expectativas poéticas. Así, él podía narrarle a los lectores el mundo y las circunstancias que había vivido, al mismo tiempo que les permitía, en cierto modo, ser él, sentir como él había sentido, vivir como había vivido, disponer su deseo, condenarse y salvarse como él había llegado a hacerlo. Pero su vida real siempre debía ser suya. Nadie podría ser capaz de imitarle, ni de ser creación suya, por el contrario, como artista-formador, él deseó que cada uno hiciera de sí mismo lo que su destino le tenía marcado. De tal modo que Goethe, con su *poesía y verdad*, nos anuncia como personas que están siendo *gebildet*, ya que nos impulsa al viaje, a vivir las pruebas y andar por el propio camino a través del que él relata. Goethe representa y recrea este proceso de formación en el que cada uno se forma su ser, su carácter y, con todo, su vida.

Así, el yo poético de Goethe germina en sus canciones, poemas, novelas, a través de las cuales da forma a la vida e inventa el carácter libre de los individuos. En efecto, él es el artífice de sí mismo y también de todo aquello que produce. La comprensión de la obra Goetheana es una invitación a su vida, a su identidad, a sus crisis, lo mismo que a sus estados de ánimo, al encuentro consigo mismo, con su sociedad y su destino, por lo que cada una de las vivencias formativas de su destino pueden llegar a constituirse como la fuerza poética capaz de configurar a la humanidad. Goethe, entonces, lejos de ser un *educador (Erzieher)*, es esencialmente el *narrador (Erzähler)* del fenómeno literario-educativo alemán con su *Bildungsroman*; alguien capaz de componer y transmitir sus vivencias formativas como hilo conductor para crear o, por lo menos, potencializar la realidad educativa de otros, sin caer en las oposiciones medievales y modernas entre la vocación y la profesión,

el individuo y la sociedad.

Teniendo en cuenta lo que se ha presentado, es claro que el sentido de la *Bildung* consiste fundamentalmente en un crecimiento de adentro hacia afuera. Como también lo refiere Rosa Sala Rose (2010) cuando escribe:

Una abstracción subyacente a la idea de individuo que presenta el *Bildungsroman* es la del hombre como semilla que crece y da sus frutos. La metáfora es idónea en la medida en que incluye tanto lo genéticamente predeterminado –la semilla de un roble sólo podrá generar otro roble, y no un fresno– como la influencia del entorno –ese roble podrá crecer ancho y sano si ha germinado en un buen suelo y el clima le es propicio, pero pequeño y retorcido si la tierra es pobre, o la luz, insuficiente– (p. 210).

Si aceptamos entonces la metáfora del hombre como semilla, podemos parafrasear el lema que Goethe escribió en su *Bildungsroman* –cuando Wilhelm se encuentra en la *Sala del pasado*–, como *¡No te olvides de formarte!* A fin de concluir este pequeño texto, se puede afirmar que la *Bildung*, dentro de la literatura de esta época, es, en esencia, una vivencia que juega con el pasado, el presente y el porvenir del individuo; en tanto que intenta describir narrativamente la forma(ción) en la que el ser está siendo el que es –como autorreconocimiento y autorrealización–, desarrollando el ser que se está llegando a ser –como proyección intersubjetiva–. Cuya finalidad es erigir un imperativo y, tal vez, también un nuevo símbolo en la juventud, que la exhorte a vivir su propia formación y la guíe a través de sus palabras escritas en el constante proceso de formación humana de la generación por-venir.

NOTAS:

¹ Quizás un ejemplo de ello sería la interpretación de las narraciones recopiladas en los *Kinder-und Hausmärchen* de los Hermanos Grimm, en donde la posible moralización de los “niños” dependería del temor.

² Horacio es clave en el entusiasmo grecolatino de los pensadores alemanes del siglo XVIII; Lessing, Kant, Schiller y Goethe hicieron referencia a su arte poético. Asimismo, parece haber sido el mediador en los estudios

hechos en torno a la poesía de Píndaro.

³ Años después, Novalis, apuntó: “los años de aprendizaje son para el discípulo poético – los años académicos, para el filosófico. La academia debiera ser una institución completamente filosófica – una única facultad – la entera institución organizada con el fin de excitar y ejercitar de forma eficaz la facultad de pensar. [4] Los años de aprendizaje en un sentido superior son los años de aprendizaje del arte de vivir. Mediante experimentos metódicos y ordenados se llegan a conocer sus proposiciones básicas y se alcanza la habilidad de actuar según las mismas a voluntad” (Novalis, 2007, p. 200). Dejando claro que un poeta para aprender necesita vivir, mientras que el filósofo necesita la academia para excitar su pensamiento. Esto remarca, por otra parte, una diferencia entre *lernen* y *studieren*, según la cual, la *formación* del joven no requiere de un espacio específico ni para aprender y estudiar, ni de alguien o de algo, sino precisamente de un tiempo de vida para llegar a ser.

⁴ Ephraim Lessing (1759) echó en cara a su maestro Gottsched, entre otras cosas, que iniciara con tal proyecto “ohne zu untersuchen, ob dieses französierende Theater der deutschen Denkungsart angemessen sei, oder nicht” [sin indagar si ese teatro afrancesado es apropiado o no a la mentalidad alemana] (16-feb-1759 [17]). Y enseguida afirmó que los alemanes: *daß wir mehr in den Geschmack der Engländer, als der Franzosen einschlagen; daß wir in unsern Trauerspielen mehr sehen und denken wollen, als uns das furchtsame französische Trauerspiel zu sehen und zu denken gibt; daß das Große, das Schreckliche, das Melancholische, besser auf uns wirkt als das Artige, das Zärtliche, das Verliebte; daß uns die zu große Einfalt mehr ermüde, als die zu große Verwickelung etc.* [nos avenimos mejor al gusto de los ingleses que al de los franceses; que, en nuestras tragedias, queremos ver y pensar más que lo que nos da para ver y pensar la temible tragedia francesa; que lo grandioso, lo terrible, lo melancólico ejerce un efecto mejor sobre nosotros que lo formal, lo delicado, lo amoroso; que demasiada simplicidad nos fatiga más que el excesivo enredo, etc.] (Lessing, 1759). Lessing volvió a los antiguos y también realizó una crítica a sus coetáneos, pues, a su “gusto” –muy distinto al de Gottsched– existía una mejor afinidad entre los ingleses y los germanos que entre los franceses y los alemanes. Así, Lessing optó por inaugurar la tragedia moderna con William Shakespeare, quien luego fue apreciado como un *genio* en la exploración del alma humana debido a su dramaturgia y teatro, tanto por Johann Herder como por Goethe. Y es que, luego de que Lessing miró hacia a Inglaterra y apreciara con sumo detalle a Shakespeare, Herder indagó entonces en el *Volkgeist* a fin de comprender el espíritu y la fuerza estética inherentes a las diferentes expresiones poéticas de los pueblos de distintas naciones y tiempos, con la intención de ya no juzgar como único valor estético de los modernos la capacidad de imitación de los griegos ni en apreciarlos como el único principio poético de la humanidad en la historia.

⁵ Ejemplo de esto son los inicios de *Les Confessions* de Jean-Jacques Rousseau y *Die Leiden des jungen Werther* de Johann Wolfgang von Goethe.

⁶ Por otra parte, hay que mencionar que a través de Herder se puede apreciar la influencia de un par de autores muy importantes para el desa-

rollo de la formación estética-ética del Yo en la cultura alemana, a saber, Jean- Jacques Rousseau y Johann Hamann. De hecho, fue este último quien provocó un cambio radical en el proyecto de literatura alemana. Al respecto, Cinta Canterla (2013) nos dice que: “la estrategia de Hamann a responder públicamente a Mendelssohn a propósito de *La Nueva Eloísa* era más compleja de la que a primera vista se dejaba conocer. No se trataba de una mera identificación ingenua con Rousseau que le llevase a proyectarse en él y tomarse a pecho las descalificaciones como si se las hiciesen a sí mismo: era un recurso para llevar las cosas a su terreno, esto es, educar a los alemanes en otros criterios estéticos” (p. 269).

⁷ Recordemos que drama etimológicamente viene del griego *drao*, que significa acción.

⁸ Friedrich Klopstock fue una gran inspiración para el joven Schiller, mediante su lírica y poemas. Lessing, como se explicó, fue quien comenzó a reconocer las consecuencias éticas a partir de la literatura y el teatro en Alemania.

⁹ De aquí nacieron sus dos grandes historias como poeta-filósofo: *Geschichte des Abfalls der vereinigten Niederlande* [Historia de la independencia de los Países Bajos] y *Geschichte des Dreißigjährigen Krieges* [Historia de la guerra de los Treinta Años]. Y también su modo teórico, es decir, su lección inaugural en la Universidad de Jena, que llevó por título: *Was heißt und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte?* [¿Qué significa y con qué fin se estudia la historia universal?]. Por último, es importante agregar que fue precisamente en Jena en donde Schiller profundizó en la filosofía kantiana, de manera individual y también con la tutela de Karl Reinhold —el principal kantiano de aquel momento en Jena—, a quien sucedió Johann Fichte. Tal vez allí, como estudiante y eventual profesor, están los momentos más fuertes de encuentro con el proyecto kantiano, con la crítica a la Ilustración y también su vínculo con el círculo de Jena o el primer movimiento romántico (con los hermanos Schlegel, Novalis, Hölderlin, por mencionar algunos).

¹⁰ Un ejemplo de ello son las siguientes palabras de Schiller: “todo el reino de la fantasía y de la historia, pasado y presente, se pone a su disposición a la menor señal. Delincuentes atrevidos, que ya hace tiempo se pudren en el polvo, son emplazados ahora a la omnipotente llamada del arte poético y reproducen una vida desvergonzada para que sirva de estremecedora instrucción de la posteridad” (Schiller, 2005, p. 88).

¹¹ Al respecto, se puede consultar: Schiller, Friedrich. *Was kann eine gute stehende Schaubühne eigentlich wirken?* [¿Qué influencia puede tener verdaderamente un buen teatro permanente?], aunque es más conocido con el título de *Die Schaubühne als eine moralische Anstalt betrachtet* [El escenario teatral considerado como institución moral].

¹² En donde Schiller ya no habla del vínculo entre *Bildung* y teatro, sino ahora aborda el *impulso de formación* (*Bildungstrieb*) en la belleza y el juego, o como *impulso de juego* (*Spieltrieb*), puesto que: “el hombre sólo debe jugar con la belleza, y debe jugar sólo con la belleza. Para decirlo

de una vez por todas, el hombre sólo juega cuando es hombre en el pleno sentido de la palabra, y sólo es *enteramente hombre cuando juega*” (Schiller, 1990, p. 241[XV, 8-9]). El juego es entonces un instinto espontáneo en un tiempo desinteresado, que abre el tiempo de la formación humana. He aquí el ideal de belleza y libertad que no sólo comprende al hombre, sino a la humanidad: *el Estado estético*; cuyo impulso de formación origina la fuerza en la cual nos re-creamos, nos re-formamos dignamente a la luz de una vida que está por venir, cada vez más armónica, más alta, más perfecta.

¹³ Al respecto, se puede consultar: García Gual, Carlos (2016). Aquiles, en Carlos García Gual. *La muerte de los héroes* (pp. 81, 91). Turner. Coincido en la clave hermenéutica de este gran filólogo helenista, en tanto que en el poema homérico *Iliada* se nos presenta “la cólera de Aquiles” y no el relato de su vida. Otra cuestión fundamental tiene que ver con la advertencia o “el presentimiento”, que, a decir de García Gual, es una técnica característica de la narrativa épica homérica; la cual puede ejemplificarse en *Iliada*, canto XXI, versos 278-97, cuando el joven héroe recuerda: “Ella [es decir, su madre Tetis] me dijo que al pie de los muros de los guerreros troyanos yo perecería bajo las veloces flechas de Apolo”. Finalmente, el asunto sobre la conciencia del destino y el valor de la existencia en el joven héroe se traslada a la *Odisea*, cuando, en el canto XI, versos 488-91, el protagonista escucha decir al alma de Aquiles en el Hades: “No pretendas, Ulises preclaro, buscarme consuelos de la muerte, que yo más querría ser siervo en el campo de cualquier labrador sin caudal y de corta despensa que reinar sobre todos los muertos que allá fenecieron”. Lo cual, da la impresión de que (la *psique* de) Aquiles es patéticamente consciente de que alcanzó su destino, aunque no acepta que su *misión gloriosa* haya sido la de “morir glorioso y joven, en un combate guerrero”. En cambio, el joven Goethe se siente impulsado a hacer lo opuesto: él desea vivir con todas sus fuerzas el presente, construir y enaltecer dignamente su Yo, a través de su poesía y no sucumbir ante el oscuro sueño de la muerte. Su misión/destino es ser la luz de su tiempo con su vida y de otros tiempos con sus palabras.

¹⁴ Vale la pena señalar que la *forma* en la que se nos expone el proceso de *formación* durante los *años de aprendizaje* de un joven que ha de llegar a ser un hombre dentro de su sociedad, no puede juzgarse como una mera obra literaria, ya que –a decir de algunos comentaristas, entre ellos, Jean Hyppolite y, como ya vimos, María de los Angeles Rodríguez– la estructura de la *Fenomenología del espíritu* de Hegel es la de una *Bildungsroman*, no de un individuo sino de la propia conciencia. Sea como fuere, es en la *Bildungsroman* de Goethe en donde vamos a encontrar, en buena medida, su manera de presentarnos su “teoría de la formación”, en la que, considero, concatena pedagogía, literatura y filosofía.

¹⁵ Este concepto es vital para la pedagogía alemana de aquella época y fue empleado por Friedrich Schiller (la carta es parte de su correspondencia con Goethe, con fecha el 28 de noviembre de 1796), Friedrich Hölderlin (en su poema *In lieblicher Bläue*, posterior a 1806) y Johann Herbart (en su obra *Umriss pädagogischer Vorlesungen*, de 1841), por mencionar algunos.

¹⁶ Al respecto, puede verse el fragmento 216 del *Athenaeum*.

¹⁷ No importa que solo algunos por su formación la escriban, y otros las publiquen, en cualquier caso, ya todos habrán formado su vida de un modo genial, pues saben quienes son y han encontrado su lugar en la vida.

Referencias

Argullol, R. (1994). *Paradojas del joven Goethe, trayectos, escrituras, metamorfosis* (La idea de formación en la novela). Barcelona: PPU.

Beiser, F. (2018). *El imperativo romántico. El primer romanticismo alemán*. Madrid: Sequitur.

Canterla, C. (2013) *Rousseau en la obra de Johann Georg Hamann: el texto Chimärische Einfälle a propósito de Julie, ou la Nouvelle Héloïse y otros comentarios*. Murcia: Universidad de Murcia.

García, C. (2016). *La muerte de los héroes*. Madrid: Turner.

Goethe, J. (1993). *Máximas y reflexiones*. Barcelona: Edhasa.

Goethe, J. (2008). *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister*. Madrid: Cátedra.

Goethe, J. (2013). *La misión teatral de Wilhelm Meister*. Buenos Aires: Gorla.

Herder, J. (2015). *Ensayo sobre el origen del lenguaje*. Otra filosofía de la historia para la educación de la humanidad. Ideas para la filosofía de la historia de la humanidad (Selección). Una metacrítica de la «Crítica de la razón pura». Madrid: Gredos.

Hernández, I., & Maldonado, M. (2003). *Literatura alemana*. Épocas y movimientos desde los orígenes hasta nuestros días. Madrid: Alianza.

Homero. (1982). *Odisea*. Trad. J. M. Pabón. Madrid: Gredos.

Homero. (1991). *Ilíada*. Madrid: Gredos.

Lessing, G. (1759) *Briefe, die neueste Literatur betreffend*. [recopilación].

Zeno.org. Recuperado de: <http://www.zeno.org/Literatur/M/Lessing,+Gotthold+Ephraim/Ästhetische+Schriften/Briefe,+die+neueste+Literatur+betreffend/Erster+Teil> [22, dic, 2020].

Novalis. (2007). *Estudios sobre Fichte y otros escritos*. Madrid: Akal.

Rodríguez. M. (1996). *La novela de autoformación*. Una aproximación teórica e histórica al «Bildungsroman» desde la narrativa española. Kassel: Universidad de Oviedo.

Roetzer, H. & Siguan, M. (2014). *Historia de la literatura en lengua alemana*. Desde los inicios hasta la actualidad. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

Sala, R. (2010). *El misterioso caso alemán*. Un intento de comprender Alemania a través de sus letras. Barcelona: Alba.

Schiller, F. (1990). *Cartas sobre la educación estética del hombre*. Barcelona: Anthropos.

Schiller. F. (2005). *Seis poemas “filosóficos” y Cuatro textos sobre la dramaturgia y la tragedia*. València: MuVIM.

Schlegel, F. (1797). *Kritische Fragmente*. [Lyceums-Fragmente]. Zeno.org. Recuperado de: <http://www.zeno.org/Literatur/M/Schlegel,+Friedrich/Fragmentensammlungen/Kritische+Fragmente> [27, dic, 2020].

IXTLI - REVISTA LATINOAMERICANA DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN POLÍTICA EDITORIAL

Ixtli es la revista de la Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación (ALFE).

Temática y alcance

Ixtli: Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación es una publicación latinoamericana, arbitrada, electrónica, de frecuencia semestral, de acceso gratuito, que sirve como espacio de diálogo crítico acerca de asuntos educativos desde un abordaje filosófico, indagando sobre los problemas conceptuales y de sentido en la educación. Publica artículos originales de investigación filosófica que no hayan aparecido en otras revistas o medios de divulgación, después de un proceso doblemente ciego de evaluación. Es de interés para investigadores en filosofía de la educación, investigadores educativos en general, y personas que trabajan o se interesan por la educación en sus múltiples dominios de acción. Los artículos de Ixtli están escritos en varios idiomas, principalmente español y portugués.

Proceso de revisión por pares

El proceso de evaluación es doblemente ciego. Es decir, los evaluadores no saben quiénes son los autores, y los autores no saben quiénes son los evaluadores.

Normas para autores/as

Artículos de investigación filosófica

Se entiende que todo artículo enviado a Ixtli es original, y que no ha sido publicado ni está siendo simultáneamente sometido a revisión para publicación en alguna otra revista, libro u otro medio de divulgación.

Lineamientos de forma. Los archivos deberán ser enviados en formato Word (.doc ó .docx) o Rich Text Format (.rtf). El tipo de letra preferido es Times New Roman, tamaño 12 puntos. Los artículos que se publican en Ixtli normalmente tienen una longitud de 5000 a 7000 palabras, incluyendo el título y las referencias, sin contar el resumen y las palabras clave. Sin embargo, artículos de menor o mayor longitud podrán ser considerados. La citación de fuentes debe seguir el estilo APA en su 3ª edición española.

Las tablas, gráficas, y figuras, deberán ser enviadas en archivos independientes, y su lugar de inserción dentro del cuerpo del artículo deberá ser claramente señalado. Los archivos gráficos deben estar en formato gif, tiff, o jpg, y ocupar como máximo, en total 1 Mb. No se alojarán archivos con grabaciones de audio o video. Sin embargo, es posible incluir dentro de los artículos enlaces a páginas de internet en los que estos se encuentren alojados.

Adicionalmente al texto del artículo, se pide a los autores que envíen un resumen de no más de 250 palabras, así como 5 palabras clave que ayuden a clasificar e identificar el contenido del mismo.

Lineamientos de contenido. Ixtli es una revista de investigación, y por lo tanto los artículos que publica deberán caracterizarse por presentar tesis originales, argumentadas sólidamente, que han entrado en una conversación rigurosa con los trabajos de otros autores en la literatura filosófica y educativa, entre otras disciplinas. Se aceptan artículos con diferentes orientaciones filosóficas, así como de diferentes tipos de discusiones incluyendo las que son acerca de conceptos importantes en educación, de concepciones y formas de dar sentido en programas y políticas educativas, de las implicaciones de las teorías e ideas de diferentes autores para asuntos de la educación, entre otras. Los artículos publicados por Ixtli pueden hacer referencia o analizar información empírica, pero deben necesariamente mantener una aproximación de reflexión filosófica. No existe un esquema o formato estándar para la organización y estructura de los textos. Cada autor deberá decidir sobre este aspecto de la manera en que sea más conveniente dependiendo del tipo de argumento presentado y de las estrategias retóricas que sean más apropiadas.

Reseñas

Lineamientos de forma. Los archivos deberán ser enviados en formato Word (.doc o .docx), o Rich Text Format (.rtf). El tipo de letra preferido es Times New Roman, tamaño 12 puntos, a menos que existan razones de contenido para que sea diferente. Las reseñas que se publican en Ixtli normalmente tienen una longitud de 1500 a 3000 palabras, sin incluir la información bibliográfica del libro reseñado. Sin embargo, reseñas de menor o mayor longitud podrán ser consideradas. Las referencias deben seguir el estilo APA en su 3ª edición en español. Las tablas, gráficas, y figuras, deberán ser enviadas en archivos independientes, y su lugar de inserción dentro del cuerpo del artículo deberá ser claramente marcado. Los archivos gráficos deben estar en formato gif, tiff, o jpg, y ocupar como máximo, en total 1 Mb. No se alojarán archivos con grabaciones de audio o video.

Sin embargo, es posible incluir dentro de los artículos enlaces a páginas de internet en los que éstos se encuentren alojados.

Lineamientos de contenido. La reseña deberá presentar muy brevemente las ideas principales desarrolladas en el libro reseñado, y discutir su solidez, su pertinencia y su significancia, entre otros aspectos posibles. Debe permitirle al lector hacerse a una idea tanto de qué va a encontrar en el libro, como de cuál es la opinión del autor de la reseña acerca de los aspectos mencionados antes.

Envío de trabajos a:

La postulación de trabajos ha de hacerse a la siguiente dirección electrónica, indicando en el asunto: "Postulación de artículo" o "Postulación de reseña".

ixtli.afe@gmail.com

IXTLI - REVISTA LATINO-AMERICANA DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO POLÍTICA EDITORIAL

Ixtli é a revista da Associação Americana de Filosofia da Educação (ALFE).

Temática e alcance

Ixtli: Revista Latino-americana de Filosofia da Educação é uma publicação latino-americana, arbitrada, eletrônica, semestral, de acesso gratuito, que serve como espaço de diálogo crítico sobre assuntos educativos na perspectiva filosófica, indagando sobre os problemas conceituais e de sentido na educação. Publica artigos originais de investigação filosófica que não tenham sido publicados em outras revistas ou outros meios de comunicação, depois de um processo duplamente cego de avaliação. A revista é de interesse para investigadores em filosofia da educação, investigadores de educação em geral e pessoas que trabalham ou se interessam pela educação em seus múltiplos domínios de ação. Os artigos de Ixtli são publicados em vários idiomas, principalmente espanhol e português.

Processo de revisão por pares

O processo de avaliação é duplamente cego, isto é, os avaliadores não sabem quem são os autores e, igualmente, os autores não sabem quem são os avaliadores.

Normas para autores/as

Artigos de investigação filosófica.

Há o pressuposto de que todo artigo submetido à Ixtli seja original e que não tenha sido publicado e nem esteja em avaliação em outra revista, livro ou outro meio de divulgação.

Orientações quanto à forma. Os arquivos deverão ser enviados em formato Word (.doc ou .docx) ou Rich Text Format (.rtf). O tipo de letra é preferencialmente Times New Roman, tamanho 12 pontos. Os artigos publicados na Ixtli normalmente tem entre 5000 e 7000 palavras, incluindo o título e as referências, sem contar o resumo e as palavras-chave. No entanto, artigos de menor ou maior número de palavras poderão ser considerados. A citação de fontes deve seguir o estilo APA.

As tabelas gráficas e figuras deverão ser enviadas em arquivos independentes e seu lugar de inserção dentro no corpo do artigo deverá ser claramente assinalado. Os arquivos gráficos devem estar em formato gif, tiff ou jpg e ocupar no máximo 1Mb no total. Não podem ser colocados arquivos de áudio e vídeo, no entanto, é possível incluir dentro do artigo links de páginas de internet que alojem tais arquivos.

Adicionalmente ao texto do artigo, pede-se aos autores que enviem um resumo de no máximo 250 palavras com 5 palavras-chave que ajudem a identificar o conteúdo do manuscrito.

Eduardo Gabriel Molino

<https://orcid.org/0000-0001-5646-7361>

Orientação para conteúdo. Ixtli é uma revista de pesquisa e, portanto, os artigos que publica caracterizam-se por apresentar teses originais, com argumentação sólida, que tenham interlocução com os trabalhos de outros autores em literatura filosófica e da educação, entre outras disciplinas. São aceitos artigos com diferentes orientações filosóficas, assim como de diferentes tipos de discussões incluindo as que versam a respeito de conceitos importantes da educação, de concepções e formas de dar sentido a programas e políticas educativas, das implicações das teorias e ideias de diferentes autores sobre temas da educação, entre outras. Os artigos publicados pela Ixtli podem fazer referência ou analisar informações empíricas, mas devem necessariamente manter aproximação com a reflexão filosófica. Não existe um esquema ou formato padrão para a organização e estrutura dos textos. Cada autor deverá decidir sobre este aspecto da maneira que seja mais conveniente dependendo do tipo de argumento apresentado e das estratégias retóricas que sejam mais apropriadas.

Resenhas

Orientação para forma. Os arquivos deverão ser enviados em formato Word (.doc ou docx) ou Rich Text Format (.rtf). O tipo de letra é preferencialmente Times New Roman, tamanho 12 pontos, exceto se existem razões de conteúdo para que seja diferente. As resenhas publicadas na Ixtli normalmente tem entre 1500 a 3000 palavras, sem incluir a informação bibliográfica do livro resumido. No entanto, resenhas com número maior ou menor de palavras poderão ser consideradas. As referências devem seguir o estilo APA. As tabelas gráficas e figuras deverão ser enviadas em arquivos independentes e seu lugar de inserção no corpo do texto deverá ser claramente marcado. Os arquivos gráficos devem estar em formato gif, tiff ou jpg e ocupar no máximo 1Mb no total. Não podem ser colocados arquivos de áudio e vídeo. No entanto, é possível incluir dentro do artigo links de páginas de internet que alojem tais arquivos.

Orientação para conteúdo. A resenha deverá apresentar, de maneira breve, as ideias principais desenvolvidas pelo livro resumido, e discutir solidamente sua pertinência e significância, entre outros aspectos possíveis. Deve permitir que o leitor faça uma ideia do que encontrará no livro, assim como de qual é o posicionamento do autor da resenha a respeito dos aspectos mencionados anteriormente.

Envio de trabalhos para:

A solicitação de avaliação de artigos deve ser feita para o endereço eletrônico abaixo, indicando, no assunto, de "Solicitação e revisão de artigo" ou "Solicitação de revisão de resenha".

ixtli.afe@gmail.com

